



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

ARIANNE SABÁDO DE MELO

ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas
em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará.

Belém-Pará
2020

ARIANNE SABÁDO DE MELO

ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará.

Dissertação apresentada à Banca do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém-Pará
2020

ARIANNE SABÁDO DE MELO

ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
(Orientador) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

À todos que me são exemplos de esperança, luta e resistência. Em especial aos meus pais Alvaro de Melo e Maria Cecília, que me mantiveram na superfície assim como um barco forte em águas turbulentas.

AGRADECIMENTO

Ao longo de nossas vidas enfrentamos etapas diversas, algumas felizes e outras nem tanto. Quando esbarramos em uma dificuldade é essencial que tenhamos às mãos ferramentas com fins a superar o que nos perturba. Para cada degrau que subimos ou planejamos subir é preciso ter em mente que as dificuldades virão. As ferramentas que tenho utilizado para me fortalecer nos embates que a vida me propõe são as pessoas que me circundam. Cada um me fortalece de alguma forma, mesmo quando não podem estar fisicamente próximos de mim, cada ato individual tem me tornado uma pessoa melhor, mais forte, mais decidida e capaz.

Tenho como partida neste caminho de agradecimentos a gratidão à Deus, que nos permite dar passos muitas vezes inimagináveis à nossa capacidade, mostrando-nos que no seu tempo tudo será possível e real. Em segundo venho prestar minhas eternas dívidas com meus pais, homem e mulher que me tornaram o que sou hoje, nunca me abandonando ou largando minhas mãos, sendo exemplos de fortaleza e persistência, e principalmente, me mostrando que a disciplina é o principal caminho para alcançar nossos objetivos. Álvaro e Cecília, obrigada.

Ao meu avô Paulo, avó Eliza, irmão Adso, dinda Conceição e toda família, também ofereço meus sinceros agradecimentos, são pessoas que me apoiaram de todas as formas que poderiam na busca deste sonho, e de tantos outros. Não poderia deixar de agradecer ao meu namorado Patrick e amigos, em especial à Letícia Santos, amiga de longa data, por me manterem firme nesta jornada, transferindo à mim forças e palavras de aconchego quando o caminho parecia turvo. Por sempre acreditarem em mim, obrigada.

Agradecimento especial preciso destinar ao GEPERUAZ e todos os pesquisadores por me acolherem nesta família, além de meu “poderoso orientador”, Salomão Hage, que com toda sua compreensão e sapiência se uniu à mim nesta etapa de vida e mais do que me orientar se tornou amigo para me incentivar a escrever com autonomia e fé, tornando este texto uma realidade melhor do que eu poderia imaginar. Obrigada

Não poderia deixar de agradecer às amigas que construí dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Pessoas maravilhosas apareceram em minha vida como seres iluminados que muito me apoiaram quando tudo

parecia novo e difícil. Em especial quero deixar registrado como essenciais para esta minha formação Maria Auxiliadora, Selli e Joel. Obrigada.

Por fim, mas não menos importante, pelo contrário, essenciais neste processo deixo aqui registrada minha gratidão eterna a todos os membros da EMEC Milton Monte que me receberam de braços abertos em suas rotinas. Aos professores, técnicos, barqueiros, alunos, todos que estão cotidianamente realizando o belo trabalho na escola, obrigada.

“Sim eu tenho a cara do saci,o sabor do tucumã
Tenho as asas do curió,e namoro cunhatã
Tenho o cheiro do patchouli e o gosto do taperebá
Eu sou açai e cobra grande
O curupira sim saiu de mim, saiu de mim, saiu de mim...
Sei cantar o "tár" do carimbó, do siriá e do lundú
O caboclo lá de Cameté e o índio do Xingu
Tenho a força do muiraquitã
Sou pipira das manhãs
Sou o boto, igarapé
Sou rio Negro e Tocantins
Samaúma da floresta, peixe-boi e jabuti
Mururé filho da selva
A boiúna está em mim
Sou curumim, sou Guajará ou Valdemar, o Marajó, cunhã...
A pororoca sim nasceu em mim,nasceu em mim, nasceu em mim...
Se eu tenho a cara do Pará, o calor do tarubá
Um uirapuru que sonha
Sou muito mais...
Eu sou, Amazônia!”

(Nilson Chaves, 1991)

Imagem 1 – Furo São Benedito, de frente para a Escola Municipal Prof. Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018)

RESUMO

Esta dissertação tem como foco a realização de uma análise sobre as práticas pedagógicas dos educadores buscando compreender se estão relacionadas aos saberes culturais dos educandos. A educação dos povos ribeirinhos é um exemplo de riqueza na prática formativa, as possibilidades por ela exigidas e existentes nos mostra quão rica é a cultura dos povos amazônicos e quão importante é a inclusão do sentido histórico e cultural, e adequação do modelo educativo para alcance de significância formativa. A questão de pesquisa busca compreender se a escola em suas práticas pedagógicas estabelece diálogo entre os saberes culturais próprios da comunidade e os conhecimentos escolares. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, com contribuições do método dialético. Foram realizadas entrevistas, observação participante e análise de documentos com base em um caso específico: a Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, localizada na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, em Belém do Pará. A pesquisa iniciou com levantamento e análise bibliográfico-documental acerca do tema e da realidade/objeto de discussão. Como resultados identificamos inicialmente que os saberes culturais da comunidade têm na oralidade seu principal condutor, além da íntima relação estabelecida entre ser humano e rio, também constatamos que na escola investigada se efetiva uma relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas das educadoras e dos educadores.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Povos Ribeirinhos. Educação do Campo. Saberes Culturais.

ABSTRACT

This dissertation focuses on conducting an analysis of educators' pedagogical practices, seeking to understand whether they are related to the cultural knowledge of students. The education of riverside peoples is an example of richness in training practice, the possibilities demanded and existing shows us how the culture of the Amazonian peoples is rich and how important is the inclusion of the historical and cultural sense, and the adequacy of the educational model to achieve formative significance. The research question seeks to understand whether the school in its pedagogical practices establishes a dialogue between the cultural knowledge of the community and school knowledge. Qualitative research was chosen, with contributions from the dialectical method. Interviews, participant observation and document analysis were carried out based on a specific case: the Municipal School of Education of Campo Milton Monte, located in the riverside community (Ilha) do Combu, in Belém do Pará. The research started with a survey and bibliographic analysis -documental about the theme and the reality / object of discussion. As a result, we initially identified that the cultural knowledge of the community orally has its main driver, in addition to the intimate relationship established between human beings and the river, we also found that in the investigated school a dialogical relationship between the cultural knowledge of the riverside peoples and the pedagogical practices is effective.

Key-words: Pedagogical practices. Riparian Peoples. Field Education. Cultural Knowledge

LISTA DE SIGLAS

AFAPIB	Associação de Familiares de Agricultores e dos Pescadores Artesanais das Ilhas de Belém
ALFAMAT	Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico
E.M.E.I.E.F	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GETEPAR	Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
SEMA	Secretaria Estadual de Meio Ambiente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UEPA Universidade Estadual do Pará

UFPA Universidade Federal do Pará

UP Unidade Pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Ilha do Combu

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1–Furo São Benedito, de frente para a Escola Municipal Prof. Milton Monte

Imagem 2 – Embarcação indo ao encontro dos educandos em suas casas

Imagem 3 – Igreja às margens do Rio Guamá

Imagem 4 – Trapiche em frente a residência

Imagem 5 – Corredor central da EM Prof. Milton Monte

Imagem 6 – Faixada da escola Prof. Milton Monte

Imagem 7 – Parte da área externa da escola Prof. Milton Monte

Imagem 8 – Crianças chegando à escola nas embarcações

Imagem 9 – Poço Lúdico na área externa da escola

Imagem 10 – Aluno subindo no açazeiro

Imagem 11 – Residência na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu

Imagem 12 – Rasa utilizada nos jogos da escola para corrida

Imagem 13 – Menina debulhando o cacho de açaí

Imagem 14 – O Boto

Imagem 15 – Matintas Pereira

Imagem 16 – Mapinguarí

Imagem 17 – Área interna da EMEC Milton Monte

Imagem 18 – Texto criado por professora e alunos

Imagem 19 – Sala de aula 1º ano, II Ciclo

Imagem 20 – Píer da EMEC Milton Monte

Imagem 21 – Sala de aula

Imagem 22 – Barco como ornamentação de um evento na EMEC Milton Monte

Imagem 23 – Aluno observando a natureza pela janela da sala

Imagem 24 – Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia

Imagem 25 – Festival de Sabores, da Arte e Cultura, EMEC Milton Monte

Imagem 26 – Modalidade corrida

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações PPGED/CCSE/UEPA

Quadro 2 – Dissertações PPGED/ICED/UFPA

Quadro 3 – Teses PPGED/ICED/UFPA

Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa (moradores)

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa (educadores e técnicos)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolarização dos pais e responsáveis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
II SEÇÃO: NOS CAMINHOS DESSE RIO: o referencial metodológico do estudo	24
2.1 - A atracação pra começar: referências teóricas da pesquisa	25
2.2 - A rede que costuramos: etapas da pesquisa	28
2.2.1 - As histórias de pescaria já contadas: produções acadêmicas de Universidades Públicas Paraenses	32
2.3 - Como tratar o peixe...os procedimentos de análise	52
2.4 - Um rio de beleza navegando em minha voz	59
2.4.1 - A comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu: território do estudo	59
2.4.2 - A Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte: lócus da pesquisa	64
2.5 - Os sujeitos da pesquisa	71
III SEÇÃO: ME ALAGA ESSE RIO, ME CONTA: os saberes culturais na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu	75
3.1 - Quem quiser venha ver, mas só um de cada vez: os múltiplos territórios das Amazônias	76
3.2 - Os sujeitos remadores, o rio vida: povos ribeirinhos e saberes culturais	81
3.3 - As vozes culturais que cercam a comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu: saberes da comunidade	86
IV SEÇÃO: OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA RIBEIRINHA MILTON MONTE... relações com os saberes culturais	105
4.1 – Aprender a remar: práticas pedagógicas no contexto das escolas ribeirinhas	106
4.2 – Enquanto uma canoa desce o rio: educação escolar ribeirinha e diversidade	115
4.3 - O banheiro das Práticas Pedagógicas na Escola Municipal de Educação Campo Milton Monte	119
4.3.1–Barco Anjo Gabriel...O Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos educadores	121

4.3.2– Barco São Benedito...Práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula	126
4.3.3– Barco Bom Jesus dos Navegantes do Acará...Os Projetos Educativos desenvolvidos na escola	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

O estudo em questão está situado no campo da prática pedagógica e tem como finalidade abordar a relação existente entre os saberes culturais de povos ribeirinhos e os conhecimentos escolares. Ele tem como *locus* de investigação as experiências pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, localizada na costa da Ilha do Combu, Belém do Pará.

O estudo das práticas pedagógicas nas escolas ribeirinhas justifica-se pela necessidade de ampliar no debate contemporâneo experiências formativas que contemplem os sujeitos diversos e valorizem sua heterogeneidade. Encontramos em Milton Santos (1998) a afirmação de que “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, considerando assim que o lugar em que estamos é mais que um espaço neutro, mais que simples campo, não bastando assim estar nele, é importante, como princípio, ter consciência das dimensões que constituem a territorialidade humana.

Durante o convívio com os povos ribeirinhos, é comum observar o quanto estes experimentam transformações socioculturais além de processos de negação cultural, por parte de grupos considerados hegemônicos, que acabam por afetar a vida na comunidade, como exemplo, destacamos as expectativas e os sonhos dos jovens que são envolvidos em situações de desemprego e baixa autoestima, tendendo assim a deixar de lado e “superar”, numa errônea conceituação, suas próprias raízes. Estas transformações sobre os quais lhes falo exigem espaço de reflexão da instituição escolar, tendo em vista a influencia que a prática pedagógica governa sobre a formação dos sujeitos e valorização de seus saberes. Desta forma, é necessário “[...] construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presentes na escola e na sociedade” (GOMES, 2007, p. 25).

Somos alertados por Gomes (2007) sobre a necessidade de legitimar a percepção de diferença e diversidade como essenciais construções históricas. Dando espaço para diversidade no ambiente escolar e resistir à “processos de colonização e dominação”, sem esquecer que “algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória.” (GOMES, 2007, p.25).

É herança de pesquisas na área da educação o conhecimento de que práticas pedagógicas e conteúdos curriculares contribuem inegavelmente no processo de valorização

ou não dos saberes construídos culturalmente. Assim, as discussões sobre diversidade desaguam no debate que vai de encontro à hegemonia de determinados conteúdos escolares selecionados e já legitimados, sendo assim aplicados indistintamente. Um processo danoso que ganha amplitude em contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso dos educandos ribeirinhos da região amazônica.

O enfoque hegemônico vigente não privilegia conteúdos dos saberes culturais ribeirinhos, referente aos espaços produtivos, à sua relação estabelecida com o meio ambiente, às suas manifestações culturais, seus contos e mitos, além de lendas, à forma de transporte, seus saberes.

Os povos da Amazônia paraense são responsáveis pela ocupação desde vilarejos às metrópoles, eles descendem de indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e povos das florestas, sem terras, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos especialmente da região nordeste e do centro sul do país, dentre outras populações (CORRÊA e HAGE, 2011). Porto Gonçalves (2010), afirma que a Amazônia abriga várias outras “Amazônias”, que estão, sobretudo, em constante conflito. Este território sobre o qual vos falo é diverso em sua socioculturalidade, em seu âmbito produtivo e ambiental, é multiterritorial, é antagônico em suas relações de poder de grupos e movimentos sociais que estão no meio rural da Amazônia (HAGE, 2005). Assim, é inestimável a importância de buscar o encontro com as diferentes matrizes culturais nos territórios que compõe a Amazônia, tendo em vista que estas configuram o processo denominado interculturalidade (CANDAUI, 2008).

A proposta de pesquisa que gerou esta dissertação parte das inquietações surgidas a partir do momento em que iniciei minha atuação em sala de aula no ano de 2018, após concluir o curso de graduação e defender trabalho de conclusão relacionado à dimensão política da prática pedagógica na formação dos educandos, minha inquietação se resumia no fato de que formar sujeitos problematizadores, críticos e autônomos, como Freire defende em sua longa carreira de escritos e discursos é uma necessidade frente os problemas sociais que enfrentamos há bastante tempo, mas vêm se fortalecendo e tornando-se mais perceptíveis e agressivos. A formação de sujeitos críticos é uma bandeira que precisa ser levantada e balanceada nos processos acadêmicos e discussões cotidianas em sala de aula.

Mas o que realmente me inquietava era a necessidade de problematizar as realidades diversas de nossos sujeitos amazônicos, comecei a ter maior empatia por valorizar a heterogeneidade que é parte e orgulho de nossos povos, principalmente pela educação familiar

dada por meu pai, que se autoproclama um “bairrista”¹, durante minha infância, juventude e até a fase adulta escuto que somos Amazônia, que temos pés indígenas, pés achatados que servem mesmo é para andar descalços, pisando na terra. Os almoços e jantares especiais aos fins de semana sempre foram fartos de peixes regionais, de comidas típicas da nossa história paraense, embalados por músicas regionais, músicas estas que me acompanharam ao longo de caminhadas diversas por esta vida, músicas que me rememoram momentos saudosos familiares, músicas que escolhi para fazerem parte desta escrita.

O Ver-o-Peso, famoso mercado de nossa cidade é ponto turístico que virou tradição de ser visitado por minha família, em épocas econômicas mais favoráveis íamos aos fins de semana para comer peixe, meu pai aproveitava para “tomar uma cervejinha” e conversávamos sobre as belezas que enriquecem nossa cidade, o rio barrento que emoldura e contorna a terra que pisamos. Tenho uma construção familiar sobre o qual não posso reclamar, meus pais me apoiaram em todos os momentos de minha vida e sempre me escutaram falar pelos cotovelos sobre minhas curiosidades e desassossegos, ouviram minha apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso no mínimo cinco vezes antes de eu apresentá-la formalmente na Universidade Federal do Pará.

Ouviram-na durante o almoço, no momento de jantar e, algumas vezes, falei sobre ela sentindo o vento que vinha do Rio Guamá no Ver-o-Peso, tendo a voz algumas vezes inibida pelo barulho de barcos que por ali passavam e foi quando meu pai questionou o motivo de eu não escrever sobre nossos povos, sobre a diversidade que colore o território paraense, apontou a um barco e me perguntou o que eu sabia sobre a escola daquelas crianças, eu não soube responder, continuei “treinando” meu discurso sobre a necessidade de diálogo entre educador e educando. Aquela questão ficou em minha mente, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso e alcancei o grau de licenciada em Pedagogia.

Continuamos frequentando o Ver-o-Peso e a questão sobre a escola daqueles pequenos sujeitos ainda era incógnita pra mim, não a escola apenas como estrutura física, mas os processos educativos. Vendo aquelas crianças na feira do açaí², imaginando seu modo de viver e observando o pouco que podemos como visitantes nas áreas insulares turísticas de Belém, minha inquietação foi crescendo, “será que elas tinham o mesmo modelo de escola e

¹ “Quem expressa uma adoração exagerada pelo seu lugar de nascimento, excluindo ou desprezando os demais lugares / Defensor dos interesses do seu bairro, da sua cidade ou da sua terra.” Disponível em < <https://www.dicio.com.br/bairrista/>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

² Feira pública ao céu aberto, famosa em Belém, parte do Complexo Ver-o-Peso e situada no bairro da Cidade Velha, às margens da baía do Guajará.

currículo que as crianças com quem trabalho no bairro do Guamá?”, “como chegam à escola?”, “o que estudam?”. Questões básicas que se formavam em minha mente e me desassossegavam quando eu menos esperava durante o trabalho como auxiliar pedagógica ou em momentos de lazer com minha família.

Escrevi um projeto acerca da investigação sobre a formação problematizadora e dialógica, com base nos pressupostos educacionais elucidados por Freire, tendo estes sujeitos ribeirinhos como foco. Mas foi após meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, com uma aproximação maior aos conhecimentos acerca da educação do campo, oportunizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), que pude amadurecer minhas inquietações no sentido de maturar as questões relevantes ao contexto histórico atual.

A participação em eventos sobre a educação do campo, as leituras e a escuta sobre este tema foram essenciais no amadurecimento de minhas inquietações, no entanto, o principal momento para que eu pudesse compreender e engendrar esta pesquisa tal qual está foi a possibilidade de acompanhar meu orientador, que comigo desenrola estas questões ao longo deste documento, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), que ele coordena. O projeto denominado “Memória, Participação e Tradição: Referências para a articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores”, tem numa escola ribeirinha o foco da tradição.

Falar em tradição remete ao passado e ao presente, é um termo que nos convida a memorar valores, hábitos, rituais, práticas e crenças que se referem a uma cultura herdada, que nos foram entregues, transmitidos, apenas pelo prestígio destes saberes, sem uma prova de autenticidade ou de veracidade. O termo “tradição” no dicionário³ está posto como “Costume transmitido de geração a geração ou aquilo que se faz por hábito; costume: as tradições de uma região.”, seriam estes os saberes e costumes repassados dos mais velhos aos mais jovens dentro dos grupos sociais, ou ainda “Transmissão oral de doutrinas, de lendas, de costumes etc., durante longo espaço de tempo, de geração para geração.”

Neste sentido, observamos a contradição fadada entre tradição x modernidade, culto x popular, hegemônico x subalterno, esta consideração de incompatibilidade despejada pelo avanço da modernidade e tecnologia, esta dualidade discrimina saberes que não estão dentro dos padrões do moderno, cultural e hegemônico. Este projeto, portanto, mostra-se uma oportunidade de revalorização das tradições e saberes culturais ribeirinhos.

³ Disponível em <<https://www.dicio.com.br/tradicao/>> acesso em: 11 de maio de 2019

Acompanhei as graduandas em algumas visitas na escola que fica localizada na Ilha do Combu, a EMEC Milton Monte. Pude conhecer um pouco do espaço, da atuação de alguns professores e me maravilhar com a estrutura física do local, totalmente diferente das escolas que pude conhecer ao longo de minha formação acadêmica. Aquele lugar fortificou minhas inquietações e curiosidades, avivando naquele momento ainda mais a motivação em pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas ribeirinhas.

Tendo fortalecido meus conhecimentos sobre as lutas da educação do campo e me aproximado um pouco deste cenário requintei minhas questões, no sentido de buscar respostas sobre a prática de valorização dos saberes culturais e da identidade dos sujeitos do campo, afirmando assim uma formação mais democrática.

A importância de valorizar a diversidade cultural dos povos rurais está na luta por espaços mais democráticos, além de respeitar os saberes construídos por esses grupos, lutando assim contra processos excludentes, dominantes que desvalorizam o “diferente”. É neste sentido que Gomes (2007, p. 21) afirma a existência de grupos humanos que,

devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis por elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos.

Como afirma Candau (2008, p. 26) um “[...] dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais”. Assim, a escola tem o grande desafio de refletir sobre o processo de valorização dos saberes culturais das crianças e jovens sob sua responsabilidade. Com isto, afirmo que, as escolas das comunidades ribeirinhas da Região Amazônica, estas que estão inseridas num contexto peculiar de múltiplas representações e saberes, são constantemente desafiadas a considerar as específicas características locais que acompanham a realidade das pessoas que moram nas margens dos rios, lagos, igarapés, nas florestas e cidades dessa região.

Infelizmente a realidade escolar de muitas comunidades ribeirinhas, ainda, está longe de uma educação voltada à problematização, melhorias da qualidade de vida e principalmente

ao respeito à diversidade cultural. Esta situação têm raízes nas relações de poder na sociedade brasileira, mas não devemos nos acomodar sobre isto.

Pensando na valorização do sujeito e do território como conceito que vai além da já conhecida imagem espacial, no sentido de paulatinamente construir um novo modo coletivo de pensar os territórios e sua constituição imaterial, nos referimos nesta dissertação à Comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, não apenas “Ilha do Combu”, como é divulgada.

Esta decisão, além dos motivos já explicitados, também se dá pela importância que compreendemos em ver a comunidade não apenas superficialmente como “seres que residem num determinado lugar físico”, mas compreende-lo em suas nuances territoriais, sua relação com o espaço, sua relação com os saberes específicos do território e o vínculo constituído dia-a-dia com o mesmo, iluminando assim o sujeito e as comunidades ribeirinhas.

As questões da educação, vinculada à cultura e à diversidade, enfrentadas pelos moradores ribeirinhos da Amazônia e, em particular as problemáticas educacionais na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, no município de Belém do Pará, configuram-se no tema desta dissertação, cujo problema central é indagar: as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte promovem a relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e os conhecimentos escolares?

Os objetivos que norteiam esta pesquisa são: a) Inventariar os saberes culturais dos povos ribeirinhos localizados na Ilha do Combu; b) investigar se a escola Milton Monte estabelece relações entre estes saberes culturais e os conhecimentos escolares.

A guisa de esclarecimento, ressaltamos que este trabalho está organizado basicamente em cinco partes. Na introdução, após justificar a escolha do tema, contextualizamos essa abordagem e sua relevância no contexto educacional, além de problematizar as questões relacionadas à pesquisa, pontuar os objetivos que pretendemos alcançar com os resultados, e descrever uma breve sinopse sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “Nos caminhos desse rio: o referencial metodológico do estudo”, fazemos a descrição do caminho metodológico da pesquisa, quais os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos, situamos a pesquisa no tempo e no espaço e apresentamos os dados do levantamento bibliográfico inicial que nos auxiliou no fortalecimento da investigação.

A terceira seção deste documento, nomeada “Me alaga esse rio, me conta: a diversidade cultural nas Amazôniaas ribeirinhas” apresenta e conceitua os saberes culturais existentes em referenciais teóricos, momento em que relacionamos estudos a respeito de saberes culturais às especificidades diversas da identidade ribeirinha na Amazônia. Partimos de autores como Milton Santos (2002) para construir dois itens teóricos acerca do território em que estão inseridos nossos sujeitos de pesquisa, as Amazôniaas; Arruda (1999) e Pereira (2014) para apresentar teoricamente nossos sujeitos e companheiros de investigação, ribeirinhos; Bauman (2012), Brandão (2002), Milton Santos (2005) e Moraes (2005) que nos ajudam na discussão sobre território, cultura, saberes e saberes culturais; e por fim, nesta seção, no ultimo item denominado “As vozes culturais que cercam a comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu: saberes da comunidade” apresentamos os dados coletados e analisados a nos revelar os saberes culturais específicos dos educandos da EMEC Milton Monte.

Na quarta seção, de nome “Os caminhos das práticas pedagógicas na escola ribeirinha Milton Monte... relações com os saberes culturais”, inicialmente discutimos sobre prática pedagógica, categoria de nosso estudo, tendo como autores basilares Freire (2005), Brandão (2007), Candau (2008), Arroyo (2004); aprofundando posteriormente acerca de práticas pedagógicas em escolas do campo, para especificar as práticas desenvolvidas em escolas ribeirinhas, apoiando-nos em Arroyo (2011, 2014), Oliveira (2004); e por fim trataremos nesta seção, no ultimo item denominado “O banzeiro das Práticas Pedagógicas na Escola Municipal de Educação Campo Milton Monte” as falas dos sujeitos de nossa investigação, e análise dos documentos e dados da observação para que estes conversem com os dados bibliograficamente levantados anteriormente, este último item, para melhor construção foi subdividido em três partes, a primeira, onde discutimos o Projeto Político Pedagógico da Escola Milton Monte, associado ao planejamento dos educadores; a segunda subdivisão destinada ao desenvolvimento da análise acerca da interculturalidade e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos educadores; e a terceira, onde apresentamos e analisamos os projetos desenvolvidos pela escola. Seguida pelas Considerações finais como quinta e ultima seção deste documento.

Por fim, almejamos contribuir com a sensibilização e intensificação do debate sobre a visibilidade dos saberes culturais em espaços escolares, além do processo de valorização e inserção dos conteúdos culturais da realidade ribeirinha nos currículos, planos e projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas ribeirinhas na Amazônia. O objetivo de ampliar as discussões sobre este tema implica reconhecer que o ambiente escolar, qualquer seja o lugar

que esteja localizado não pode se mostrar neutro diante das diversidades que constituem os seus sujeitos e territórios.

II Seção

I - NOS CAMINHOS DESSE RIO: o referencial metodológico do estudo.

Imagem 2: Embarcação indo ao encontro dos educandos em suas casas



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018).

“Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar
Cada canto esconde um conto
Cada homem e mulher
Tem a fé, a força e a história
Pra contar pra quem quiser”
(Raízes Caboclas, 1997)

Esta segunda seção discorre sobre os procedimentos metodológicos operados no decorrer do estudo em questão. Objetivando fundamentar e apresentar as etapas do desenvolver investigativo, e de apresentar o *lôcus* da pesquisa e seus sujeitos.

Decidimos por dividir a segunda seção em 5 (cinco) subitens para melhor organizar e discorrer a respeito dos caminhos escolhidos para desenvolvimento da pesquisa. O primeiro subitem dispõe acerca de nossas opções epistemológicas para com o objeto, no segundo subitem estão dispostos os procedimentos selecionados com o intuito de melhor envolver os objetivos e questões desta investigação; no terceiro subitem apresentamos os procedimentos de sistematização e análise dos dados, e breve apresentação das categorias levantadas ao longo de nossa caminhada investigativa, sem o intuito de esgotá-las; seguido pela identificação do nosso *lôcus* de pesquisa; e, por fim, a apresentação dos sujeitos, que são essenciais no desenrolar desta investigação.

2.1 – A atracação pra começar: referências teóricas da pesquisa

Acreditamos na atracação/ligação inevitável entre a produção científica e os condicionantes históricos, além de políticos e sociais. Por este motivo pautamo-nos epistemologicamente numa maneira crítica de ver o cientificismo hegemônico, este que preconiza a dicotomia entre pesquisador e pesquisado, material e espiritual, sujeito e objeto, estabelecendo-os num conhecimento dualista e fragmentado.

Os elementos voltados à subjetividade do pesquisador, a-históricos, que só tem reconhecimento quando expressados em dados, ganham espaço, a partir do materialismo histórico para fazer parte da análise da realidade em uma configuração dinâmica dos fenômenos que estão em constante movimento, por conta da dialética como método de pensar. Compreender a realidade a partir desta percepção, além de compreender o movimento, também nos mergulha no estudo do modo de produção e das relações sociais. Assim, não basta compreender o fenômeno sem considerar e apreender suas contradições e totalidade. A opção por partir desta compreensão de que os interesses da ciência precisam estar aliados aos interesses dos sujeitos da pesquisa tem relação com minha decisão ontológica e gnosiológica frente ao objeto de estudo deste processo de pesquisa.

Ao definir como opção metodológica o método dialético, este que, segundo seu precursor, Karl Marx, não admite a neutralidade epistemológica a partir da consideração de que o conhecimento é comprometido com a transformação da realidade a contar dos interesses

de uma classe, de preferencia a trabalhadora; reafirmo a necessidade de conceber o mundo em seu conjunto, no qual o ser humano está presente e pode não apenas conhecê-lo como também transformá-lo.

Lowy (2003, p.14) em sua definição do método dialético, nos apresenta um elemento basilar, que é “[...] a categoria movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas”, ou seja, compreendemos que a vida em seu decorrer, a história, a cultura e qualquer fenômeno estão sempre em transformação, não permanecem estáticas e imutáveis.

Lowy (2003, p. 16) também nos apresenta outra categoria preconizada pela dialética, a totalidade, esta que “[...] significa a percepção da realidade social como um todo orgânico”, onde os fatos não estão soltos e desligados, tudo se relaciona. Os aspectos sociais que se desenrolam num território, sejam eles econômicos, religiosos, políticos ou de classes sociais são imprescindíveis na análise de um problema de pesquisa na perspectiva dialética, pois estão todos conectados.

Gadotti (2006) concorda ao afirmar que a categoria totalidade nos faz entender que nada é isolado, argumenta que a tentativa de isolamento feita pelo pesquisador culmina numa privação do sentido explicativo e do conteúdo desse fenômeno, tornando-o assim superficial e imóvel. Por isso temos como princípio perceber a relação estabelecida entre saberes culturais e conhecimentos escolares na prática pedagógicas sem esquecer as interferências do contexto global.

Por este motivo também optamos por adotar a abordagem qualitativa para o desenrolar deste processo. Segundo Richardson (1999), o paradigma qualitativo é utilizado frequentemente por pesquisadores da área das ciências sociais e tem como característica a utilização de instrumentos que favorecem a compreensão de processos dinâmicos na sociedade, o que nos permite melhor compreensão das particularidades que envolvem o comportamento de determinado sujeito em relação ao meio em que está inserido. O autor afirma ainda que

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 39).

A diversidade característica das Amazônias, de seus povos e de suas relações socioculturais nos exige esta profundidade de olhar, de suas particularidades, de sua complexidade. Pode ser que utilizemos números, quantificando alguns dados ao longo desta

investigação, mas este processo sozinho não seria suficiente para compreensão da magnitude oferecida por estes territórios tão ricos em suas relações, a superficialidade não é suficiente para nossos apreços em relação à construção do conhecimento objetivado nesta dissertação, principalmente porque lidamos aqui com sujeitos e suas histórias, com seus saberes e suas práticas, o que vai muito além de números. As vozes dos sujeitos, suas experiências e suas significações são essenciais neste estudo.

Nas pesquisas em educação a abordagem qualitativa é amplamente utilizada por permitir ao pesquisador a compreensão e explicação da natureza dos sentimentos, comportamentos, além de processos educativos que ocorrem em um lugar específico a ser investigado. O paradigma qualitativo é o que melhor se encaixa em nossas propostas neste processo investigativo, principalmente por considerar as implicações das crenças e valores do sujeito em destaque na investigação, além de não se limitar ao que é observável, procurando ir além do superficial após estabelecer significados e deduções a um comportamento observado (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O processo realizado para investigar a relação existente entre os saberes culturais e as práticas pedagógicas da EMEC Milton Monte caracterizou-se como estudo de caso, de cunho exploratório. Compreendemos que a preocupação neste tipo de estudo não se baseia em generalizar resultados, ou comprovar teorias, mas com a “[...] busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações” (CHIZZOTTI, 2005, p. 136).

Segundo Triviños, é coerente que o pesquisador faça primeiramente a ligação entre a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo e em seguida, insira essa noção no quadro teórico específico que lhe for de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (1987, p. 13). Pensando desta maneira esta pesquisa tem em sua essência a construção da ciência para fins que vão além da perspectiva acadêmica, também se voltam para compreensão de um processo essencial na prática pedagógica.

Conforme afirma Meksenas (2002, p. 118) sobre o estudo de caso, este “[...] é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa.”. A unidade social significativa sobre o qual discorreremos nesta pesquisa está no estudo da relação proposta pelas práticas pedagógicas entre os saberes culturais dos educandos ribeirinhos e os conhecimentos escolares na EMEC Milton Monte.

A escolha desta escola para realização da investigação se deu, primeiramente, pela mesma estar localizada em um território ribeirinho, cuja comunidade vive em intensa relação com a natureza, com as águas inevitavelmente, com a floresta e com a terra, apesar de permeada por híbridas culturas em virtude da proximidade com a cidade de Belém e da estreita relação mantida entre ambas. Um segundo motivo está na já existência de contato por meio da aproximação que fizemos ao acompanhar graduandas do curso de Pedagogia como bolsistas do PIBID na escola.

2.2 – A rede que costuramos: etapas da pesquisa

O processo de definição do conjunto de procedimentos que serão utilizados para realizar a pesquisa é, geralmente, uma das primeiras etapas pensada pelos investigadores, por estar banhada de concepções teóricas, além de técnicas específicas e adequadas, para o entendimento da realidade a ser aclarada. Para este fim de esclarecimento, de acordo com Minayo (1994, p.16), devemos “dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

Assim, primeiramente realizamos uma pesquisa exploratória com fins a aproximarmos do objeto de estudo e reforçar a familiaridade com o problema que o conduz. Neste passo inicial realizamos levantamento bibliográfico de produções científicas na base de dados dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Pará e da Universidade Federal do Pará, o qual teve como referência o conjunto de materiais elaborados e sistematizados sobre práticas pedagógicas, saberes culturais e educação escolar ribeirinha. Fonseca (2002, p.32) nos diz que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Realizamos, portanto, este processo com fins a conhecer o que já se estudou sobre o tema. Na concepção de Gil (1988), realizar pesquisa bibliográfica agrega elementos essenciais, por nos possibilitar a busca por informações mais amplas, e é através deste processo que buscamos ampliar o campo de visão e de compreensão acerca dos conceitos de saberes culturais, práticas pedagógicas e educação escolar ribeirinha.

A análise documental também é uma etapa deste estudo e teve essencial importância para elucidação de algumas informações sobre a escola e sobre as legislações vigentes no município, como afirma Chizzotti (2005, p.18) esta 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

Este momento metodológico não teve caráter dominante, no entanto, teve relevância essencial para fundamentação e conhecimento das práticas, projetos e planejamentos feitos para a escola e para a educação num contexto mais amplo. Foram utilizados documentos de produção da própria escola, como o Projeto Político Pedagógico e projetos a serem realizados no espaço escolar.

É importante frisar que não buscamos, nesta investigação compactuar com o imediatismo, pelo contrário, na escolha dos procedimentos metodológicos para revelar o objeto deste estudo procuramos abranger a realidade dos povos ribeirinhos de forma mais ampla, saindo do campo da aparência, indo ao encontro da essência (MARX, 1978). Procuramos imersão em sua história, em suas vivências, observando, ouvindo-os. Brandão (1987), Malinowski (1978) e Minayo (2008) afirmam quão necessário é dar protagonismo aos sujeitos da pesquisa, vê-los como os sujeitos dotados de consciência histórica que são, sujeitos de história, de cultura, de voz.

Portanto, além do levantamento bibliográfico e da análise de documentos também consideramos essencial estar no mesmo barco que nossos sujeitos de pesquisa estão, a aproximação visual e a relação estabelecida com os professores e discentes, que também são parte da comunidade, foi uma das etapas escolhidas para coleta de dados. Pensando na necessidade de concordância entre nossa escolha de abordagem na dialética, tendo em vista sua exigência de que o pesquisador esteja parte do processo e do ambiente que está investigando, optamos pela observação participante, que, segundo Flick (2009, p.207) exige do

pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação

Nossa busca está em ver o outro não como objeto, mas como parceiro que dialoga conosco para que possamos assim conhecê-lo e desvendar as questões de nossa investigação.

O desenvolvimento deste método “[...] é um triplo trabalho de percepção, memorização e de anotações” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 94) e com a observação participante buscamos destacar aspectos internos à sala de aula, como a interação entre docentes e discentes, a prática pedagógica, além dos aspectos gerais do cotidiano da escola e de como aspectos do cotidiano sociocultural da comunidade se mostram presentes dentro do ambiente escolar.

O processo de observação participante desencadeia o olhar crítico do pesquisador sobre o seu objeto de pesquisa, através dessa relação é por onde acontece a troca de informações, a troca de experiências, o processo de conhecimento do ambiente, das pessoas para que haja a coleta de dados.

Temos conhecimento da importância de nos mantermos focados na questão de nossa pesquisa, para que não haja desvio do propósito de estudo e análise, conseguindo assim transpor o mais real possível acerca da realidade dos sujeitos que fazem parte e são parceiros em nossa investigação. Fizemos o exercício de conscientizar-nos da não existência de perguntas e respostas prontas e também por isto não nos restringimos à pura observação como aproximação inicial. Para isto seguiremos um roteiro de observação (anexo 3) pautado principalmente nas manifestações dos saberes culturais, partindo dos educandos e das práticas pedagógicas docentes.

Na observação pretendemos observar inicialmente a estrutura física da escola, a organização do trabalho pedagógico, observar as ações e a relação dos educandos com seus educadores, e a relação estabelecida entre os saberes escolares e os saberes culturais dos sujeitos que chegam à escola, considerando que estes são sujeitos históricos, culturais e que têm um modo de vida específico de seu território, neste caso ribeirinho.

Sentimos que pode haver necessidade de trabalhar com a entrevista semiestruturada (anexos 4 a 7), a serem realizadas com educandos, professores, técnicos pedagógicos e com alguns moradores da comunidade, para que suas vozes materializem-se neste documento, para que suas opiniões façam parte também da aproximação com as vozes já materializadas em produções acadêmicas aqui postas e utilizadas como referências basilares, concordando ou não.

Segundo Laville, Dionne (1999, p.188) este tipo de entrevista se caracteriza como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. É importante salientar que, como afirma Gil (1999, p.128) o roteiro de entrevistas semiestruturada “ao ser constituído por

um conjunto de perguntas tem a finalidade de coletar informações sobre a identidade, interesses, conceitos e expectativas de um indivíduo ou um determinado grupo de pessoas”. A utilização deste tipo de instrumento tem como objetivo analisar a relação estabelecida na prática pedagógica da EMEC Milton Monte entre os saberes culturais dos sujeitos ribeirinhos e os conhecimentos escolares.

Estimamos participar da entrevista alguns alunos do Ensino Fundamental I e seus professores, pois destacamos a essencialidade em reconhecer os sujeitos da pesquisa como seres humanos, históricos e culturais, como já foi afirmado, e não apenas como objeto de nossa investigação; conhecendo o que eles têm a nos dizer sobre seus saberes culturais, sobre sua experiência em sala de aula, suas estimativas e também suas opiniões do que poderia ser diferente; os técnicos pedagógicos; e alguns moradores da Ilha.

Para Bakhtin (2006) a fala dos sujeitos nos permite observar estruturas carregadas de valores e símbolos, estes que nascem das relações estabelecidas entre estes e seu território. Por esse motivo concordamos com o amplo número de pesquisas em educação onde esta abordagem é utilizada, pela possibilidade de ouvir, perceber e compreender a natureza de práticas que se desenvolvem no território em destaque. Apreciar a fala como um dos elementos fundantes na compreensão da realidade, de acordo com o mesmo autor, nos permite perceber elementos ideológicos, desvelar transformações e transições que estão em processo em determinado território.

Além das entrevistas, também temos como suporte as fotografias, a fim de proporcionar elementos que não podem ser completamente revelados e expressados apenas pelas palavras. Fotos tiradas ao longo dos momentos de aproximação e observação farão parte deste texto, para dar-nos suporte à análise e também ajudando-nos a compreender os saberes construídos pelos povos ribeirinhos na Ilha do Combu, seus modos de vida, numa tentativa de expor as relações destes com seu território, principalmente a água e sua floresta.

Durante os registros das fotografias buscamos estar atentos para aspectos que segundo Delgado e Müller (2008) exigem prioridades, como: os espaços físicos, o cotidiano, os sujeitos, além de situações inusitadas que possivelmente poderiam acontecer durante a observação. Não focamos em apenas ilustrar nossa pesquisa, mas conversar as imagens capturadas e aqui apresentadas com o texto e as ideias abordadas.

2.2.1- As histórias de pescaria já contadas: produções acadêmicas de Universidades Públicas paraenses.

No processo de levantamento bibliográfico investigamos as produções de Programas de Pós-Graduação em Educação de duas universidades no estado do Pará, a Universidade Federal e a Universidade Estadual, com foco nas produções divulgadas entre os anos de 2005 a 2018 disponíveis para consulta nos bancos de dados acadêmicos em ambos os sites, dissertações⁴ do PPGED/CCSE/UEPA e dissertações⁵ e teses⁶ do PPGED/ICED/UFPA.

O processo foi essencial para construção deste texto, pois a partir da descoberta e leitura das produções com temas que dialogam com nossa investigação pudemos aclarar o aprofundamento de nossa pesquisa, iluminando discussões basilares aos diálogos que ponderamos ser fundamentais. Consideramos como principais para tal busca as categorias: território, saberes culturais, práticas pedagógicas em escolas do campo e educação escolar ribeirinha.

O PPGED do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará deu um passo muito importante recentemente, tendo conquistado para o Programa a oferta do curso de doutorado. Implantado em 2005 o Programa de Pós-Graduação em Educação mantém intercâmbio com Programas em nível local e nacional desde seu início, ampliando internacionalmente suas relações a partir de 2010, por meio de atividades acadêmicas como participação em bancas, redes de pesquisas, PROCAD (CAPES).

As linhas ao qual são vinculados os trabalhos no PPGED/CCSE/UEPA são duas: “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, onde pudemos encontrar – nas publicações disponíveis entre o período de 2005 e 2018 – 14 (quatorze) produções que nos ajudaram a melhor conhecer o campo já produzido acerca do que nos propomos a investigar. Naturalmente, alguns deles têm maior aproximação com nosso estudo, mas todos contribuíram de alguma forma, seja acerca dos saberes culturais, práticas pedagógicas, ou educação escolar ribeirinha.

Abaixo está organizado um quadro para melhor observarmos as produções escolhidas no banco de dados do PPGED/CCSE/UEPA, organizadas desta maneira para nossa

⁴ Disponível em <http://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650> acesso em: 11 de maio de 2019

⁵ Disponível em <<http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>> acesso em: 14 de maio de 2019

⁶ Disponível em <<http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538>> acesso em: 15 de maio de 2019

melhor visibilidade e posteriormente apresentadas a partir de uma síntese sobre cada uma delas.

Quadro 1: Dissertações PPGED/CCSE/UEPA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
SANTOS, Maria Roseli Sousa	Entre o rio e a rua: Cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará	2007
VALENTIM, José Williams Da Silva	Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia Cartografia de saberes quilombolas.	2008
GUALBERTO, Antônio Jorge Pantoja	Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia.	2009
PAVÃO, Madalena Corrêa	Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA	2010
OLIVEIRA NETO, Adolfo Da Costa	Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha.	2011
SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da	Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas	2011
PONTES, Lucivaldo Maia	Alunos (as) da colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida.	2012
DINIZ, Francisco Perpetuo Santos	Relações entre Práticas Educativas, Saber Ambiental-Territorial Ribeirinho e o Desenvolvimento Local	2012
ALMEIDA, Rosiellem Cabral Dos Passos de	A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA	2013
COZZI, Andréa Lima De Souza	Tessituras Poéticas: Educação, Memória E Saberes Em Narrativas Da Ilha Grande/Belém-Pará	2015
AVIZ, Fernanda Regina Silva de	O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA	2016
SARDINHA, Marinilda Corrêa	Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	2016
PEREIRA, Rosenildo Da Costa	Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	2016
OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha De Melo	Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	2017

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico realizado em 2019

Santos (2007) em sua dissertação “Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará”, sob orientação do Prof. Dr.º Josebel Akel Fares, se propõe ao conhecimento dos saberes artístico-estético da ilha de Caratateua emergidos das práticas educativas dos moradores envolvidos na pesquisa. O estudo se baseou em primeiramente compreender os significados desses saberes para os alunos-moradores; além de analisar as dinâmicas empreendidas pelos produtores em suas práticas educativas e a condução dos saberes produzidos na ilha, e por fim entender como se dá o resguardo das tradições e os novos saberes que são incorporados a elas. Metodologicamente esta pesquisa está caracterizada por uma abordagem qualitativa com aplicação do método da história oral. Os resultados apontam que a movimentação estabelecida pelos rios é percebida a partir das histórias ouvidas pelos produtores culturais, e apresenta toda uma rede de significações no interior da festa - manifestação cultural que agrega os saberes tradicionais: Cordão de Pássaros, da dinâmica vivida na escola de samba Parafuseta de Caratateua e do Círio da Ilha, onde é possível identificar sonhos, valores, religiosidades, anseios, conflitos e limites explicativos frente às leituras de mundo.

Valentim (2008), em “Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas” – sob orientação dos Prof. Dr^a. Denise de Souza Simões Rodrigues e Prof. Dr^a. Josebel Akel Fares – promove a abertura de uma janela de acesso, a comunidade quilombola de Murumuru, no município de Santarém, Estado do Pará, convidando o leitor a visitar algumas das trilhas percorridas pelos africanos e seus descendentes no interior da Amazônia, a partir das vozes e olhares dos intérpretes. Como objetivos estão “compreender e mapear os saberes quilombolas da comunidade de Murumuru a partir das práticas sociais cotidianas”, “verificar como os quilombolas constroem suas práticas sócio-educativas cotidianas”, e por fim, o que muito nos foi relevante para construção de nossa pesquisa, “identificar como organizam e transmitem os saberes e refletir sobre a relação desses saberes culturais com os saberes escolares”. Metodologicamente é descrita como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de campo descritiva tipo estudo de caso, com aplicação do método da história oral; o investigador utilizou de entrevistas abertas, análise documental nos arquivos da Associação dos Remanescentes de Quilombo de Murumuru - ARQMU, e da escola local com o fim de palmilhar a história da terra e da relação dos saberes locais com os saberes escolares. Como resultado está principalmente o apontamento de uma rede de saberes tecidos nas relações dos sujeitos com o meio sociocultural-ambiental e entre

si, e no que diz respeito à relação desses saberes culturais com os saberes escolares, aqueles ainda continuam marginalizados, ainda não conquistaram a visibilidade necessária para abranger os espaços formais de ensino, os processos do ensinar/aprender estão inteiramente integrados às atividades de subsistência em sua cotidianidade.

Gualberto (2009) em “Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia” (sob orientação da Prof.^a. Dr.^a. Denise Simões Rodrigues), vinculada à Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, tem como premissa o problema: “como se desenvolve a prática educativa em um estaleiro naval da Amazônia e como ocorre o processo de construção e transmissão dos saberes culturais que perpassam a construção de embarcações?”. Seu objetivo geral é de analisar as práticas educativas desenvolvidas em um estaleiro, além do processo de construção e transmissão dos saberes culturais. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, documental e bibliográfica. O *locus* da pesquisa é o Estaleiro Esperança, localizado na Cidade de Vigia de Nazaré no estado do Pará, cuja história e cultura, segundo o autor, são marcadas pela vocação naval. A pesquisa situa-se no campo da educação em ambientes não escolares e estrutura-se a partir de categorias como educação (BRANDÃO, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2007; FREIRE, 2001), e saberes (CHARLOT, 2007). Como considerações finais o autor afirma que sua pesquisa constata a existência de práticas educacionais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no cotidiano da comunidade de carpinteiros. Práticas estas que foram construídas ao longo de gerações, e repassadas às mais novas a partir da observação, da oralidade – prática muito comum entre as comunidades tradicionais da carpintaria naval na Amazônia -. O autor reafirma estas comunidades como depositárias da herança cultural de nossos antepassados indígenas e portugueses, que apesar do atual avanço das novas tecnologias, com dificuldades ainda se preservam.

Pavão (2010), em “Educação Escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA”, trata a respeito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, na comunidade remanescente de quilombo de Abacatal, situada no município de Ananindeua, no Pará. Seu objetivo é analisar a educação escolar na comunidade, buscando compreender se e como esta possibilita a construção identitária do grupo, bem como as expectativas dos moradores em relação à escola e as estratégias de mobilização dos quilombolas em relação à preservação de sua cultura. Metodologicamente utilizou-se dos procedimentos de história oral, observação participante, análise de documentos e registros fotográficos. Os resultados indicam quanto à educação escolar que ainda há

resquícios da ideologia do branqueamento e um movimento dialético que ora silencia, ora afirma a identidade do grupo; esta se centra nos conteúdos previstos nos programas das disciplinas, dá abertura para os saberes culturais e as experiências dos/as próprios/as educandos/as, promovendo um tímido diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes que circulam na comunidade, o que possibilita o processo de construção e afirmação da identidade quilombola. O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França.

Oliveira Neto (2011) em “Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, busca analisar a prática educativa em educação popular do campo de alfabetização e pós-alfabetização com jovens, adultos e idosos em três comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, no estado do Pará. Seu objetivo na investigação é identificar como o território e as práticas sociais cotidianas dos sujeitos destas comunidades têm relação direta com o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora. Metodologicamente falando, o estudo é uma pesquisa de campo de abordagem histórico-dialética, de cunho qualitativo do tipo participante. O autor afirma buscar compreender como se relacionam a construção do território com a educação popular no campo, além de traçar alternativas teóricas e metodológicas para a consolidação desta modalidade educacional. No decorrer da construção da pesquisa, segundo o autor, foi analisada na prática educativa do GETEPAR-NEP⁷ a importância do território como elemento educativo, sendo ele um dos grandes eixos articuladores dos conteúdos trabalhados com os educandos e a importância do saber espacial para a comunidade.

Silva Junior (2011), em sua dissertação intitulada “Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas” – sob orientação da Prof.^a Dra. Nazaré Cristina Carvalho -, propôs-se a estudar o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas através de suas expressões lúdicas em comunidades do rio Trombetas, localizado no município de Oriximiná. Focalizando em referências teóricas de Gilbert Durand (1921) acerca da categoria do imaginário, e acerca da ludicidade teve como principais referências teóricas Johan Huizinga (1872-1945), Roger Caillois (1913-1978) e Jean Duvignaud (1921-2007). Baseando-se nas abordagens de Loureiro (1939) sobre o contexto amazônico em questão, a pesquisa realizada vê no imaginário amazônico um criador e

⁷ Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural - Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

revelador de constelações de imagens simbólicas que narram esteticamente a vida ribeirinha desde a mais tenra idade. A proposta metodológica tem enfoque fenomenológico, além de abordagem qualitativa, resultou na descrição narrativa de várias expressões lúdicas ativadoras de representações do imaginário social peculiar amazônico e reveladoras de interações com a educação e seus processos de construção de conhecimentos atuantes nas comunidades ribeirinhas, a partir da disposição em perceber, registrar e analisar as expressões lúdicas das crianças nos espaços e formas por elas sugeridos.

Pontes (2012), em “Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida” aborda as relações entre modos de vida, saberes e contradições socioculturais vivenciadas no cotidiano de jovens alunos (as) pertencentes às áreas rurais denominadas culturalmente de colônias no município de Igarapé-Açu/PA. O autor estabelece para esta investigação um olhar direcionado às implicações dessas relações no âmbito das dinâmicas educacionais escolares em um contexto espacial balizado pelo deslocamento colônia- cidade- colônia que é realizado diariamente pelos estudantes do meio rural deste e dos demais municípios existentes em seu entorno. Metodologicamente o estudo está caracterizado a partir de uma abordagem pelo diálogo com método dialético, enfoque crítico e pela abordagem de pesquisa qualitativa em educação; apresenta como objetivo geral, a perspectiva de analisar como se relacionam os modos de vida e os saberes dos alunos (as) das colônias com contradições socioculturais campo cidade evidenciadas em seus contextos educativos escolares, na busca por identificar se essas contradições influenciam ou não seus projetos de vida. Como resultado, o autor destaca que contradições socioculturais particulares a referida realidade interferem de forma significativa - segundo os sujeitos que deram suas vozes à pesquisa por meio de entrevista semi-estruturada - em suas dinâmicas socioculturais e educativas, enfatizando nesse ensejo às dinâmicas escolares realizadas no nível do ensino médio, porém, estas, não se apresentam de maneira homogênea ou sempre negativa nessa realidade, pelo contrário, em muitos casos, elas foram apresentadas pelos estudantes como dificuldades que podem ser superadas para a realização de seus sonhos, de seus projetos de vida.

Diniz (2012) em “Relações entre Práticas Educativas, Saber Ambiental-Territorial Ribeirinho e o Desenvolvimento Local”, parte da premissa de que na Amazônia, especialmente em contextos ribeirinhos, os saberes socioambientais e práticas educativas orientam a construção de territórios da sustentabilidade fundados em relações estabelecidas com o meio físico, para estudar e sistematizar este processo o autor escolheu a comunidade

ribeirinha de Igarapé Grande, Ilha João Pilatos, Ananindeua - Pará. Primeiramente o autor busca examinar processos educacionais ribeirinhos fundados nas relações estabelecidas com a natureza, posteriormente compreender processos de territorialização das práticas socioeducativas ambientais e/ou de educação ambientais desenvolvidos pelos ilhéus, analisar formas que práticas educativas cotidianas interferem positivamente na sustentabilidade local e analisar processos sociais que interferem negativamente na sustentabilidade local. Em seu caráter metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa. O autor destaca sua contribuição no registro de que cotidianos ribeirinhos e as relações que mantêm com a natureza dão fundamentos para o entendimento de saberes e processos educativos que ocorrem de forma singular e que assegura a permanência de hábitos e saberes ao longo de gerações. Este trabalho foi orientado pela Prof.^a. Dr.^a. Maria das Graças da Silva

Almeida (2013), em “A aprendizagem das praticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá – PA”, sob orientação do Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, orientou-se a partir das questões: “Como se configuram as práticas de aprendizagem em ambiente não escolar ribeirinho? Quais os conhecimentos, neste espaço, a serem aprendidos?”. Seu objetivo estava em descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais que permeiam a comunidade local. Metodologicamente podemos caracterizar esta investigação na perspectiva etnográfica, de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que toma como fundamento as noções advindas da Antropologia. A autora vale-se do conceito de cultura enquanto conhecimento, construído na interação com o ambiente, e deste como habilidade, desenvolvida pelo aprimoramento da percepção, assim, as práticas de aprendizagem se configuram por apresentar o saber a ser ensinado e também pela execução deste saber, excetuando a forma intencional, junto a indivíduos iniciantes, chegando à conclusão de que o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade conhecida refletido na questão de copiar.

Cozzi (2015), em sua produção dissertativa “Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará”, sob orientação do Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares, discorre sobre a problemática: “Quais os saberes e práticas educativas expressos nas vozes dos intérpretes da Ilha Grande?”. Como objetivo central desta pesquisa está cartografar processos educativos em narrativas orais imersas nos saberes e práticas cotidianas de Simeão Monteiro, contador de histórias da Ilha Grande. Metodologicamente esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pautada na existência de uma relação dinâmica e viva, ao invés de

apenas aproximação, entre o sujeito e o objeto. As Aproximações “(in)conclusivas” – como a autora declara – afirma que enquanto não reaprendermos a educar através da sensibilidade, da criação e da percepção, em contraposição ao pensamento cartesiano, binário, homogeneizador, com verdades únicas e paradigmas imutáveis, não haverá capacidade de desconstruir os discursos opressivos, que nos aprisionam sob a égide de conhecimento científico legitimado. A autora destaca ainda a preocupação em valorizar na circularidade das discussões em educação e cultura, a presença da voz, da memória, do imaginário, dos saberes mediadores de relações entre povos e meio ambiente, além da importância de seu trabalho em deixar registrado para uso da comunidade da Ilha Grande, comunidade *lócus* da sua investigação, e da escola, os saberes partilhados pela voz de Seu Simeão Monteiro, de 75 anos, a partir de sua história de vida.

Aviz (2016) em “O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos, teve como objetivo analisar os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil multi-idade em Tracuateua- PA. Tem como problemática saber como as crianças de uma escola de Educação Infantil do Campo em Tracuateua- PA constroem significações sobre a cultura local e escolar. Para responder esta pesquisa primeiramente busca mapear por meio da produção do desenho os elementos da cultura local e escolar a partir da perspectiva da criança de uma turma de Educação Infantil do Campo em Tracuateua-Pa, posteriormente identificar nas rodas de conversa os significados a cultura local e escolar para as crianças considerando as singularidades e as suas experiências socioculturais, e por fim descrever a partir das narrativas temáticas como ocorre o processo de construção de significações sobre a cultura local e escolar. Como teóricos basilares a autora apresenta Áries (1962), Kramer (2000) e Sarmiento (2011) referenciando sobre a infância; Brandão (2001; 2009; 2015) e Geertz (2014) acerca da cultura; Arroyo (2011), Caldart (2003), Freitas e Molina (2011) amparando-a em seus escritos sobre educação do campo; Silva (2013), Silva; Pasuch; Silva (2012) e Silva; Pasuch, (2010) sobre educação infantil do campo. Metodologicamente a investigação se caracteriza na abordagem qualitativa sócio histórica, com alguns traços da pesquisa etnográfica e se desenvolveu a partir das técnicas de observação direta, da produção de desenhos construídos pelas crianças e da roda de conversa. Como resultados apresentados está a indicação de que este nível de educação é permeado pela imposição de que as crianças devem ser introduzidas no mundo da leitura e escrita, situação

reforçada pela falta de formação dos professores, que sem conhecer as especificidades do mesmo são levados a fazer o que os pais querem e não o que determina as bases legais.

Sardinha (2016), em “Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba” (orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria Josefa de Souza Távora), a autora concebe que os sujeitos do campo participam e intervêm no processo histórico da constituição da realidade camponesa, a partir disto desenvolve a investigação com o objetivo de diagnosticar as práticas pedagógicas ali desenvolvidas e investigar sobre que Educação Básica do Campo estaria se construindo em Abaetetuba. Esta investigação centrou-se numa escola ribeirinha cuja comunidade escolar é composta de filhos de famílias camponesas, as quais residem em área de ribeira, estudam e trabalham para garantir o próprio sustento. Metodologicamente caracterizada como estudo de caso, a investigação teve como considerações finais o entendimento de que se faz necessária a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

Pereira (2016), em sua dissertação intitulada “Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha” orientou-se pela problemática: “De que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais locais na prática docente?”. A partir desta questão, o autor objetiva analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais locais. Sua abordagem é qualitativa desenvolvida a partir da 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, além de entrevista semi-estruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental. O autor, ao fim da investigação, concluiu que os saberes culturais do Assentamento movimentam o universo ribeirinho local, no entanto, na prática docente, apesar de haver uma valorização destes saberes – talvez pela formação dos professores oriundos do Curso Pedagogia das Águas -, observou-se que são inseridos de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados (científicos).

Oliveira (2017) em “Educação e Cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu” (sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira), tem como objeto de estudo uma escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, situada no município de Mocajuba-Pará. Seu objetivo está em compreender a cultura e os

saberes da comunidade e como a escola vêm trabalhado os saberes trazidos pelos discentes, assim como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado. Metodologicamente este estudo está caracterizado como pesquisa de campo de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos para coleta de dados levantamento bibliográfico e documental, observação participante, entrevista e registros fotográficos. Como referencial teórico estão apresentados: Arroyo (2014), Brandão (1981; 2002); Candau (2008; 2011), Fiabani (2005), Freire (2005; 2014), Gomes (2006; 2015), Oliveira (2008; 2011), Pinto (2007; 2009; 2010), Salles (2004), Santos (2010). Dentre os resultados destacados pela autora está o fato de a comunidade de São Benedito do Vizeu ter sido um refúgio de escravos sendo originária de um quilombo; o samba de cacete, o culto a São Benedito e a prática da mandioca constituírem elementos marcantes da cultura local; mas o que mais é relevante para nosso levantamento está no fato de que, segundo a autora, embora a escola tente dialogar com os saberes e cultura vivenciada pela comunidade, encontra dificuldades em termos da prática pedagógica, necessitando os docentes de formação teórica, para discutir temáticas de interesse da comunidade entre os quais a interculturalidade crítica.

O PPGED/ICED/UFPA é um Programa reconhecido pela CAPES, avaliado com nota 5 (cinco). Está composto por curso de mestrado e doutorado – este desde 2011 - e constitui-se academicamente por três linhas de pesquisa, sendo elas:

- Políticas Públicas Educacionais;
- Educação, Cultura e Sociedade;
- Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas

Em busca no banco de dados acadêmicos desta instituição pudemos encontrar – nas publicações disponíveis entre o período de 2005 e 2018 – 12 (doze) dissertações e 3 (três) teses que nos auxiliaram, junto à produção levantada no PPGED/CCSE/UEPA. Buscamos contribuições também em temas a acerca dos saberes culturais, práticas pedagógicas, ou educação escolar ribeirinha.

Abaixo está organizado um quadro para melhor observarmos as dissertações disponíveis no banco de dados do PPGED/ICED/UFPA e posteriormente estão apresentadas a partir de uma síntese.

Quadro 2: Dissertações PPGED/ICED/UFPA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de	Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará	2007
PINHEIRO, Maria do Socorro Dias	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cametá – Pará	2009
LIMA, Natamias Lopes de	Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA.	2011
MARTINS, Egidio	Trabalho, Educação E Movimentos Sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá-PA	2011
SOUZA, Dayana Viviany Silva de	Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará	2011
GERONE JUNIOR, Acyr de	A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/Pa	2012
CARDOSO, Maria Barbara da Costa	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João Do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/Pa	2012
SILVA, Cristiane Rodrigues	Entre curimbós e revoadas: a dimensão educativa de práticas culturais de jovens da Amazônia Paraense	2013
SANTOS, Jenijunio Dos	Populações ribeirinhas e educação do campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012	2014
VASCONCELOS, MARIA ELIANE DE OLIVEIRA	Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.	2017
COSTA, Tayanne Cid	Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”	2017
CARVALHO, Márcia Da Silva	As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha	2018

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico realizado em 2019

Cristo (2007), em “Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará”, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage, investigou o planejamento curricular da escola rural ribeirinha da vila de madeireira “Ivo Mainardi” da rede municipal de

Breves/PA, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha marajoara de Breves. Seu percurso metodológico investigativo foi a análise documental, a entrevista semiestruturada e a fotografia, com a perspectiva de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão sobre a Amazônia rural ribeirinha. A autora constatou que apesar do ribeirinho viver em um contexto em que a produção material está relacionada à exploração da madeira os currículos escolares não tratam desta questão, distanciando-se do que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelece como princípio de qualidade do currículo a ecologia e a sustentabilidade. O planejamento curricular das escolas do meio rural é elaborado com a participação dos educadores rurais ribeirinhos, mas ainda não expressa os saberes, a cultura, e a identidade dos ribeirinhos marajoaras da Vila Mainardi. Assim, o desafio colocado aos gestores, os sujeitos sociais e os educadores é de vislumbrar o compromisso com uma educação que construa e cultive identidades, valores, memória coletiva e sinalize para a valorização e respeito dos povos que vivem na Amazônia marajoara, rural e ribeirinha de Breves.

Pinheiro (2009), em sua dissertação intitulada “Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cameté – Pará”, orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage, investiga o Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cameté – Pará. Seu objetivo era analisar como se define e materializa-se o currículo na escola multisseriada ribeirinha, identificando quais significados são atribuídos ao currículo escolar pelos alunos, pais, comunitários e a professora. O estudo se desenvolveu na Ilha Joroca, na localidade Jorocazinho de Baixo, uma comunidade beneficiada com vários projetos do governo federal e que possui quatro escolas em seu entorno. A investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho, buscando conhecer inicialmente o contexto da comunidade ribeirinha no campo das organizações e suas práticas educativas observando quais experiências de currículo perpassam esse cenário e, em seguida priorizando compreender a materialização do currículo e seus significados na voz dos sujeitos da escola. Nesse sentido, os educandos, pais, comunitários e a professora foram os principais interlocutores da pesquisa e suas narrativas destacaram-se como objeto de estudo e análise. O estudo e as análises focaram nos eixos temáticos: A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha; O currículo e seus significados para as lideranças comunitárias, pais de alunos e a professora; O significado do currículo escolar para os educandos; O significado do “aprender a ler” para educandos ribeirinhos. A discussão é caracterizada na abordagem qualitativa, e se

desenvolveu através de uma pesquisa exploratória seguida da observação participante. Os resultados afirmam que a escola ribeirinha multisseriada necessita de mais atenção do governo municipal e os educadores de melhor acompanhamento e orientação em suas práticas educativas; as práticas de alfabetização devem assumir como dimensão prioritária nas séries iniciais do ensino fundamental; Existe um descaso em relação às questões de: infraestrutura, didático/pedagógico e financeira; as políticas públicas de educação do município para a escola ribeirinha é precarizada; o que se tem enquanto currículos na escola multisseriada, são: uma “listagem de conteúdos” descontextualizados e a forma de organização da educação ribeirinha é fundamentalmente “urbanocêntrica”.

Lima (2011) em “saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA” (sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage), apresenta como temática o currículo e os saberes culturais, investigando a maneira como o currículo de uma escola ribeirinha do município de Breves se relaciona com os saberes culturais do meio onde se encontra inserido. Os objetivos desta pesquisa são: identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho do município de Breves; investigar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade Santa Maria e analisar, no currículo em ação, a relação entre o saber escolar e os saberes culturais ribeirinhos, onde a escola encontra-se inserida. Metodologicamente é uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, ancorada em diferentes fontes e consubstanciada pela investigação bibliográfica. Seus resultados afirmam que, embora tenham características particulares, tanto as populações ribeirinhas quanto a cultura não são algo puro, isolado, imutável ou que apenas produzem tal e qual seus ancestrais modos de vida, manifestações culturais em geral, ao contrário, estão em constante processo de mudança. Os assuntos explorados em sala de aula têm servido muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de referência para um diálogo com os educandos. Apesar de estabelecer aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade Santa Maria os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação, no entanto, o autor destaca que de fato, esses conteúdos foram propostos pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos.

Martins (2011), em “Trabalho, Educação E Movimentos Sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá-PA”,

orientado pelo Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, teve como objeto de estudo os saberes dos trabalhadores da Colônia Z-16 construídos no trabalho. O objetivo deste estudo foi analisar o saber produzido pelo trabalho dos pescadores e a participação política desses sujeitos no contexto social de seus movimentos. Sua metodologia se baseia na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tendo como referência o materialismo histórico. Como conclusões apresentadas pelo autor está que os pescadores desenvolvem seus saberes a partir do seu trabalho; os saberes dos trabalhadores entrevistados, são desenvolvidos de modo contraditório, em meio às relações estabelecidas e, ao mesmo tempo, confirmam a identidade da classe trabalhadora, mas também revelam valores próprios do capital; os trabalhadores compreendem a escola como meio de ascensão social e não como possibilidade de valorização de seus próprios saberes; e a atuação política dos pescadores contribui para desenvolver o saber no e para seus trabalhos.

Souza (2011), em sua dissertação intitulada “Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará”, orientada pelo Prof. Dr. Salomão Hage, tem como foco o estudo acerca do Currículo e a Formação de professores ribeirinhos da Amazônia paraense. Sua pesquisa analisou a articulação entre o Currículo do Curso de Pedagogia das Águas e os Saberes Culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do município de Abaetetuba no Estado do Pará. O texto parte da identificação de aspectos significativos do universo cultural ribeirinho das ilhas de Abaetetuba e da análise da maneira como os saberes culturais desses sujeitos foram tratados no Projeto Político Pedagógico e no Currículo do Curso de Pedagogia das Águas. O caráter metodológico da pesquisa se define na abordagem qualitativa, tendo apoio na exploração de bibliografias e documentos, além da aplicação de instrumentos de pesquisa, como entrevista e questionário. Os principais resultados do estudo apontam que os saberes culturais das comunidades ribeirinhas estavam presentes no currículo, efetivamente no núcleo eletivo do curso, além da prática dos professores que possuem aproximação, reconhecimento e sensibilidade para com a vida dos povos ribeirinhos, e por fim estavam os saberes culturais presentes também nas atividades extracurriculares, estas que evidenciaram e discutiram sobre a vida das populações do campo, em especial das comunidades ribeirinhas.

Gerone Junior (2012), em “A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açai em Igarapé-Miri/PA”, sob orientação do Professor Doutor Salomão Mufarrej Hage, investigou a maneira como os professores ribeirinhos que atuam no Projeto Escola Açai, em

Igarapé-Miri/PA, realizam sua ação pedagógica, e se tais práticas estão relacionadas aos pressupostos freireanos da educação. Metodologicamente o estudo se fundamenta na pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso com a aplicação de questionário, análise de documentos e entrevistas para a coleta de dados com professores ribeirinhos. Os resultados desta investigação apontaram que a ação pedagógica realizada pelos professores da Escola Açaí está fundamentada nas concepções freireanas, de tal modo que estas ações estão próximas e adequadas à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. Além do já dito, o estudo também constatou que a ação pedagógica viabiliza a inclusão socioeducacional de famílias de alunos ribeirinhos em vários projetos de empoderamento comunitário, através de elementos culturais pertinentes ao contexto ribeirinho amazônico.

Cardoso (2012) em “saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da Comunidade De São João Do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA” orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage, foca na relação entre os saberes ribeirinhos quilombolas e Educação de Jovens e Adultos, buscando investigar as possibilidades com que os saberes ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos e como se inserem no contexto escolar. Como objetivos específicos, a autora primeiramente busca identificar a dimensão do contexto da comunidade de São João destacando os saberes ribeirinhos quilombolas, posteriormente investigar a relação dos saberes ribeirinhos quilombolas com a Educação de Jovens e Adultos e proporcionar reflexões sobre o desafio da Educação de Jovens e Adultos frente às perspectivas pedagógicas no contexto escolar desses sujeitos. Metodologicamente este trabalho pode ser caracterizado como qualitativo, tendo a autora realizado trabalho de campo na comunidade de São João do Médio Itacuruçá. Os resultados apontados pela autora apresentam a relevância dos saberes ribeirinhos quilombolas na comunidade e, como o quefazer da Educação de Jovens e Adultos vem contribuindo nos novos direcionamentos de uma educação voltada às especificidades de seus sujeitos, no entanto, a autora destaca que a comunidade de São João com os saberes próprios diante de suas organizações políticas, ainda não conseguiu inovar pedagogicamente na Educação de Jovens e Adultos, embora perspectivas de mudanças já se façam presente.

Silva (2013), em sua produção intitulada “Entre curimbós e revoadas: a dimensão educativa de práticas culturais de jovens da Amazônia Paraense” investiga as práticas

culturais vividas por jovens da ilha de Caratateua-Pa, partícipes dos grupos culturais “Cordão de Pássaro Colibri” e “Parafolclórico Tucuxi”. Seu objetivo é analisar a dimensão educativa destas práticas culturais, visando à compreensão de seus sentidos e significados educativos em direção à construção de identidades, saberes e redes de sociabilidades. Metodologicamente esta é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica que tem como objetivos específicos: mapear o perfil sócio, cultural e econômico dos jovens envolvidos nas práticas culturais. Os resultados desta investigação orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo demonstram que os jovens partícipes dos grupos investigados, inseridos num universo de simbologia diversificada, são motivados a participarem e a valorizarem práticas culturais juninas e outras manifestações populares tipicamente amazônicas. Isto faz com que desenvolvam um sentimento de pertencimento enquanto sujeito ou grupo com o lugar de vivência; os grupos, na vida dos jovens são de fundamental importância na produção de conhecimentos diversos, na formação de valores e no exercício de relações afetivas que promovem a solidariedade, o diálogo e a responsabilidade coletiva; a música, a dança, a dramaturgia que os grupos culturais desenvolvem, além de constituir nos jovens capacidades, habilidades e competências específicas vinculadas à cultura popular, produzem um conhecimento articulado ao afetivo e garante uma compartilhada coletiva muito particular, que exerce um efeito educativo duradouro entre os membros do grupo.

Santos (2014), sob orientação do Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, em “Populações ribeirinhas e educação do campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012” analisou as Diretrizes Educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no período de 2005-2012. A questão deste estudo indagou se essas diretrizes educacionais constituíram-se em uma política de educação e qual a relação delas com a Política de Educação do Campo. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo contribuições de elementos do método dialético. Nesta perspectiva, foram realizadas pelo autor entrevistas, observações in loco e registros fotográficos com base em um caso específico: a Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru na Ilha do Mosqueiro, em Belém do Pará. Como resultado o autor constatou que as diretrizes analisadas não se traduziram em políticas públicas para a população ribeirinha, mas se constituíram em ações de governo pouco efetivas para a realidade dessas populações e estiveram à mercê da boa vontade dos governantes, uma vez

que faltou a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a ausência de normatização.

Vasconcelos (2017), em “Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas”, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, analisou a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015. Seu caminho investigativo se pautou numa abordagem qualitativa fundamentado na perspectiva dialógica e na perspectiva histórica. E, como resultado dessa construção, o autor defende a tese de que a História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, e com a diversidade do mundo do trabalho, articulada ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo que vem aprofundando o debate sobre a Educação do Campo.

Costa (2017), em “Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola De Artes E Ofícios ‘Mestre Raimundo Cardoso’”, sob orientação do Prof. Dr. Cezar Luís Seibt, investigou as manifestações culturais regionais no contexto escolar. Seu objetivo é descrito como analisar as práticas educativas dos professores dos ciclos 1 e 2 do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” relacionadas às manifestações culturais do Pará desenvolvidas em seu cotidiano escolar como aspectos pedagógicos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva, explicativa, e, estudo de caso. Como considerações levantadas pelo autor está a percepção da necessidade da construção de práticas inovadoras que levem em consideração uma abordagem multi e intercultural para o trabalho com a cultura regional na escola formal.

Carvalho (2018), sob orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, em “As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha”, discute o deslocamento dos letramentos sociais e escolares na Amazônia encharcada de simbologias e saberes que presentificam-se na oralidade de seus moradores das Ilhas de Paquetá, Ilha Longa e Ilha Nova e na Unidade Pedagógica do Jamaci distrito de Icoaraci Belém/PA. A pesquisa caracterizada como qualitativa e etnográfica partiu das vozes dos moradores da Ilha de Paquetá, Ilha Longa e Ilha Nova, trabalhadores e alunos da Unidade Pedagógica do Jamaci, anexo da Fundação Escola Bosque, situada no Igarapé do Jamaci, para responder à questão central do estudo: “Até que ponto o letramento social resultado da

experiência vivida dos ribeirinhos está conectada com o letramento escolar relacionado ao processo de escolarização na Unidade Pedagógica do Jamaci?” Como produto desta investigação o autor verificou que as experiências vividas pelos ribeirinhos criam conexões com as vivências escolares, onde a sua cultura vivida através do seu cotidiano vai dialogando com a escola, concluindo-se então que não há como letrar sem estes elementos culturais do cotidiano ribeirinho, sem que o letramento social transborde na escola, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares e insulares.

Em busca das teses no banco de dados acadêmico ainda do PPGED/ICED/UFGA pudemos encontrar as produções organizadas no quadro abaixo e, posteriormente, apresentadas a partir de uma síntese.

Quadro 3: TESES PPGED/ICED/UFGA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos	Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho : identidades e práticas Socioculturais	2013
SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de	Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca	2015
VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira	Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas	2017

Fonte: Dados do levantamento bibliográfico realizado em 2019

Rodrigues (2013), na sua tese “Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho : identidades e práticas socioculturais”, orientada pelo professor Salomão Hage, afirma se dedicar a análise o sentido dado por professoras aposentadas, docentes da Educação Básica, e outros moradores, às identidades e às práticas desenvolvidas por essas mulheres nas vilas Moiraba e Carmo do Tocantins, em especial, na interação com a nova geração de professores. A autora realizou 03 movimentos de inserção nas comunidades para coleta das narrativas dos sujeitos envolvidos, fazendo uso dos pressupostos da História Oral. As narrativas foram analisadas, a partir das temáticas que envolveram os saberes da experiência, a profissionalidade, o trabalho, a ciclo profissional e o saber docente associadas ao dialogismo bakhtiniano e à perspectiva da cultura enquanto modos de vida. Em suas considerações a autora destaca a compreensão de que essas aposentadas ao chegarem na Idade Madura e na Velhice deparam-se com o evento da aposentadoria e em direção oposta ao que se poderia

esperar diante dos estereótipos criados a respeito do aposentado como um sujeito que não tem mais condições de contribuir com a sociedade, elas ressignificam a lógica de que a aposentadoria é o fim de projetos de vida, dando continuidade ao investimento em outros tipos de atividades produtivas, além de colocarem-se à disposição para vivenciarem novas experiências mostrando que em determinadas comunidades da Amazônia Paraense ainda é recorrente a imbricação entre escola, igreja, lideranças comunitárias e esse grupo que não atua sob exigências político-administrativas, mas por relações afetivas, de respeito e valorização de experiências partilhadas, principalmente com os docentes da Educação Básica, contribuindo assim com sua formação intelectual e humana.

Souza (2015), em sua tese intitulada “Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca”, sob orientação do professor Salomão Hage, discorre acerca da realidade socioeducacional da juventude ribeirinha do município de Belém, tendo como objetivo analisar a experiência da Casa Escola da Pesca, uma escola pública vinculada à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, situada na Ilha de Caratateua, estado do Pará. Metodologicamente caracteriza-se como pesquisa de campo, documental e de observação, tomando em conta os aspectos: econômico, político e sociocultural desse processo educacional na cultura produtiva da pesca. A pesquisa tem como referencia teórico-metodológica Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos, além de Michael Apple e outros autores, mostrando em seu estudo que a atuação da Casa Escola da Pesca mediante a Educação de Jovens e Adultos em Tempo Integral, a Educação Profissional em Pesca e Aquicultura na proposta da Pedagogia da Alternância é pioneira na totalidade das escolas públicas de Belém ao associar educação e trabalho na realidade da pesca, principal atividade econômica do território ribeirinho. Outra consideração fruto deste estudo é que a multidimensionalidade dessa atuação educacional na proposta pedagógica da alternância contribui para assegurar o direito à escolarização básica com qualificação profissional ao se inserir nas comunidades ribeirinhas onde residem os jovens e suas famílias. Ao articular conhecimento sistematizado aos saberes e experiências tradicionais da pesca artesanal atua no sentido do alcance ao empoderamento econômico, político e sociocultural de seus atores sociais.

Vasconcelos (2017), em sua tese “Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas” também sob orientação do Prof. Dr. Salomao Hage, inicialmente afirma que a construção da história da Educação do

Campo tem raízes nos movimentos sociais de luta pela terra, que está articulado às lutas pelas águas e florestas. Sua investigação analisou a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015. A metodologia utilizada pautou-se numa abordagem qualitativa, estando o estudo fundamentado na perspectiva dialógica e na perspectiva histórica, com o uso de fontes orais, por meio da metodologia de história oral temática e de fontes documentais, as quais foram coletadas no período de fevereiro a outubro de 2016, e em maio de 2017. Como considerações a autora afirma que a construção da História da Educação do Campo no Amazonas se articula à trajetória de movimentos sociais e de organizações populares das décadas de 1980 e 1990, como o MEB/AM, o Movimento Ribeirinho do Amazonas, o GRANAV e o NEPE/UFAM, que atuaram na área da educação popular e problematizaram a realidade da educação dos povos do campo e questões referentes aos territórios das águas, das terras e das florestas. Sua tese é de que a História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, e com a diversidade do mundo do trabalho, articulada ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo que vem aprofundando o debate sobre a Educação do Campo.

Consideramos este exercício de levantamento de trabalhos, que concernem ao objeto de nosso estudo, foi essencialmente relevante no aprofundamento e construção de novos conhecimentos sobre as especificidades de educandos ribeirinhos além de práticas pedagógicas legitimadas nas escolas do campo.

Observamos que é vasta a investigação em territórios ribeirinhos e acerca de práticas pedagógicas neste ambiente, no entanto, ainda consideramos relevante ampliar as pesquisas sobre práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da relação estabelecida entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais na Amazônia paraense, pois vemos essencialidade no dialogismo entre estes grupos de saberes.

È natural que algumas destas produções possam nos oferecer melhores aportes para nossa investigação, considerando a proximidade de categorias e objetos, 11 (onze) das 29 (vinte e nove) produções apresentadas neste texto se mostraram essenciais na construção deste texto, mas, as dissertações de SANTOS (2007), OLIVEIRA (2017), CRISTO (2017), LIMA (2011), CARVALHO (2018) e, principalmente SOUZA (2011), além da tese de VASCONCELOS (2011), foram, para estruturação e construção desta investigação, um apoio

teórico imperioso. O processo aqui apresentado se mostrou como fundamental, a serem ainda utilizados indispensavelmente nas próximas etapas de escrita deste texto.

2.3 – **Como tratar o peixe...** os procedimentos de análise

Para análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa utilizar-se-á da análise interpretativa, elucidada por Severino (2007) como a revelação dos tipos de relações entre as ideias do autor em razão do contexto científico e filosófico, análise crítica, discussão e julgamento do conteúdo do texto, como inferência e interpretação do que foi apreciado pelo pesquisador. O autor define interpretar como:

tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, é dialogar com o autor [...] (SEVERINO, 2007, p.94).

A análise interpretativa conduz o leitor a atuar como crítico do que o autor escreveu. Outro autor que expõe sobre a interpretação é Medeiros (1997) caracterizando-a como:

processo, num primeiro momento, de dizer o que o autor disse, parafraseando o texto, resumindo-o [...] Num segundo momento, entende-se interpretação como comentário, discussão das ideias do autor. (MEDEIROS, 1997, p.86).

Severino (2007) orienta cinco passos para efetivação da análise interpretativa: relacionar, esclarecer, desvendar, avaliar e resumir. O primeiro refere-se a relacionar as ideias expostas pelo autor com o contexto, buscando informações em outras fontes; para um segundo momento a orientação dada por Severino é esclarecer como o texto em questão está relacionado com o restante da obra ou corrente filosófica do autor; na terceira fase é indicado desvendar o que está implícito no texto e foi base para formulação do texto pelo autor; após isto Severino indica para a necessidade de avaliação por parte do pesquisador adotando uma posição pessoal fundamentada sobre o texto em análise; e por ultimo é destacada como importante a elaboração de um resumo crítico do estudo.

A análise dos dados coletados será realizada por meio de uma triangulação entre a teoria investigada nas obras selecionadas para análise bibliográfica, os documentos disponibilizados pela EMEC Milton Monte, e o material empírico coletado a partir da observação participante e entrevistas realizadas com os professores atuantes na escola e ribeirinhos.

As análises decorreram seguindo o fluxo das categorias que orientam nosso objeto de pesquisa. Primeiramente sobre território, este que como espaço geográfico, é formado por elementos providos naturalmente e também por espaços produzidos conseqüentemente por relações sociais, podendo ser destruído ou mantido, dependendo destas relações que movimentam o espaço.

Compreendemos que a diversidade característica das relações sociais cria inumeráveis tipos de território (Haesbaert, 2004), seja ele contínuo ou descontínuo, em grandes ou pequenas escalas e dimensões, podendo ser um país, um estado ou mesmo um município, uma vila, um condomínio, uma casa, sala, um corpo, uma mente, ou até mesmo um conhecimento. Assim, podemos ver os territórios como concretos e também como imateriais, pelo fato de espaço e território serem indissociáveis – por inexistirem sem o outro - e multidimensionais.

Buscando ir mais afundo e deixar para trás a concepção superficial de que o território é singular tendemos a nos referir a “territórios”, como pluralidade, definindo-os em materiais e imateriais. Como afirma Fernandes (2009) em “Sobre a tipologia de territórios”, territórios materiais, formados no espaço físico e palpável são resultado indireto dos territórios imateriais, formados no espaço social a partir de pensamentos, ideologias, conceitos. A afirmação abaixo, feita por Milton Santos, em um ensaio publicado em 2002, abre-nos os olhos à importância de não olhar para o território de forma reducionista:

A Geografia alcança neste fim de século a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar (SANTOS, 2002, p. 9).

Em 2004, o mesmo autor destacou a importância de ver o território como algo além do “espaço”, vê-lo não apenas como “o local onde acontecem relações sociais”, mas sim como influenciador e condicionante destas relações. Em suas palavras, Milton Santos afirma que:

O território com muita frequência e força – usado pelos homens da ciência política, pelos juristas, pelos antropólogos -, é sempre visto como uma coisa inerte, onde as ações dos homens se dão. Mesmo quando se considera o território como contendo população, produção econômica, movimento dos homens e das mercadorias etc., quando falamos na relação sociedade-espaço, sociedade território, não víamos o território realmente como condicionante. Isso me preocupou porque, sobretudo com

a globalização, com a competitividade, as empresas são terrivelmente sequiosas de localizações que lhes aumentem o lucro e o poder (SANTOS, 2004, p. 34).

Consideramos que a preocupação pelo conceito de território e destacá-lo como condicionante tem grande relação com o avanço da territorialização do capital com a globalização, destacado por Santos como “terríveis”.

Pensamos também como terríveis, principalmente, pelas consequências que acarretam devido às relações de poder pelo qual são acompanhadas, dentre estas o beneficiamento de interesses do capital materializado em empresas nacionais/transnacionais em detrimento do interesse da sociedade, que é atingida pelas sequelas destas relações, como exemplo as desigualdades sociais fruto de exclusão, expropriação territorial e controle social por meio da destruição de territórios - aqui nos referimos aos territórios camponeses -, desemprego estrutural, dentre outros (HARVEY, 2004, p. 121).

Nossa segunda categoria refere-se aos “Saberes Culturais”, compreendendo-os assim como afirma Oliveira (2016, p. 23, 24) saberes:

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

Neste sentido, Albuquerque (2015) traz o entendimento de que saberes têm seu processo constitutivo a partir das relações que diferentes grupos socioculturais, no contexto das Amazônias, estabelecem historicamente com a natureza, com os rios, com a floresta e a terra.

A autora nos mostra que os saberes são resultado do vínculo cotidiano que os indivíduos estabelecem com o meio natural em que vivem e que, fundamentam-se num outro modelo de racionalidade, onde a predominância está calcada na sensibilidade, na experiência, na habilidade. Ela afirma ainda que, os saberes culturais são:

uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE, 2015, p. 662, 663).

Assim, compreendemos que os saberes que homens e mulheres em convívio social interpretam e organizam ao longo do tempo, permite a eles compartilhar determinado

entendimento do que, em seus respectivos contextos culturais ou no cotidiano social, vem a ser a realidade.

Sobre os saberes e sua perpetuação em populações que vivem às margens de rios nos territórios amazônicos, Oliveira e Mota Neto (2004) ressaltam que é na conversa entre os mais velhos com os mais novos, que se vivencia o falar sobre as experiências de vida dos mais antigos, processo rico de um conjunto de ensinamentos. Para os autores (2004, p. 61, 64) esta cultura de perpetuar os saberes é:

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

Esses modos e costumes nos dão uma ideia de como o trabalhador rural, o ribeirinho e os diversos povos que vivem nas Amazônias - cada um com seu jeito particular de viver-fazem a partilha de suas histórias, suas vivências, e seus saberes, assim compreendemos a construção dos saberes culturais, num universo de diferentes maneiras do aprender e ensinar.

O sujeito que vive na Amazônia ensina os mais jovens a caçar, pescar, rezar, a manusear instrumentos artesanais e a fazê-los, saberes culturais de seu território, e cada território composto por seus sujeitos também tem seus saberes culturais constituídos, estes que também são repassados. Há modos de vida diferentes, formas de relacionar diferentes, além de crenças, alimentação e hábitos. Na terceira seção deste documento, onde discutimos de forma mais aprofundada este processo territorial e de modo de viver ribeirinho observamos os saberes como parte de uma educação ribeirinha estabelecida socialmente, educação que acontece nos diversos espaços frequentados pelos sujeitos.

Estas especificidades observadas, entre diferentes grupos de pessoas, imbricaram na reflexão acerca do termo cultura. Ao longo do tempo e sua história, a cultura amazônica e os saberes construídos foram sendo tecidos, não originaram de um grupo único de sujeitos, as Amazônias enquanto diversidade cultural é resultado de um emaranhado constituído por elementos culturais pertencentes a um conjunto de povos que tornaram o espaço natural amazônico um lugar de múltiplas convivências, passíveis de conflitos e confrontos determinados historicamente. No interior das florestas, às beiras dos rios e nas ruas de asfalto que as culturas das Amazônias se constituem como resultado da relação entre

Pescadores, coletadores de castanhas, mateiros, extratores de seringas, de peles, de couros, de resina de árvores, de ouro e de diamantes. Acrescente-se a eles os lavradores, os seringueiros, os vaqueiros e os fazendeiros, os comerciantes, os

empresários, os biscateiros e os artesãos das mais diversas categorias que vivem em função de produtos da floresta e do rio (LOUREIRO, 2001, p. 37,38).

Compreendemos, portanto, a diversidade cultural amazônica como resultado desta rica relação, que formou um cenário multicultural diverso, a partir do entrelaçar de suas vidas, nem sempre de maneira harmoniosa. Estes povos são construtores de saberes, considerados não científicos, do ponto de vista do cientificismo moderno, mas são saberes que exigem valorização, saberes marcados pelo tempo das águas, das chuvas, das marés.

Saberes estes que devem estar valorizados e postos no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educativo que se configura a escola, a negação destes saberes e desvalorização só pela diferença em sua construção - que não segue o modelo sistemático exigido por produções de cunho acadêmico científico - não os torna falsos, por isso, acreditamos que a atuação do educador em visibilizar os saberes trazidos por seus educandos é característica essencial na construção de um projeto mais justo de educação, um projeto mais democrático do conhecimento e um projeto mais humano de formação dos sujeitos.

Assim compreendemos as práticas pedagógicas nesta pesquisa, como práticas que são inevitavelmente definidas e carregadas – seja explícita ou implicitamente - de uma concepção de mundo, assim, neste estudo adotamos também a concepção de práticas críticas e dialógicas, pois não acreditamos no sucesso formativo de uma visão monocultural, uniformizada e uniformizante do processo de construção do conhecimento.

Destacamos a possibilidade de haver articulação entre as práticas pedagógicas e as dimensões humanas, além dos saberes culturais para que através desta relação criemos mecanismos que resistam à exclusão e desvalorização de saberes considerados não científicos. Além de possível esta forma de pensar e agir é extremamente importante. Uma concepção de práticas pedagógicas já defendida nos escritos de Freire, onde este afirma que

a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

Concordamos com Freire (2005) sobre a dimensão política e social das práticas pedagógicas por estas traduzirem, para dentro do ambiente escolar, elementos da cultura, elementos políticos, elementos éticos. E, por isso, partimos de uma concepção de práticas pedagógicas que devem estar sempre acompanhadas pelo dialogismo, processo que respeita a voz do educando, processo cuja construção do conhecimento é trabalho realizado pelo

professor e também pelo aluno, com fins a busca de uma leitura crítica da realidade, como é elucidado por Freire, que se desvia de práticas bancárias de ensino, imitando no processo educativo um depósito de informações de quem tudo sabe sobre quem nada conhece. Nesta mesma perspectiva, Fernandes (1999, p.159) expressa as práticas pedagógicas como

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesta perspectiva, portanto, pensamos as práticas pedagógicas para educação escolar ribeirinha, ao longo das análises que faremos neste estudo, no seu sentido intencional socialmente, valorativo dos diferentes saberes presentes na sociedade.

Relacionamos ainda esta necessidade de intencionalidade, criticidade, dialogismo e valorização aos preceitos de nossa próxima categoria, a educação escolar ribeirinha. Portanto, é no sentido de assumir, em suas práticas pedagógicas, as práticas sociais do território em que seus sujeitos estão inseridos que pensamos a educação ribeirinha, no sentido de construí-la obrigatoriamente através da coletividade de quem desta escola usufruirá, e não uma replica do projeto de escola urbana. Mais a frente deste documento, portanto, discutimos como aproximar a educação ribeirinha, que é estabelecida e perpetuada na vida em comunidade, com a educação escolar ribeirinha, categoria melhor explorada na 4ª seção desta dissertação.

Nascimento (2004) nos lembra de que não basta que a escola do campo busque uma perspectiva pedagógica feita a partir do grupo de sujeitos que nela estão inseridos, há mais, estas escolas devem se ver e serem vistas como espaço onde acontece reconstrução da história, das memórias e dos saberes de seus educandos, e conseqüentemente da sociedade. Para conseguir alcançar este objetivo é essencial, segundo o autor, adotar posturas pedagógicas proporcionadoras de diálogo além de abrir espaço para as muitas formas de educar, considerando assim a pluralidade e diversidade dos povos amazônicos.

Vemos, portanto, a necessidade da prática desenvolvida em escolas ribeirinhas estar pautada na perspectiva da interculturalidade, esta que compreende que, embora tenham sido formados em contextos determinados, quem faz a cultura são os sujeitos. Por isso, a principal estratégia adotada por esta perspectiva consiste em primeiramente estabelecer relação entre as pessoas, enquanto sujeitos ativos que fazem parte de sociedades históricas culturalmente variadas.

Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica não se caracteriza como construção institucional, ela é uma construção coletiva de sujeitos que sofrem processos de opressão e negação de direitos por parte de grupos hegemônicos, no caso desta pesquisa a negação em ambientes educativos da importância de saberes culturais construídos historicamente.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (WALSH, 2009, p.2).

Este esforço, como Walsh afirma, se dá na perspectiva como pensamos, portanto, a educação escolar ribeirinha que concorda com os preceitos de Freire para uma prática libertadora e valorativa dos conhecimentos dos educandos, a partir do diálogo, para que superemos condições preconceituosas como os povos tradicionais e seus saberes são vistos. Conforme Fleuri (2001, p.49, 50):

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos, colonialismos e migrações, dominações e convivências tem induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente de História e Antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre diferentes culturas configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade.

A partir deste sentido sobre as categorias desta dissertação: educação escolar ribeirinha, práticas pedagógicas, território e saberes culturais, faremos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Pensando numa prática dialógica, crítica, que valorize a diversidade e esteja intimamente relacionada com as características e modos de vida dos seus sujeitos, tendo sido construída em colaboração dos mesmos. Assim, para esta etapa análise dos dados que emergiram ao longo do período de aproximação com a escola e convivência, além da realização de entrevistas e observação participante, identificamos alguns eixos direcionadores para o processo.

Na seção III, intitulada “ME ALAGA ESSE RIO, ME CONTA: a diversidade cultural nas Amazônias ribeirinhas”, almejamos pela construção de uma estrutura que nos aproxime do modo como os saberes são construídos culturalmente, num sentido de contação. Por isso costuramos o texto de forma diferente do que é comumente estruturado em pesquisas

acadêmicas. Em vez de dividir as informações em subseções, dispusemos os dados coletados da forma como eles se mostram no cotidiano de vida dos nossos sujeitos, interligados, relacionados e complementando-se.

Acreditamos que ao valorizar a comunicação estabelecida entre estes dados podemos melhor representar a estrutura de rede bem costurada que é o modo de vida na comunidade, onde tudo está relacionado e não dividido em fragmentos, no entanto, constatamos como eixos para esta construção escrita a relação estabelecida entre o ser humano e a natureza, as relações estabelecidas com a cidade de Belém, além da oralidade – como nascente da tradição e memória.

A 4ª e penúltima seção, intitulada “OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA RIBEIRINHA MILTON MONTE... relações com os saberes culturais”, assim como a seção III está dividida em 2 itens teóricos e um item empírico, este que é constituído por três subitens, cada um explorando os dados que emergiram ao longo de nossa investigação e analisados a partir da relação entre o PPP da escola e o planejamento realizado pelos educadores e educadoras, as práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula e, como ultimo eixo de análise, os projetos desenvolvidos pela EMEC Milton Monte.

2.4 – **Um rio de beleza navegando em minha voz... o *lócus* da pesquisa**

Este subitem divide-se em dois, pois consideramos essencial a apresentação dos *lócus* da pesquisa de forma clara e bem definida. Na primeira parte apresentamos o território do estudo, a Comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, num resumo sobre sua localização e algumas informações iniciais.

Esta primeira apresentação da comunidade é seguida pela identificação e apresentação da EMEC Milton Monte, instituição onde desenvolvemos o estudo, localizada em comunidade ribeirinha.

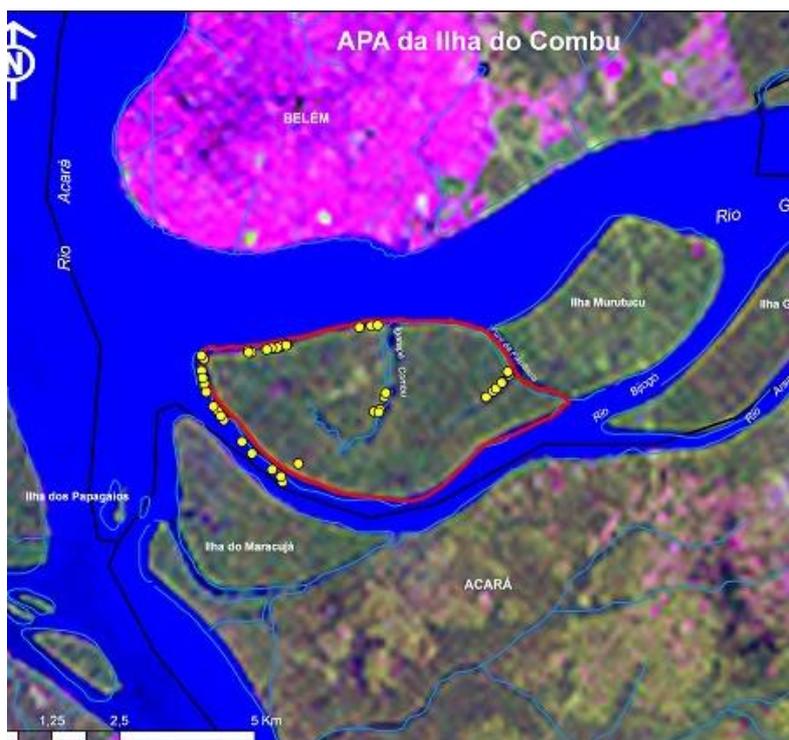
2.4.1 – **A comunidade ribeirinha (ilha) do Combu: território do estudo**

Esta investigação foi desenvolvida em uma escola que possui oito turmas de ensino fundamental I, a EMEC Milton Monte, localizada na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu,

uma das maiores produtoras de açaí da região ribeirinha de cidade de Belém. Esta comunidade localiza-se ao sul da cidade de Belém, aproximadamente a 1,5 km, e tem cerca de 15 km de espaço territorial, tendo ao norte as margens do rio Guamá, ao sul circundada pelo furo São Benedito, à leste pelo Furo da Paciência e à Oeste pela Baía do Guajará. A Ilha do Combu é reconhecida como uma Área de Proteção Ambiental, segundo a Coleção Mapas da cidade (vol. Nº 01, 2000, p.84) desde a lei nº 6.083, de 13 de novembro de 1997⁸.

A Ilha é prioritariamente conhecida por seu turismo, os bares e restaurantes a beira do rio são atrativos para turistas e moradores de Belém, que aos fins de semana procuram os portos para atravessar durante cerca de 20 minutos e aproveitar a calmaria, paisagem e culinária do ambiente. No entanto, não podemos caracterizá-la a partir apenas de sua vertente turística.

Figura 1: Mapa Ilha do Combu



Fonte: SEMA (2013)

Na figura 1 podemos observar um mapa das ilhas próximas à cidade de Belém, a área contornada de vermelho corresponde à Ilha do Combu, cercada por outras ilhas próximas que

⁸ Imagem mapa <http://www.sema.pa.gov.br/wp-content/uploads/2013/02/Mapa-APA-da-ilha-do-Combu2.jpg>

mantém relação estreita cotidianamente. A ilha está bem próxima ao limite com o município de Acará, contornada pelo Rio Guamá e Furo São Benedito.

Cerca de 810 famílias, segundo o PPP da instituição, residem na comunidade, famílias que vivem em íntima interação com o rio, com a natureza, que produzem sua existência principalmente da pesca e do extrativismo, através da coleta de açaí e de outras frutas regionais como a pupunha, o cupuaçu, o buriti, palmito, cacau e outros. Os moradores também mantêm relações bem próximas com a realidade do território urbano de Belém, pela proximidade entre ambos.

A maior parte dos moradores tem embarcações motorizadas próprias, sejam estas o rabudo⁹, embarcação mais comum, rabetas¹⁰, voadeiras¹¹, menos vistas por serem de valor mais alto, e os barcos pô pô pô¹². O ato de navegar nas águas do Rio Guamá é uma experiência rica não apenas em termos científicos e naturais, também é uma experiência prazerosa, a formação das ondulações características das correntezas provocam saltitar nos barcos.

Além da beleza em passear pelos rios tão sutilmente, no meio destas águas barrentas as embarcações se encontram e os sujeitos nos outros barcos nos cumprimentam carismaticamente, o que nos revela outro caráter da cultura local, o convívio vai além de uma regra socialmente estabelecida.

Alguns traços são marcantes na comunidade, como por exemplo, a força religiosa católica. A comunidade tem como santo padroeiro São Benedito, que deu origem ao nome da primeira Unidade Pedagógica da Ilha, santo que é reverenciado principalmente no dia 03 de agosto de cada ano, com uma romaria fluvial. Mas, apesar das tradições religiosas católicas, segundo o diretor da escola, o número de crianças, em sua maioria, está ligado à religião evangélica, além de outras vertentes religiosas que vêm ganhando espaço, diversificando as crenças na comunidade, pudemos observar no caminho para a escola, em uma das paradas para acolher alunos, que há uma igreja à beira do rio.

⁹ Embarcação motorizada que consiste numa canoa adaptada com um motor na polpa, que a afunda fazendo a proa da embarcação levantar durante a navegação.

¹⁰ Lanchas de pequena estatura com o casco fino e motor potente

¹¹ Lanchas de maior estatura com motor ainda mais potente.

¹² Nome dado aos pequenos barcos a motor, em alusão ao barulho que fazem.

Imagem 3: Igreja às margens do Rio Guamá



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

A influência religiosa é perceptível no comportamento dos sujeitos que fazem parte da comunidade, e dos alunos que acabam reproduzindo discursos de matriz religiosa no ambiente escolar, tendo como exemplo a não participação em algumas manifestações culturais, como observaremos melhor na seção III deste texto.

Alguns problemas que pudemos observar inicialmente são a inexistência de saneamento básico, de água tratada e também a deficiência de Unidades de Saúde – tendo uma única no igarapé Combu, ao lado da Escola Municipal de Educação do Campo Sebastião -, fazendo muitas vezes com que os moradores precisem se deslocar para Belém em busca de atendimento. Um ponto importante a se destacar é a importância dos remédios caseiros passados entre gerações, como afirma Loureiro (2001), as populações da Amazônia a partir da biodiversidade desenvolveram vasto conhecimento partindo da vivência e de sua relação historicamente estabelecida com a natureza.

A presença dos mitos, lendas e da contação oral de histórias é uma bela realidade amazônica desta comunidade, passada de pais para filhos, a história da Iara, do Saci, da Matinta Pereira, dentre outras, continuam vivas no imaginário e na credence destes territórios. Uma Sumaumeira¹³ com mais de 300 anos está viva na casa de farinha do Sr. Esmalino Diniz,

¹³ “Espécie de árvore (Ceiba pentandra) cultivada nos trópicos, de tronco grosso e que produz vagens repletas de sementes revestidas de fibras sedosas; sumaúma.” Disponível em <<https://www.dicio.com.br/sumaumeira/>> Acesso em 11 de junho de 2019.

morador da Ilha, e há “boatos” de que nas noites em que a lua está cheia personagens místicas, reúnem-se em torno da “mãe” de todas as árvores - Como é chamada pelos indígenas. Ou ainda “escada para os céus”, “árvore da vida”- para conversar sobre a preservação da floresta, algumas pessoas afirmam, inclusive ouvir vozes vinda do local.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (p.15),

O universo cultural destas comunidades ribeirinhas é bem extenso e permeado de detalhes manifestadores de um conjunto de saberes utilizados por seus moradores em um também amplo universo de práticas cotidianas

Além da presença marcante das crenças, nas comunidades também estão presentes Associações, são elas:

- **AFAPIB** – Associação de Familiares de Agricultores e dos Pescadores Artesanais das Ilhas de Belém – sediada no Furo São Benedito.
- **APIMAJUBA** – Associação dos Moradores da Ilha do Papagaio, Jussara e Maracujá – sediada no Igarapé do Maracujá.
- **Associação dos Seringueiros** – sediado no Furo São Benedito
- **PRESERVAR** – Associação dos Moradores Extrativistas do Furo São Benedito.

As casas na Ilha mantêm um padrão simples e adequado às características da várzea. Em sua maioria as residências são construídas de madeira e na linha limite da maré de sizígia¹⁴, livrando-se assim dos alagamentos. As casas também têm, quase numa totalidade, uma “ponte” feita de madeira ou de miriti¹⁵ geralmente em formato de escada da parte lamental em direção à residência durante a maré baixa. Mas também podemos encontrar casas construídas de concreto.

A vegetação típica de várzea amazônica se ergue nas margens do rio, como podemos observar na imagem 4, transformando-se num gigantesco lençol verde que circunda as casas ribeirinhas, em sua maior parte a paisagem é composta de açazeiros e miritizeiros, fonte de renda também destes sujeitos.

¹⁴ “A amplitude da maré difere dia após dia conforme a posição do Sol e da Lua. Quando ambos se colocam numa mesma linha em relação à Terra, como acontece na Lua Cheia e Nova, a maré fica mais alta do que o normal e é chamada de maré de Sizígia, ou maré de águas-vivas. Quando o Sol e a Lua formam com a Terra um ângulo reto, como quando a Lua está em quarto-crescente ou quarto-minguante, a maré é mais baixa que o normal, sendo chamada maré de Quadratura, ou maré de Águas-Mortas.” Disponível em <http://planetario.ufsc.br/mares/<_Acesso em 06 de junho de 2019

¹⁵ Fibra do Buritizeiro, palmeira nativa de áreas alagadiças.

Imagem 4: trapiche em frente à residência



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

Esta imagem retrata bem o estilo comum de residências da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, o trapiche que entrega e recebe os sujeitos às embarcações, a rede verde formada pela vegetação e as casas, em sua maioria, de madeira. A proximidade com o rio revela a relação que o ribeirinho inevitavelmente estabelece com as águas, com o rio, além do contato com as florestas, com a terra.

2.4.2 – A Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte: *lócus* da pesquisa

Em agosto de 2007 foi criada, no governo do prefeito Duciomar Costa, a Unidade Pedagógica São Benedito, localizada na costa da Ilha do Combu, mais especificamente na residência da Sr.^a. Amélia Cardoso Reis que tinha apenas dois compartimentos, mas a demanda por vagas aumentou e no início de 2008 houve necessidade de um espaço maior para atender a procura realizada pelos pais da comunidade. Passado um tempo a Escola Municipal Prof. Milton Monte foi inaugurada, em 18/12/2012, após um histórico de luta da comunidade por condições de qualidade para educação em todos os aspectos, principalmente físico estrutural.

A escola recebeu este nome em homenagem ao engenheiro, arquiteto e professor Milton José Pinheiro Monte, nascido em 1928, acreano, natural de Xapuri, estado do Acre, mas criado em Belém do Pará, onde se desenvolveu profissionalmente. Aposentado pela escola técnica Federal do Pará, o professor Milton Monte, como gostava de ser chamado, foi quem realizou o projeto arquitetônico da instituição, seu último trabalho. Faleceu em agosto de 2012, no ano de inauguração da escola. Sua obra contribuiu para criação de uma arquitetura regional¹⁶, preocupada com as condições climáticas e o conforto ambiental.

Com a inauguração deste novo espaço a instituição pode melhor acolher seus educandos e principalmente com recintos mais amplos e melhores, além do aumento dos profissionais da educação que incorporaram os segmentos de trabalho diversos da escola. Após quase dois anos, em julho de 2014, a E.M.E.I.F. Prof. Milton Monte vinculou cinco unidades pedagógicas a sua instituição, tornando-se assim escola-matriz dos anexos: UP Combu, UP Nazaré, UP Nossa Senhora dos Navegantes, UP São José e UP Santo Antonio. Responsabilizando-se burocrático-administrativamente por estas Unidades e tornando-se a escola com maior quantidade de anexos escolares da Rede Municipal de Ensino, em Belém.

Atualmente uma nova organização está disposta, a Escola funciona apenas como matriz dos anexos UP Nossa Senhora dos Navegantes e UP Nazaré. As UPs São José e Santo Antonio tornaram-se anexos sob responsabilidade burocrática-administrativa da Escola Municipal de Educação do Campo Sebastião Quaresma, antiga UP Combu.

Outra modificação acontecida no ano de 2019 refere-se ao reconhecimento da instituição como uma escola do campo, o que alterou a nomenclatura da mesma para Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte.

Concentraremos-nos para esta pesquisa, no entanto, na EMEC Milton Monte, escola que podemos observar na imagem 5, mostrando o corredor central da instituição, suas cores, ornamentação e qualidade estrutural.

¹⁶ O professor Milton Monte realizou pesquisas e experimentos na utilização de materiais típicos da região amazônica, tais como a madeira, o miriti, tala de jupati, fogão de barro. Criou, desenhou e construiu o beiral quebrado, inspirado nas habitações indígenas (de coberturas curvas), e que passou a compor o projeto de várias edificações, também conhecido como quebra-sol ou quebra-chuva.

Imagem 5: Corredor central da EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018)

Chegar à EMEC Milton Monte, para quem ainda não havia visitado uma escola ribeirinha é de um momento de deslumbre, sua beleza e estrutura são ímpares, inclusive comparado a algumas escolas urbanas da mesma secretaria, na Imagem 5 podemos observar como a natureza foi incluída no projeto arquitetônico da escola, estando ligada intimamente com os espaços frequentados pelos educandos, um projeto que esbanja originalidade e beleza.

Nosso primeiro contato com a escola foi no dia 05 de setembro de 2018 acompanhando alunas de pedagogia da UFPA que também estavam fazendo seu primeiro contato com a escola em que estariam lotadas para participar do PIBID. Embarquei junto às professoras no Barco São Benedito às 06h30minh pontualmente no porto Marina Clube, em Belém, e partimos em direção à escola Milton Monte, enquanto partíamos víamos também outras embarcações que seguiam para outros anexos da mesma instituição. O barco em que estávamos parou em alguns trapiches para receber as crianças cujos pés nem mesmo alcançavam o chão da embarcação quando sentados.

As professoras recebiam-nos com um caloroso desejo de bom dia e um sorriso acolhedor, lembrando as crianças de usar colete salva-vidas¹⁷, o que não era frequente

¹⁷ Obrigatório a todos que fazem a viagem, até mesmo para os adultos que o utilizavam principalmente para dar bom exemplo, como afirmou uma das professoras.

considerando que parecia já ter se tornado um hábito de todas, entrar no barco e vestir o colete, sentar-se e conversar com os colegas. Estas crianças têm no corpo desde cedo à facilidade de movimentar-se no balancear das embarcações, para adentrá-las e para sair das mesmas, num comparativo com nossos corpos desacostumados com o movimento do rio, neste momento visualizamos como os corpos destes sujeitos parecem educados pelas águas, como numa pedagogia própria que os ensina desde o nascimento. A dificuldade que temos, por exemplo, de equilibrarmo-nos ao descer do barco no chegar à escola, por não termos tanta experiência vivendo na cidade sem contato com os rios, não é problema para eles, que se equilibram admiravelmente.

A escola Milton Monte atende turmas do Jardim I ao 5º ano do Ensino Fundamental, recebendo alunos da Ilha do Combu, Ilha do Maracujá, Ilha do Papagaio e, além destas comunidades ribeirinhas também é atendida pela escola a comunidade quilombola Santa Quitéria, localizada na Ilha do Maracujá.

A vida sociocultural das comunidades ribeirinhas (ilha) do Combu interfere diretamente no funcionamento da EMEC Milton Monte, nos planejamentos e no cotidiano da organização escolar, ainda que não haja diretamente uma seleção de conteúdos culturais do Contexto ribeirinho no currículo escolar.

Podemos perceber nas imagens 6 e 7 como a própria estrutura da escola é influenciada pelas necessidades estruturais de comunidades ribeirinhas e como também na faixa da escola há pinturas que memoram a relação com os rios, um exemplo está na fala do diretor ao faltar água durante o almoço no dia 06 de agosto de 2019, afirmando que precisavam esperar a maré “subir” para que pudessem ligar a bomba. Em determinadas épocas do ano, quando a maré está mais alta, o próprio rio adentra o território da instituição, alagando o terreno onde a escola está construída.

Imagem 6: Faixada da EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018).

Imagem 7: Parte da área externa da EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018).

As crianças que frequentam a EMEC Milton Monte são, portanto, meninos e meninas de 04 a 13 anos, sujeitos de comunidades ribeirinhas e extrativistas, tendo como maior fonte de renda a extração do açaí, atividade predominante, além da pesca, artesanato regional e da extração do cacau.

O corpo docente é formado por professores que residem na Cidade de Belém e fazem o traslado para a Ilha todos os dias às 06h30min, tendo regime de trabalho integral durante manhã e tarde, explicado pela questão da distância da escola e do transporte não tão fácil, dificultando o retorno para capital paraense. Os professores são todos graduados em pedagogia, sendo uma especializada em educação matemática ribeirinha, e participam de dois tipos de formação, o primeiro é o PNAIC¹⁸ e o segundo é o ALFAMAT¹⁹, portanto uma vez na semana a educadora participa desta formação na sua hora pedagógica, tendo oficinas direcionadas ao planejamento, a atuação prática com exemplos de atividades didáticas. Direcionando junto ao P.P.P., segundo o diretor da instituição em conversa informal, o planejamento da escola.

A paisagem da escola é característica de uma instituição localizada no campo, sua beleza chega a ser encantadora, cercada por árvores, jardins, rio, como podemos observar nas imagens (5, 6, 7). Sua estrutura é colorida e referenda características amazônicas nas pinturas, nos objetos dispostos no espaço, na estrutura de madeira e alvenaria. É um espaço encharcado do verde das plantas no solo e pelo barrento do rio, iluminada pelas luzes naturais e ventilado também naturalmente, com exceção das salas de aula que possuem ventiladores para melhor climatização.

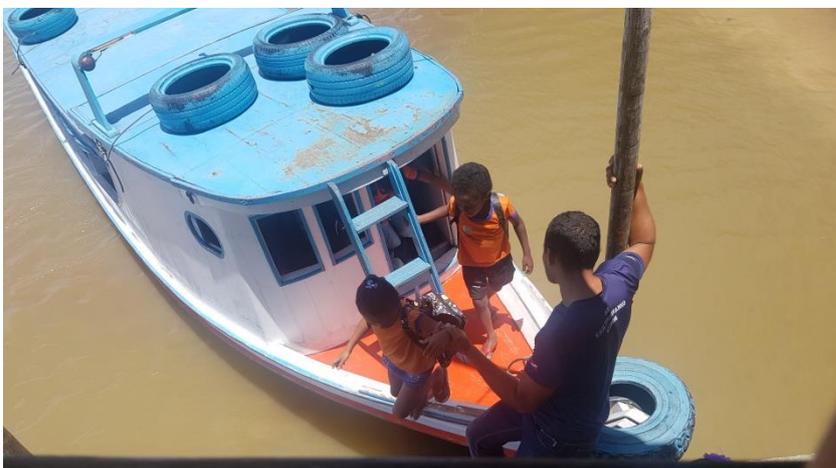
Estruturalmente a Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte está organizada em uma biblioteca, com livros novos e bem cuidados, que as crianças podem ter acesso durante os intervalos de lazer, além do momento pré-estabelecido no cronograma semanal para cada turma; uma copa/cozinha; depósito de limpeza, de merenda, de materiais gerais; uma diretoria; uma secretaria; um refeitório amplo e quatro salas de aula. A escola conta ainda com cinco barcos de moradores que são alugados pela SEMEC para fazer o traslado dos professores de Belém e das crianças de suas casas, como podemos observar na

¹⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelo governo Federal, do Distrito Federal, estaduais e municipais, desde 2012, com fins a atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

¹⁹ Programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém, desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Informática Educativa-NIED. Este programa tem como objetivo possibilitar a vivência e discussão de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

Imagem 8, que nos mostra as crianças desembarcando no trapiche em frente à Escola Milton Monte.

Imagem 8: Crianças chegando à escola nas embarcações



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018)

A escola conta com ótima estrutura, como já afirmamos, mas é essencial destacar aqui o cuidado que percebemos com o espaço, o respeito com a instituição emprestada pelos educandos, pelos educadores e gestores. Na Imagem 8 vemos um dos barqueiros que tem seu barco alugado pela prefeitura para realizar o traslado das crianças de casa para a escola e da escola para casa, a relação que observamos entre os colaboradores e os educandos é especial, a relação verdadeiramente humana entre os sujeitos, entre os sujeitos e a natureza, são muito importantes.

A Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, segundo o diretor da escola, em conversa informal, tem uma das maiores notas no Ideb²⁰ de Belém, planejamos melhor discutir este dado após a pesquisa de campo, no entanto, observamos que o cuidado, o respeito, a parceria entre os sujeitos que são parte da escola, é essencial nas favoráveis características que podemos observar no ambiente da instituição. Compreendemos que este dado apenas não é suficiente para mostrar-nos o bom desenvolvimento educacional na escola, no entanto, não podemos deixar passar despercebido que as práticas humanas de ensino, que inicialmente pudemos observar na EMEC Milton Monte, podem sim estar ligadas

²⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil.

intimamente com o desenvolvimento técnico dos sujeitos, dentro das médias de desempenho exigidas pelo MEC.

2.5 – Os sujeitos da pesquisa

Como já afirmamos na introdução deste estudo, consideramos os sujeitos desta pesquisa como parceiros ao longo de sua construção, como sujeitos históricos, de rico conhecimento. Sujeitos que muito têm a nos ensinar, além de sua relevância essencial nas etapas desta investigação.

Para construção deste texto contamos com a ajuda de quatro professores, a serem reconhecidos no desenvolvimento do documento como Alison, Magnólia, Vinicius e Leila, além do diretor da instituição, Thiago. Suas falas e suas práticas darão vida à IV Seção, que objetiva apresentar e analisar as práticas pedagógicas na EMEC Milton Monte.

Além dos educadores que acompanhamos no ambiente escolar, também são colaboradores desta pesquisa moradores das comunidades onde residem os educandos da EMEC Milton Monte. Cederam-nos entrevista para enriquecer este texto os barqueiros Samuel, Romulo, Edimar e Conceição.

Para realização desta pesquisa consideramos fundamental respeitar os cuidados éticos a serem tomados, garantindo assim a segurança dos sujeitos que aceitaram fazer parte desta construção, e nossa segurança como investigadores.

O primeiro passo, portanto, foi conseguir um ofício expedido pela SEMEC, que nos deu permissão para estar na escola e investiga-la. Seguido por conversa com os professores e aproximação com os educandos.

A cada entrevista dávamos a opção para o sujeito participar ou não, felizmente todos se prontificaram a colaborar com o estudo. Como formalidade de nossos cuidados éticos pedimos que todos lessem e assinassem o termo²¹ que apresenta a pesquisa, nos permite gravar o momento em áudio e também nos permite utilizar os dados obtidos.

Deixamos claro que ser reconhecido por seu nome era uma opção do entrevistado e isso não acarretaria em qualquer tipo de penalidade, assim como também era direito dos participantes escolher não mais participar de nossa pesquisa a qualquer momento.

²¹ Anexo 1

Para realizar a coleta de dados com os sujeitos e conhecer melhor os saberes que fazem parte da história e cotidiano dos educandos, usamos a técnica de entrevista semiestruturada, como já informado na seção metodológica deste documento, no entanto, para melhor aproximação e conforto dos entrevistados preferimos apresentá-la como um diálogo, afinal, uma tradição antiga de transmissão dos saberes é justamente pela oralidade, portanto, pensamos em realizar este diálogo da forma mais sensível possível, aproximando-nos assim o mais humanamente para conhecer nossos sujeitos.

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa (moradores)

NOME	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	ESTADO CIVIL
Samuel	Ensino Médio	Barqueiro	Casado
Romulo	Ensino Médio	Barqueiro	Casado
Conceição	Ensino Fundamental incompleto	Barqueira	Casada
Edimar	Ensino Fundamental incompleto	Barqueiro	Casado

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

No quadro 4, acima, estão dispostas algumas informações sobre os sujeitos que aceitaram participar de nossa investigação, cedendo suas histórias, vozes e saberes, foram eles Samuel, Romulo, e o casal Conceição e Edimar, todos atuam como barqueiros, fazendo o trajeto das crianças e educadores entre suas residências e a escola.

Na quarta seção, onde discutiremos práticas pedagógicas no contexto ribeirinho, construímos nosso texto a partir da fala dos educadores, técnicos da escola, educandos e pais, em diálogo com os referenciais teóricos levantados. Buscamos a partir do contato com os sujeitos desta investigação compreender melhor como é realizado o planejamento curricular, como são visibilizados em sala de aula os traços da cultura ribeirinha, as experiências dos educandos, e que tipo de referência o PPP faz à diversidade cultural e os saberes culturais da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu.

Quadro 5: Sujeitos da pesquisa (educadores e técnicos)

NOME	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO
Thiago	Mestre	Diretor	4 anos como diretor
Elison	Especialista	Professor	10 anos como professor
Leila	Especialista	Professora	12 anos como professora
Magnólia	Especialista	Professora	22 anos como professora
Vinicius	Mestre	Professor	19 anos como professor

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

No quadro 5, acima, as informações revelam resumidamente os sujeitos educadores que cederam suas vozes e experiências para construção desta dissertação. Observamos que todos os educadores têm, pelo menos, especialização e bastante tempo atuando como professores.

O diretor Thiago Oliveira é licenciado pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, desde 2009, mestre em educação pela UFPA desde 2012, integrava a linha de pesquisa “currículo e formação de professores”. Foi educador nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Manaus durante 1 ano, em 2012, quando no fim do ano passou no concurso para professor em Belém, iniciando na Unidade Pedagógica São José, exercendo por um ano as atividades pedagógicas. Posteriormente, em 2013, foi convidado pela SEMEC a assumir a condução de uma unidade pedagógica nas ilhas, aceitando o desafio, como afirmado por ele, durante dois anos. Em seguida, foi chamado pela secretaria para assumir a direção da Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, onde está há 4 anos, desde 2015. No início de sua atuação como diretor na EMEC Milton Monte, ele cursou uma especialização em Gestão Escolar, para melhor atender suas responsabilidades.

O educador Elison também é licenciado em Pedagogia, sendo especialista em ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua no 1º e 2º ano do II ciclo na EMEC Milton Monte. Há 10 anos vem atuando como educador, foi conselheiro tutelar durante 3 anos, trabalhou na formulação de políticas públicas pra crianças e adolescentes, também foi presidente do conselho municipal de direitos da criança e do adolescente, assessorando a associação de conselheiros e ex-conselheiros tutelares do estado do Pará. Foi membro do movimento nacional de direitos humanos.

A professora Leila atua nas duas turmas de 3º ano do I Ciclo na EMEC Milton Monte. É formada em Pedagogia, concluiu especialização em educação Inclusiva e está cursando especialização em Alfabetização e Letramento devido às dificuldades que ela encontrou

quando assumiu as duas turmas na escola ribeirinha. A professora atua há 12 anos na profissão, sendo 8 anos como professora de educação Infantil, atuou no campo da pedagogia empresarial e esta é sua primeira experiência em uma escola ribeirinha, estando neste cargo desde agosto de 2019.

As turmas de 1º e 2º ano do I Ciclo na EMEC Milton Monte estão sob responsabilidade da educadora Magnólia. Ela é formada em Pedagogia, tem especialização em Docência no Ensino Superior, Gestão Educacional e está finalizando uma especialização em Neuropsicopedagogia, o que ela considera estar ajudando muito no aprimoramento de suas práticas pedagógicas na escola. A professora traz consigo uma experiência de 22 anos de atuação na educação.

O professor Vinicius atua como professor de artes na EMEC Milton Monte. É formado em Arte com habilitação em música pela UEPA, especialista em Educação Infantil também pela Universidade do Estado do Pará e mestrado em artes visuais pela UFPA. Ele possui quase 20 anos de atuação, sendo um ano de atuação na escola Milton Monte. Afirmou ainda que tem vasta experiência com comunidades tradicionais, já desenvolvendo sua profissão por mais de sete anos nas ilhas norte.

Quatro moradores das comunidades que os alunos fazem parte, cinco educadores que atuam na Escola Milton Monte, além dos alunos e outros servidores que convivemos durante nossa estadia na instituição. Estes são os sujeitos que contribuíram para construção desta pesquisa. Reafirmamos cada um destes participantes como companheiros neste trajeto investigativos, foram essenciais na construção da dissertação, dando voz e vida às seções III e IV que serão apresentadas a seguir.

III Seção

III – ME ALAGA ESSE RIO, ME CONTA: os saberes culturais na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu

Imagem 9: Poço lúdico na área externa da escola



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018)

“Varando igarapés,
namorando com sereias
aningás e mururés
em noites de maré cheia
Me alaga esse rio, me conta
Onde o velho Guamá
vai esconder a sua ponta”
(Alcyr Guimarães, 1993)

A construção desta terceira seção objetiva apresentar as contribuições reunidas a respeito dos saberes culturais amazônicos, com foco no território que pesquisamos, com fins a Investigar os saberes culturais dos povos ribeirinhos localizados na Comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu.

Esta Seção está dividida em 4 (quatro) subitens. O primeiro, “territórios Amazônicos” traz uma apresentação da diversidade característica das Amazônia articulada a uma discussão sobre o conceito de “território”, que consideramos perspicaz a nossa construção investigativa; o segundo subitem apresenta os sujeitos ribeirinhos e suas condições históricas de formação como povos tradicionais; na terceira subdivisão realizamos uma discussão conceitual sobre “saberes culturais”, como referência ao último subitem, que apresenta os saberes culturais mapeados no território *locus* de nossa pesquisa, a Ilha do Combu.

3.1 – Quem quiser venha ver, mas só um de cada vez: os múltiplos territórios das Amazônia

Quando falamos em Amazônia nos deparamos com uma imaginária representação geográfica extensa e verde, espaço tomado pela flora e fauna ricos e diversos, exóticos e mágicos, uma representação que não vai além das ideias viajadas e entranhadas em nosso conhecimento popular, esquecendo assim que este real, rico, exótico e diverso, território tem em sua heterogeneidade muito mais que floresta e rios.

O espaço de relações humanas, que a Amazônia também é, sofre frequentes intervenções e quando pensamos em espaço geográfico é inevitável pensar na compartimentação feita por homens e mulheres a partir de determinados interesses, estes que se tornaram cada vez maiores incluindo todos os espaços sob influência política e econômica humana ao longo da história de dominação e exploração que conhecemos. Milton Santos (2008, p. 81) destaca que “com a globalização, todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas”.

Há vários territórios dentro de um território maior (Haesbaert, 2004), ele é uma totalidade, mas é importante destacar duas coisas: primeiramente que o território não é uno, por serem criações sociais, são diversos, considerá-lo assim é respeitar a heterogeneidade e conflitualidade existente entre estes e outros; e, em segundo ponto, é essencial enfatizar que cada território é composto em totalidade, assim, apresenta todas as dimensões de desenvolvimento independente de suas escalas e dimensões.

Mais uma vez nos voltamos à importância de considerar a pluralidade de territórios. Tendo em vista que a reducionista concepção destes como uno é parte de uma forma manipuladora e excludente. Ao pensar em “um” território, exemplificando a condição exclusiva do território camponês, uma região é selecionada para aplicação de políticas de desenvolvimento, no entanto, é indiscutível que comunidades camponesas têm menor poder político em comparação às fortes relações capitalistas, assim, estas terão pouco poder de decisão. Como bem analisado por Ianni (1982, p. 30) sobre a natureza do capital na obra de Marx:

o capitalismo não é nem estável, nem homogêneo, mas essencialmente desigual e contraditório; uma forma antagônica de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. É verdade que o capitalismo é um sistema de mercantilização universal das relações, gentes e coisas. Mas isto não significa que ele equalize ou homogeneíze tudo e todos. Ao contrário, o mesmo processo de mercantilização universal cria e desenvolve desigualdades, desequilíbrios e antagonismos.

Este cenário frustra as relações não capitalistas, avivando a dominação e mundiação do capital sobre as comunidades rurais, expropriando-as de seus territórios e tomando-os como fomento para sua expansão. Pensar em igualdade, em desenvolvimento territorial, em compreensão dos territórios como múltiplos e heterogêneos tomará efetividade apenas se for contra a hegemonia regente da sociedade, tendo como protagonistas os povos do campo.

Ao falar em território, e pensar o campo como exemplo, estamos compreendendo-o como espaço geográfico onde acontecem todas as dimensões da existência humana Fernandes (2004), um espaço de vida, assim, as atividades humanas como educação, cultura, trabalho, mercado, organização política, infraestrutura, dentre outras, são parte constituinte das dimensões do território, não existem separadamente e por isso além de interativas são completivas.

Entendemos que uma das características constitutivas social refere-se à diversidade, seja física, cultural, religiosa, dentre tantas outras particularidades que concretizam o mundo e os sujeitos como heterogêneos. E as Amazônias estão dentro deste pensar a diversidade, os povos que nela vivem são de pluralidade encantadora, rica variedade que colore os territórios de ruas, florestas e rios.

Na busca pelo conceito de diversidade no dicionário²² o que encontramos é “Característica ou estado do que é diverso; não semelhante.”, o que pode provocar o pensamento de que esta diferença refere-se apenas a aspectos físicos e visivelmente

²² Disponível em <<https://www.dicio.com.br/diversidade/>> Acesso em 11 de maio de 2019

perceptíveis, no entanto, considerando os aspectos e dimensões imateriais poderemos perceber que as diferenças são construídas culturalmente também, ao longo do processo histórico do ser humano, de sua vida em sociedade que está embargada em relações políticas de poder, inevitavelmente. Por isso, não podemos falar de diversidade e falar apenas sobre reconhecer o outro, afinal, considerar “o outro” significa naturalmente pensar a reação entre “eu e o outro”, partindo de uma comparação entre padrões previamente formulados, seja de beleza, de linguagem, de comportamento, de inteligência.

Esta condição revela que falar sobre diversidade, num ambiente tão diverso quanto os territórios amazônicos não pode limitar-se a analisar comportamentos, tendo em vista que a essencialidade desta discussão abrange caráter político, principalmente porque a diversidade diz respeito às relações estabelecidas entre grupos humanos, relações estabelecidas em ambientes onde há disputa de poderes.

Por sermos sujeitos sociais, culturais, históricos, somos diferentes, e a diferença e diversidade são motivos, algumas vezes de aproximações outras vezes de distanciamentos. Os seres humanos e suas histórias acontecem em multiplicidade, mutabilidade, são imprevisíveis e essa diversidade é uma das principais riquezas humanas.

A heterogeneidade na Amazônia se configura pela dinamização territorial, caracterizando o campo como lugar de diversidade de produção e relações sociais que estimulam 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

Dentre os diversos povos que compõem os territórios das Amazônias estão os povos ribeirinhos, estes que tem sua configuração territorial marcada principalmente por processos cumulativos e reflexivos da colonização portuguesa nas várzeas amazônicas. A exploração, apropriações, dentre as tantas relações estabelecidas, principalmente de trabalho e escravidão construíram as configurações territoriais ribeirinhas específicas das Amazônias, através da destruição massiva dos territórios indígenas e construções coloniais (MORAES, 2005).

Quando o colonizador provocou a abertura dos espaços surgiram as territorialidades ribeirinhas, seja nas margens dos territórios que pertenciam aos índios ou nos territórios fruto de colonização portuguesa (MIGNOLO, 2003; 2007).

Raffestin considera a territorialidade como mais do que apenas relação estabelecida entre sujeito e território, seu argumento é de que além da demarcação de parcelas individuais existe também uma relação social entre os sujeitos. Assim, consideramos a territorialidade como "um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema" (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Consideramos ainda que "territórios e as territorialidades humanas são múltiplos, históricos e relacionais" (SAQUET, 2009, p. 87).

É no território que os sujeitos ribeirinhos atuam, exercitam relações de poder, trabalham, e é neste processo de relações estabelecidas dentro dos territórios que resulta a territorialidade, estando, portanto, ligada à individualidade.

O território é produto social e condição. A territorialidade também significa condição e resultado da territorialização. O território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação [...] A territorialidade corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, do e no espaço geográfico com suas edificações e relações (SAQUET, 2009, p. 90).

Sendo um produto social, o território, além da territorialidade, estão dispostos às relações de poder, estas que são reflexos das relações estabelecidas material e imaterialmente dentro de um determinado território.

Falamos em território material e este não foi a única referência para constituição dos povos ribeirinhos, que herdaram também dos indígenas parte da cultura, incorporando-as e transformando-as ao longo de sua história sem deixar de expressá-las nos seus corpos, artesanato, linguagem e crenças.

Imagem 10: aluno subindo no açazeiro



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2018)

A Imagem (10) acima, tirada em uma das visitas à escola *lócus* da pesquisa aqui desenvolvida, mostra uma prática que podemos afirmar ser herdada dos costumes indígenas, que é o ato de subir em árvores para apanhar frutas, no caso um açazeiro. O banho de rio também é uma realidade, a proximidade do ser humano com a natureza que o circunda é característica viva no cotidiano dos povos ribeirinhos, num diálogo constante entre o ribeirinho e o território amazônico.

O diálogo constante com a natureza, como observamos, reafirma a territorialidade ribeirinha formada pela relação com os rios, com as florestas, com a mata. O território influencia o modo de vida humano, assim como os homens e mulheres que vivem a beira dos rios influenciam na dinâmica da natureza, através de suas ações de plantação, de pesca, etc. estas influências mútuas são a base de uma educação ribeirinha pautada em saberes que histórica e culturalmente foram repassados dos mais velhos aos mais novos, constituindo-se numa rede de saberes culturais que se perpetuam na comunidade ribeirinha, saberes estes que são apresentados no item a seguir.

3.2 - Os sujeitos remadores, o rio vida: povos ribeirinhos e saberes culturais

Os povos que habitam a complexa teia fluvial das Amazônias são mais do que sujeitos que vivem a beira dos rios, para Arruda (1999), eles possuem modos de vida e cultura diferenciados, estão conectados com a natureza, além de desenvolver modos de participação social apoiados na natureza. Como bem sabemos estes rios foram cenários de luta, de resistência, de renovação na história dos negros e indígenas vítimas do processo de colonização e por fim sujeitos que resistiram, re-territorializando-se nas beiras destas águas correntes. Por isso podemos dizer que o rio é vida, afinal é por ele que sujeitos exercem suas atividades de subsistência, em paralelo com suas crenças, suas religiões, seus mitos.

Portanto, não nos referimos aos sujeitos ribeirinhos nesta pesquisa como uma classe social ou apenas um grupo inserido geograficamente a beira de rios, furos ou igarapés, tratamo-los aqui como sujeitos inseridos em uma dinâmica social com características específicas, indo além, vendo-o como ser social, histórico. De fato, partir da sua localização geográfica nas margens do rio é um bom começo, mas não podemos ficar estagnados nesta característica.

Silva e Malheiro (2005) concordam ao destacar a beira dos rios como *locus* para o desenrolar de vida destes sujeitos, mas afirmam que esta não é característica única, além de ser essencial, concordando com Cruz (2011, p. 55) quando este afirma que o ser ribeirinho é constituído a partir dos “processos, as relações socioespaciais e histórico-culturais que engendram um sentido e um sentimento de pertencimento”.

Estes sujeitos são, sem dúvidas, formações construídas propriamente nas Amazônias, com características socioespaciais específicas, como Porto-Gonçalves (2010, p. 155) afirma que “entre os ribeirinhos encontraremos o que de mais especificamente amazônico existe”, constituídos a partir da contraposição e na sobreposição de territorialidades antes pertencentes ao processo indígena ou colonial, não apenas produtos da história, estes são construtores de história, de seu próprio território.

Pereira (2014) concorda com esta ideia ao ver nos povos ribeirinhos formações socioespaciais que não apenas é fruto ou reprodução das territorialidades coloniais ou indígenas, são formações de modernidade frente aos processos de colonialidade violentos sofridos, como afirmamos, reinventando seus modos de vida e reterritorializando-se a partir de diversas tradições sem deixar-se integrar totalmente pela lógica capitalista colonizadora.

Até hoje sofrem processos de marginalização, opressão, mas resistem e r-existem (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Compreendemos a r-existência concomitantemente como resgate e renovação. Assim, ela é a representação do território e de sua expressão – a territorialidade -, de culturas, de símbolos. A luta pelo território, o processo de reprodução e manutenção das identidades, dos modos de viver destes grupos tradicionais, como os ribeirinhos, é o processo de r-existência. Porto-Gonçalves (2006, pag 47) destaca que a r-existência não é apenas uma reação “a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo.” .

É por intermédio da relação estabelecida com o rio que o ribeirinho produz e reproduz seu território, seus modos de viver. Esse achegamento²³ não significa de forma alguma, no entanto, que os ribeirinhos estagnaram no tempo e vivem de forma atrasada com relação ao ritmo social exigido pela modernidade. Pelo contrário, as tradições do ribeirinho de relacionar-se com o rio e com as crenças, como é disseminado pelo senso comum, se remodela, afinal a tradição, a cultura, os saberes são reinventados ao longo do processo histórico dos povos, assumindo novos formatos a cada geração, inevitavelmente.

A ideia de atraso sobre os povos ribeirinhos, difundidos em falas inconsistentes do dia-a-dia ou até mesmo em trabalhos acadêmicos é fruto provável de uma visão etnocêntrica, de desrespeito com conhecimentos que não estão nos moldes de pesquisas sistematizadas academicamente, num modelo eurocêntrico. O processo de relação estabelecida pelo ribeirinho com a natureza denota uma relação de simbiose, como destaca Cruz (2008), e esta é uma importante contribuição para nossa pesquisa, considerando que é nesta intensa relação que os povos ribeirinhos constroem seus saberes. O autor afirma ainda que

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, pesca e atividades extrativistas, compõe uma matriz de racionalidade ambiental muito particular de uso-significado da natureza (CRUZ, 2008, p. 54)

²³ “ato ou efeito de chegar(-se); aproximação” Disponível em <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/achegamento>> Acesso em 15 de maio de 2019

Estes conhecimentos, passados pela oralidade característica dos povos tradicionais, se desenrolam numa tradição de saberes culturais, e apesar da desvalorização dirigida à episteme das tradições hoje há um processo de desconstrução do “mal ver” este tipo de conhecimento, Arroyo (2002), por exemplo, concebe a “tradição camponesa numa visão positiva, adjetivando-a como uma 'matriz formadora' dos sujeitos do campo". Buscando, através deste re-molde superar os estereótipos que opõem os povos tradicionais e seus saberes ao processo de modernização.

A discussão sobre os conhecimentos construídos no cotidiano das especificidades dos sujeitos nos memora do momento histórico de 1990, quando os Estudos Culturais ganharam força na América Latina, um panorama intelectual mundial que em seu centro problematizava a cultura e o popular, estes que surgiam, segundo Costa (2003, p.37) nas

Movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados [...]

A autora (2003, p. 48) afirma ainda que neste momento histórico, mais especificamente na América Latina há um mergulho de estudos nos “processos e artefatos culturais de seus povos” modificando, relativizando e interpenetrando “as fronteiras entre o global e o local”. Neste momento de centralidade que a cultura ganhou há um resgate essencial no processo de valorização destinada aos conhecimentos construídos pelo cotidiano dos sujeitos diversos que constituem a sociedade.

Este debate é essencial para que compreendamos a respeito dos saberes culturais que se manifestam nas relações sociais dos povos ribeirinhos, no entanto, outra necessidade está em considerarmos as palavras “cultura” e “saberes”.

Ao referirmo-nos a cultura, encontramos em Bauman (2012) uma concepção que está intimamente ligada a práticas de pensamento que até hoje perduram em nosso dia-a-dia sendo um dos mais disseminados entre a grande população, o da cultura como conceito hierárquico, cuja construção está relacionada ao acúmulo de conteúdos e as relações de poder ligadas a esse processo.

Em outras palavras, a cultura seria, neste caso, o equivalente ao alto grau de instrução que determinado sujeito acumula ao longo de sua vida, instrução esta referente a

conhecimentos considerados relevantes em sua sociedade a ponto de elevá-lo ao patamar de “culto”²⁴. Sob estas condições a cultura funcionaria como uma espécie de ferramenta que molda os indivíduos de acordo com interesses e influências que são sobre ele embutidas pela sociedade, pela minoria que detém o poder nela. Mas, é importante frisarmos que não existe um conceito fixo de cultura, e isso se deve ao fato de que, ao longo do tempo, diferentes correntes de pensamento têm se debruçado sobre esse objeto de estudo, algumas vezes concordando, n’outras não.

Brandão (2002) salienta que somos seres advindos da natureza e seres de cultura, espécie criada para viver, criando “fios de vida”, ou ainda histórias de vida, estas que não morrem, transformando-se em memórias, numa construção de mensagens vigente desde que somos humanos e fazemos parte deste complexo mundo, gerando assim um produto que chamamos estranhamente de “cultura”. O autor designa a respeito deste termo a seguinte afirmação:

Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto por fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. Várias, porque bem sabemos que esta com que nos escrevemos uns aos outros, em uma língua qualquer dentre as milhares que habitam nossos mundos, é apenas uma entre tantas outras (BRANDÃO, 2002, p.17).

A cultura não é exterior a nenhum de nós, como afirma o autor na mesma obra, ela é a invenção de mundo ao qual nos submetemos diariamente, seja a vida em família, a religião, arte, educação, ciência; ela está relacionada ao sentido, ao símbolo do que transformamos e significamos. Somos diferentes dos animais porque temos a capacidade de criar símbolos, multiplicar significados e identidades, Brandão fortalece esta ideia ao destacar que

De um ponto de vista biológico somos seres com mínimas desprezíveis diferenças. Mas as nossas culturas não. Elas foram e continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Pois somos a única espécie que, munida de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas [...] (BRANDÃO, 2002, p.23).

²⁴ “Que tem muito conhecimento e cultura; instruído” Disponível em < <https://www.dicio.com.br/culto/>> Acesso em 13 de junho de 2019

A diversidade sobre o qual podemos inferir é a variedade de culturas construídas ao longo dos anos, as formas de ver o mundo, de viver dia-a-dia. Assim deduzimos também que a cultura é um emaranhado de experiências que nos interessam, nos circundam e nos modificam. Não podemos apenas dizer que o ser humano constrói cultura sem questionar o papel da cultura também na construção dos homens e mulheres.

Ponto essencial da obra de Brandão (2002) está na afirmação de que a cultura é a morada do saber, compreendendo assim que saber e cultura são áreas interpenetradas, o autor nos leva a considerar que “Dentro da cultura do povo há um saber, no fio de história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos há uma educação” (p.97). Portanto, no tecer do cotidiano em contato e relação direta com os rios, terra e florestas há construção de saberes que não estão remotos, mas sim entrelaçados com as características materiais e imateriais - mitos, religiosidade, relações de trabalho e lazer - de seu território. Estes saberes são repassados entre gerações e se reinventam, no fio de história.

Ao olhar para os povos ribeirinhos uma coisa é evidente, sua constante relação com a natureza, relação esta que é portadora de conhecimentos e significados ligados a uma lógica única, original, tendo o rio como fonte de conhecimento, de saber que é construído socioculturalmente. Cristo (2005, p. 39) destaca que “As populações amazônicas produzem conhecimentos e culturas, ligando-as ao passado para ratificá-las no presente, através de seus viveres e suas memórias coletivas”.

José Luiz dos Santos nos apresenta uma concepção de cultura pautada na referência à língua, à literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzidos. Para ele a cultura humana é dinâmica, não é inabalável frente aos processos históricos pelo qual o sujeito é submetido, e uma das vantagens em estudá-la está na contribuição para o entendimento dos processos de transformação pelo qual passam as sociedades contemporâneas (SANTOS J.L., 1996, p. 26).

Estes saberes construídos nas vivências desde a infância, nas práticas com seus pais, avós e irmãos mais velhos, no trabalho que é realidade desde cedo e nos momentos de lazer que se ligam com a natureza, possibilitam ao sujeito a reconstrução do mundo a sua volta, dando a ele novo significado e interpretações conforme sua necessidade.

Ao ler Milton Santos podemos compreender “saberes culturais” como um acúmulo de conhecimentos produzido ao longo de gerações, “com sentido de pertencimento, marcado pelas formas de viver e compreender o mundo, suas representações e valores” (SANTOS M., 2005, p.1). Estes saberes, portanto, são considerados por nós como saberes herdados

historicamente, sejam eles os conhecimentos referentes à pesca, caça, identificação de espécies, culinária, construções de casas e instrumentos variados, conhecimentos medicinais e diversos outros.

O conhecimento acerca das marés, por exemplo, como característica dos povos ribeirinhos, é uma tessitura de saberes que liga um emaranhado de gerações através da oralidade, provocando, segundo Moraes (2005) uma ligação entre o conhecimento científico e os saberes culturais, afinal, a construção deste saber está baseada em sua história, sua tradição, suas experiências.

3.3 – As vozes educativas que cercam a comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu: saberes culturais

Consideramos relevante refletir sobre os saberes culturais dos educandos da EMEC Milton Monte, entendendo-os como expressões de suas peculiaridades. Logo em nossa chegada na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, à beira do rio, observamos um modo diferente de viver, um modo que mantém relação estreita com os rios, com as necessidades advindas principalmente dos ciclos das águas. As moradias são construídas normalmente de madeira e elevadas acima do nível do solo, o que protege seus moradores da umidade, como podemos observar na imagem a seguir.

Imagem 11: Residência na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

A palafita, como a que podemos ver na imagem 11, é um tipo de moradia construída tendo como base troncos e pilares, o que evita que as construções sejam arrastadas pelo rio. Elas têm píers²⁵, ou pontes, como chamado pelos moradores, que facilitam o acesso das embarcações para a terra. Em períodos que a maré está alta os moradores utilizam o píer mais elevado, mas a necessidade de haver um píer mais baixo está nos períodos de vazante, quando os níveis das águas estão baixos. Na imagem observamos ainda outro elemento fundamental, além da rabeta “estacionada” em frente à residência e a estrutura de ponte, a rasa de açai, esperando para ser embarcada e tomar um rumo longínquo às matas que cercam a casa.

Além das casas observamos também como são característicos os meios de transporte pela necessidade do uso de cascos²⁶, rabetas, canoas²⁷ e barcos maiores, que se encontram atracados aos troncos na frente das casas, que estão emolduradas pelo rio e pelas árvores que lhe cercam.

O rio, como já destacamos, é parte essencial na vida, história e vivência dos sujeitos ribeirinhos, estes que desde cedo conhecem os ritmos das águas, suas cheias e vazantes, o período adequado para pesca, para coleta dos frutos, para o plantio, dentre tantos outros saberes culturalmente construídos.

A fim de conhecer melhor as especificidades da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, realizamos entrevistas com moradores da comunidade e de comunidades vizinhas que mantêm relação próxima com a comunidade do Combu. Durante as entrevistas o rio estava sempre presente como paisagem que emoldurava nossa estadia momentânea naquele espaço, diferentemente da relação estreita que os entrevistados e parceiros de nossa investigação mantêm com este caminho natural de águas que lhes possibilita as mais diversas atividades.

Interessantemente, durante algumas conversas no período de aproximação com a comunidade, tivemos a oportunidade de escutar de um educador que voltava conosco no barco para Belém sobre a íntima relação “dessas pessoas que moram do lado de lá” com a natureza. O professor destacou ainda que em seu pensamento a natureza é como um deus, que nos permite viver, nos dá alimento, nos dá vida, que é vida.

²⁵ Sistema composto por um estrutura ou armação construída sobre o mar para ancorar embarcações. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pier-2/>; acesso em: 07/01/2020, às 17h03min

²⁶ Canoa feita de peça inteiriça de madeira. Disponível em: www.dicio.com.br/cascos/; acesso em: 16/12/2019, às 16h37min

²⁷ Pequenas embarcações primitivas, feitas de uma só peça de madeira escavada. As canoas são totalmente abertas em cima, chatas no fundo e arredondadas nas bordas. São movidas a remos ou pás. Podem ser utilizadas para transporte ou pescaria em águas de rios ou lagos. Disponível em: www.dicio.com.br/canoa/; acesso em: 16/12/2019, às 16h35min

Nossa primeira pergunta, portanto, estava ligada à natureza, à relação estabelecida entre esta e a comunidade e resumia-se em perguntar “o que é o rio pra você?”:

Todos os dias eu to no rio, é como se fosse...é a nossa rua, por meio do rio eu posso chegar em qualquer lugar. Tem a pescaria. [...] É tudo, aqui é praticamente tudo, uma das fontes de renda aqui é o rio. Porque muita gente pesca, por exemplo nessa época as duas fontes de renda que eu vejo aqui na ilha é o rio, com a pescaria e o açazal. Mas na época que acaba o açáí a maioria dos pais de família vão pro rio pescar. (Romulo, barqueiro, 2019)

Inicialmente não nos prendemos em aprofundar as indagações sobre esta relação, mas é interessante constatar como o rio interfere em quase todos os momentos do cotidiano ribeirinho. Outro morador respondeu: “Onde eu moro não passa nem ônibus nem carro, a minha rua é este rio” (Samuel, barqueiro, 2019), representando a relação de deslocamento possibilitada pelas águas. Mas bem além disto o rio reaparece nas falas frequentemente, numa parceria que o determina como ser que proporciona vida à comunidade.

Apesar de conhecer o cuidado a tomar em relação aos muitos mitos de visão naturalista e minimalistas sobre a Amazônia e sua relação com a natureza e rios, não podemos negar a supremacia das águas na vida da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu e das comunidades em seu entorno. Afinal a água nestes territórios “faz parte da paisagem natural, da vida e das características da região, que é encontrada por grandes e pequenos rios, furos, lagos e inúmeros igarapés” (Ribeiro, 2007, p. 111).

Como afirma Loureiro (2001, p.65), “o rio está em tudo”, e está também na produção da existência, no lazer, no transporte e no trabalho. As condições de vida dos sujeitos ribeirinhos moradores da comunidade nem sempre são as melhores, sobre a alimentação algumas famílias não tem condições “de comprar, aí um vai pescar de rede ou de linha de mão, pra tirar o que comer”, como nos disse o barqueiro Romulo (2019), portanto, a natureza e a relação estabelecida pelos homens e mulheres com o território material que os cerca tem relevância indiscutível no seu modo de viver.

Tem pessoas na ilha, que moram na ilha que elas não têm condições, não tem condições, muitas eu conheço que não tem um pedaço de terra assim que diga “esse pedaço de terra é meu”. Tenho uma parentela que eles moram tudo juntinho um do outro, aí vai caindo a beirada assim, o barranco vai caindo e eles vão fazendo a casa mais pra trás e vão fazendo mais pra trás, mas se for ver a renda deles eles não ganham nada, ele não tem assim um local que diga que é deles (Romulo, barqueiro, 2019)

A vida na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, assim como afirmamos anteriormente ser característica da vida em comunidades tradicionais ribeirinhas, tem uma relação que chega a ser visceral com a natureza, com o território material o qual faz parte, quando as condições econômicas de algumas famílias estão extremamente preocupantes e impossibilitam até mesmo a compra de comidas, o ser humano recorre à natureza e o que este oferece para continuar alimentando sua família:

tem famílias que eu conheço que não tem condições de comprar e às vezes caçam, vão pro mato, tem tatu, paca, tem preguiça, condu. Um tempo desses que eles estavam limpando aqui, roçando essa parte onde estão aqui (lateral da escola) eles estavam roçando o pessoal aí, de repente foi um alvoroço rápido “ai, pega, pega ele, pega ele!” aí cortaram, era um enorme de um tatu que estava bem aí próximo aí eles pegaram, levaram pro dono daqui desse terreno, cozinhou e mandou pro almoço deles. Tem muita caça, muita caça. (Romulo, barqueiro, 2019)

Esta é uma realidade, apesar da riqueza proporcionada pela natureza, muitos moradores ainda vivem em condições que não são as ideais. A caça é uma alternativa de alimentação presente na ilha, mas não está inserida no comércio estabelecido com Belém, como é o caso do extrativismo e da pesca. O barqueiro afirma ainda que

tem crianças que tem verme, porque tem muitos que não tem pelo menos um balde de água pra pegar, porque sempre tem na semana um rapaz que passa lá no barco, pega água no cafezal, outra área, pra trazer na porta de casa, muitos não tem e bebe água do rio, que é muito suja. (Romulo, barqueiro, 2019)

Outra questão citada por moradores está na presença de energia elétrica. Na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu a energia elétrica já é uma realidade, no entanto, alguns ribeirinhos que frequentam a EMEC Milton Monte e moram em comunidades próximas continuam vivendo sem energia em suas casas.

aqui no Combu, no Acará, nesses dois lados tem energia, energia elétrica, só que naquela ilha do lado de lá, onde que eu moro, pra lá ainda não chegou. Toda aquela extensão é a Ilha das Onças e pra lá ainda não chegou, é no motor de luz, gerador. Lá em casa a gente liga seis horas da tarde e desliga dez horas da noite. Agora tem vários tipos de lanterna, pode comprar ali no japonês no comércio, mas antes era no lampião e antes do lampião era na lamparina. (Romulo, barqueiro, 2019)

Constatamos que dentro mesmo da comunidade é diversa a situação de moradia, alimentação, condição econômica, dentre outras. Não podemos, portanto, dizer que todos vivem em condições boas, mas também não podemos dizer o contrário. O que podemos afirmar é que há uma relação de cumplicidade entre os moradores, escutamos a respeito do companheirismo que cada um destina aos seus “primos” ou “parentes”, como se chamam às vezes sem nem mesmo ter elos sanguíneos.

Ouvimos relatos sobre terrenos emprestados para que uma família pudesse ter onde morar, relatos de que, ao ver-se em necessidade de não conseguir comida para sua família, um morador pediu ajuda ao vizinho, que tem seu “mato de açaí” e que não deixou de ajudar. Relato este que nos memora a humanidade preservada pela tradição.

Uma relação forte estabelecida pela comunidade é com a cidade de Belém. O comércio dos peixes, camarões, frutas e dentre elas principalmente o açaí e o cacau, além do palmito, liga os dois lugares em especial pela proximidade. No entanto, o sentido das relações de venda não está apenas da comunidade para a cidade.

Aquí nessa parte tem umas mercearias, lá pra onde eu moro também tem mas só que as coisas chegam pra lá mais caras, aí eu prefiro fazer compras em Belém mesmo e trazer, até porque não é distante né, bem próximo. Vou, faço as compras da semana, depois chega sábado denovo, faz compras denovo e assim vai. Mas final de semana mesmo, agora que não tem açaí aí eu não to indo tão frequente. (Romulo, barqueiro, 2019)

A gente vai pra Belém pra fazer as compras né, a gente vende pra comprar. A gente vai, leva o açaí pra vender, o que dá do açaí que a gente vende, do dinheiro a gente faz compras pra casa (Conceição, barqueira, 2019)

Funciona assim, na safra do açaí a gente trabalha a semana toda, quando ao sábado ninguém trabalha na colheita, “vamo” pra Belém fazer compras, todos os barcos. Se prestar atenção vê que quase todos os barcos tão saindo aí, e faz as compras pra semana toda, com oito dias volta denovo, faz compra pra mais oito dias. A gente não é assim de tá indo todo dia, sabe? É difícil (Edimar, barqueiro, 2019)

Na fala dos moradores eles afirmam ir pra Belém fazer suas compras, Eles também vão fazer entrega das rasas²⁸ de açaí, como a que podemos observar na Imagem 12, o que os leva à cidade com mais frequência nas épocas de colheita da fruta. O trabalho na comunidade é voltado principalmente ao extrativismo e pesca, como já afirmamos anteriormente.

Quando não é da pescaria e do açazal é tirar palmito da planta do açazeiro, que é vendido, mas é um trabalho muito pesado porque o valor é muito baixo pro trabalho que tem, é muito trabalho, por exemplo pra derrubar um açazeiro pra cortar ele em pedaços, cortar a copa, cortar toda as capas que tem que são essas folhas pra chegar no palmito pra ficar pronto pra venda e vender por R\$1,40, R\$1,50, aí é um trabalho bem...o povo tem que conhecer o trabalho pra dar valor. O camarão aqui também é muito vendido, leva aí nessas feiras aqui no porto do açaí, no conceição, pode levar camarão fresco lá, qualquer coisa, às vezes frutas. Olha hoje o meu pai ele pega também, quando não tem mais açaí no nosso terreno, ele vai e pede nos outros terrenos que tem mangueira, pede as mangas que ficam no chão, ele vai lá cata, lava, e leva pra feira pra vender, aí vende um panelo daqueles cheio por R\$20,00 / R\$25,00 aí compra comida pra casa, aí assim vai levando até a safra denovo do açaí. (Romulo, barqueiro, 2019)

²⁸ Antiga medida de secos correspondente a um alqueire, aproximadamente: rasa de feijão. Disponível em: www.dicio.com.br/rasa/; acesso em: 16/12/2019, às 16h42min

Mas, nos chamou atenção principalmente a supremacia do açaí como fruta que está presente, assim como o rio, quando se fala não apenas em alimentação, mas também em trabalho, em lazer e saúde. Esta última, destacamos um comentário divertido feito por um morador, que questionado sobre a prática de atividades físicas respondeu que não há exercício melhor do que subir num açaizeiro e tirar uma fruta tão saudável e saborosa pra “tomar”.

Imagem 12: Rasa utilizada nos jogos da escola para corrida



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

Muito ouvimos falar sobre tal fruta, é a mais constante no cotidiano da comunidade, ainda que não seja sua “época” não é esquecida nem negada mesmo que não esteja na melhor condição de consumo, é a preferida para acompanhar o almoço. Esta fruta dá cor às mãos não apenas dos adultos mas também das crianças, que ao manuseá-las acumulam embaixo das unhas o roxo avermelhado da fruta que é chamada de ouro negro pelos moradores.

Imagem 13: Menina debulhando o cacho de açáí



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

Este ouro negro, conhecido assim pela grande movimentação econômica que traz à comunidade em tempos de colheita, proporcionando épocas de fartura para os ribeirinhos, faz parte da alimentação destas pessoas desde a mais tenra infância, tornando-se essencial, como podemos constatar nas falas a seguir:

Aqui, todo dia pra mim, eu tenho que tomar açáí, é o costume mesmo.[...] aqui vai mudando, quando vai acabando o açáí e a gente começa a tirar aquele cacho que não tá preto, tá meio paral, que a gente chama que é verde e preto, meio-meio, a gente começa a fazer o que a gente chama de suco de abacate, porque a cor dele muda, fica meio verde, mas a gente toma aquilo com gosto. (Romulo, barqueiro, 2019)

a gente tira açáí aí a gente já faz pra sexta, pra sábado e pra domingo, três dias. Não importa a grossura, não importa a qualidade é a quantidade agora. Mas quando ele tá na melhor fase é a qualidade, quanto mais grosso melhor. [...]é fonte de vida, é natural, é tudo pra nós. Açáí tá no cacho, tá ali, “vamo tirar um cacho de açáí pra beber”. O moleque vai, sobe, tira, a gente limpa o açáí bacana, coloca de molho, aí quando é quase na hora da refeição a gente toma um açáí bacana. Bate o açáí, coloca pra gelar ou não, toma natural, fresquinho (Conceição, barqueira, 2019)

Mas não apenas por comercio existe esta relação entre Belém e a comunidade. O único posto do Sistema Único de Saúde – SUS disponibilizado ao atendimento dos moradores da comunidade foi definido para nós como um posto onde os profissionais “até tentam fazer funcionar, mas falta muita coisa” (Samuel, 2019) então os moradores preferem se deslocar para Belém logo quando sentem necessidade, visto que muitas vezes ao chegar no posto localizado na ilha são encaminhados para a cidade de Belém. Edimar, durante nossa conversa

comentou sobre uma situação preocupante, em seu relato disse que após um rapaz ter sido mordido por uma cobra próximo à sua residência, a única saída foi ir imediatamente para Belém, Conceição também destacou que na comunidade é,

mais ou menos assim, você tem que ter um dia pra adoecer. Olha, agora com o manejo do açai constantemente tem pessoas que se cortam, aí o que faz? Tem que ir pra Belém (Conceição, barqueiro, 2019)

Observamos que a presença de hospitais e boas clínicas não é um compromisso cumprido com a comunidade, forçando os moradores, quando necessário, a ter que deslocar-se para Belém em busca de atendimento médico. Também é cultural da comunidade recorrer aos saberes medicinais que a floresta lhes proporciona, com o uso de remédios naturais.

Olha, tem pessoas que optam pelo natural, por exemplo se aqui na escola você sentir uma dor no estomago, lá atrás tem o buscopan, “ah! Vou fazer um chazinho de buscopan”, bom, a gente não sabe se é tanto a fé que a gente tá que a gente toma o chá e parece que passa o negocio. Uma folhazinha. (Conceição, barqueira, 2019)

Seu Edimar, destaca ainda que “São várias plantas, tem terramicina, tem anador, tem buscopan, são várias que tem” (Edimar, barqueiro, 2019). A floresta é parte do território da residência destas pessoas, está cercando suas casas e é bem conhecida quanto a suas propriedades curativas. Conceição nos contou que perto de sua casa há uma senhora que conhece todos os tipos de plantas e seus “poderes curativos”. Dentre as possibilidades dadas pela natureza, além dos que o seu Edimar comentou, estão a andiroba, o mel-de-abelha, a copaíba, boldo. Remédios naturais que são o “quebra-galho” como afirma Conceição:

Por exemplo você ta num jugo de bola aí num determinado pessoa cai e se bate aí vai, pega uma andiroba, pessoa vai e faz uma massagem lá, pronto, ta zerado. (Conceição, barqueira, 2019)

Mas, além da relação estabelecida para comercio e saúde, está o lazer. Muitos moradores da cidade de Belém costumam visitar o chamado “Combu cultural”, uma gama de bares e restaurantes localizados na ilha que recebem turistas de todas as partes, oferecendo culinária paraense, banho de rio, musicas regionais e a tranquilidade do local. Constatamos, no entanto, que a cidade de Belém também é visada pelos moradores da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, como ponto de lazer:

A gente vai pra Belém pra passeio mais assim quando chega o círio, que a gente já vai e fica, no caso do domingo, a gente vai no domingo, fica até umas cinco horas, seis horas, de lá a gente volta pra casa, a gente não tem aquele costume de anoitecer, ficar pra lá não, a gente vem embora pra casa (Conceição, barqueira, 2019)

eu vou com a minha esposa, a gente vai pro shopping, assiste filme, faz isso, faz aquilo. Aí volto pra casa, eu to bem, tranquilo, chego, tomo banho, deito na minha rede, fico tranquilo, é assim ,mas ficar o tempo todo em Belém...huhm-hum... (Romulo, barqueiro, 2019)

No fim da fala de Romulo algo chama atenção, a negatividade quanto à ideia de mudar-se para Belém, os moradores que entrevistamos destacam ainda que sentem orgulho de fazer parte de uma comunidade ribeirinha:

Eu gosto, particularmente, mas que não pensem que a gente é bicho do mato, não, mas eu gosto de ser reconhecido, eu não troco a vida no interior por Belém. Tem gente que chega e é acostumado em Belém “não, meu celular não funciona aqui, não sei o que”, mas eu, pra mim, ficar no meio do mato é muito bom, eu não trocaria essa vida, é um lugar tranquilo pra se viver, não tem todo aquele barulho, tem essas rabetinhas com esses motores que são barulhentos e incomodam, mas tirando isso. (Romulo, barqueiro, 2019)

Eu sempre digo, estudam, se esforcem, mas não percam a essência e a raízes de vocês, quando perguntarem ‘são caboquinhos?’, diga assim ‘sou do interior, moro em beira de rio e sou preto e com orgulho’, não se envergonhem da sua essência, não se envergonhem do seu lugar, não se envergonhe do que você realmente é’. (Samuel, barqueiro, 2019)

É, portanto, essencial percebermos como o sentimento de pertencimento tem relevância na vida destes sujeitos. Durante suas falas ouvimos e vimos o orgulho entoadado de suas vozes e expressões, trocar seu modo de vida pela cidade de Belém não é uma meta a ser alcançada pelas pessoas que escutamos. Samuel (2019) ao nos falar destacou que:

muitas vezes quando o cara vai daqui encontram dificuldade na realidade de lá, por exemplo, eu tive sofrido muito preconceito na escola porque chamavam de caboquinho, poxa, a gente não é caboquinho, a gente é ribeirinho. A gente mora em beira de rio e com orgulho, não tenho vergonha de esconder a minha, a minha essência, onde eu moro....nós somos nascido e criado nessa ilha, a gente conhece todas essas ilhas como a palma da mão, quase todos os moradores a gente enxerga, a gente conhece. (Samuel, barqueiro, 2019)

O desprezo demonstrado por Samuel pelo termo “caboquinho” representa sua depreciação lógica à pré-conceituação destinada a esses povos que se percebem como diferentes, mas não como menos importantes ou evoluídos. Eles compreendem sua condição de vida como dessemelhante da que é comum no território urbano, mas também compreendem que isso faz parte não apenas de sua adequação à natureza, como de sua história, seu modo de ser e isto é sua territorialidade.

O sentimento de pertencimento, portanto, é uma bandeira a ser balançada em prol da luta pela continuidade destas culturas, deste território. Como já afirmamos neste texto a comunidade por ser ribeirinha não tem em suas entrelinhas a afirmação de ser atrasada. Pelo contrário, a comunidade avança com as tecnologias, com o uso de celulares onde há sinal, uso de televisão, dentre outras.

Ainda é muito visível a relação com costumes antigos, identificamos isso na fala de Romulo (2019) quando ele afirma que “Hoje tá bem evoluído nas ilhas, mas tem pessoas bem

antigas que ainda fazem café na lenha, não é no fogão à gás não, é na lenha”, mas, além da relação é essencial identificarmos o respeito voltado à tradição, aos costumes, à tradição, aos saberes que vem não da escola, mas do mato, do rio, do trabalho. Está no discurso dos mais novos a valorização do que os mais velhos falam e ensinam. Sobre a escolaridade na comunidade:

Muitos não têm, mais os filhos, os pais não, o meu pai acho que fez até a segunda ou terceira série, mas se tu for colocar ele numa sala de aula ele pode até não saber responder nada a respeito daí do ensino aqui mas agora se for colocar ele no meio do mato, “agora me explica, tenta sobreviver aqui”, ele fala que na época dele ele cortava seringueira que era pra tirar e fazer a borracha, ele cortava de noite, fazia aqueles caminhos grandes assim cortando as seringueiras pra escorrer o leite e aí depois pegava o leite e tinha que esquentar todinho o leite pra poder fazer a borracha, ele fazia muito isso, aí fico olhando hoje pra ele. (Romulo, barqueiro, 2019)

sempre tem os mais antigos, sempre tem aquelas historias que os pais deles contavam pra eles e eles vão repassando. Sempre teve e sempre vai ter. a gente conta porque eles contavam pra gente agora a gente tem que contar, passar em frente elas (Conceição, barqueira, 2019)

é de geração pra geração, a gente conversa muito em casa. É o que eu falo pros meus filhos “vocês tem que passar pros filhos de vocês o que eu passei pra vocês, porque senão acaba”, acaba esse conhecimento que vem passando. (Edimar, barqueiro, 2019)

Compartilhamos da ideia de Loureiro (2001), quando este afirma que a memória é uma dimensão muito importante na preservação da cultura, dos saberes culturais. A partir dela os conhecimentos histórico e socialmente construídos por homens e mulheres da comunidade se transmitem e se renovam com os mais novos. Brandão destaca também a importância da memória para a cultura ao explicitar que:

No espírito ou, simplesmente, nisso a que damos o nome de memória e que para alguns, não é mais do que uma alquimia de nervos, conexões no cérebro e alguns aminoácidos articulados durante algum tempo entre as energias e a matéria efêmera dos seres que somos. Mas que outros acreditam ser uma das dimensões para além da matéria e dos seus limites. Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura (BRANDÃO, 2002, p.16)

Onde os fios da Vida, onde as experiências vividas e recontadas transformando-se em memórias mantém viva a cultura, mantem vivo o que se sabe e o que se viveu. É na memória que mantemos constante em nossas vidas as aprendizagens que foram construídas ao longo da existência do ser humano, ser este que é história, é cultura.

A vida na comunidade tem sim sofrido interferências do modo de viver na cidade de Belém, como frisa Loureiro (2005), as tecnologias presentes nas comunidades podem sim provocar mudanças nas características culturais dos ribeirinhos, pela inserção da cultura da cidade em seus territórios ou pela adequação ao sistema econômico, mas isto também é parte

da história destes sujeitos, que apesar do contato frequente mantém em si suas próprias características. A barqueira Conceição, durante nossa conversa, comentou sobre seu neto que mudou bastante depois de ganhar um videogame, que prefere estar no celular e no jogo do que brincando com ela e o marido no rio, na maioria das vezes:

a criança já fica muito mais nesse mundo do celular do que no mundo que é pra ele viver, que é o mundo da brincadeira quando ela é criança. Brincar de boneca se é menina, o rapazinho brincar de bola e tudo, aí não, aí já quer se entreter só nesse mundo desse virtual aí. (Conceição, barqueira, 2019)

Corrêa (2007) destaca que as novas gerações de povos tradicionais estão dispostas a um intenso “campo de conflitos”, e precisamos sim compreender que a “invasão” dessas novidades tecnológicas acarretou em mudanças culturais, é inevitável que elas tenham provocado uma espécie de “mistura” entre culturas que se refletem nos modos de se vestir, alimentar, do que assistir, sobre o que conversar, modificando a cultura tradicional, no entanto, a cultura como algo que se reconstrói constantemente inevitavelmente se re-estrutura, numa dialética constante.

No entanto, apesar da influencia que estes sujeitos sofrem de fora para dentro, ao perguntarmos qual a comida preferida por uma criança na comunidade, as respostas em maioria são “açai”, quando perguntamos o que mais gostam de fazer as respostas em grande parte tem ligação com o rio, com as matas, e quando observamos seus corpos não temos dúvidas de que estes continuam sendo educados pelas águas, pela natureza. Conceição destaca como é essencial que alguns saberes sejam repassados para os mais novos, afirmando que na comunidade “a primeira prioridade é aprender a nadar, aprendeu a nadar, mano, pode soltar. É nadar, pilotar casco, subir no açazeiro” (Conceição, barqueira, 2019), sua fala é reiterada pela afirmação de que

Fora do espaço da sala de aula as crianças das águas amazônicas, desde a infância são levadas por seus pais a aprender não somente a falar, andar, mas também a nadar. Com isso, parte significativa das crianças ribeirinhas, aproximadamente dos três aos cinco anos de idade, dominam habilidades necessárias do ato de nadar e adquirem habilidades para andar em cima de troncos flutuantes, como o buriti, sustentando-se em troncos de árvores, no próprio casco, sobre as costas de outras pessoas, ficando de pé nas partes mais rasas do rio até conseguir a habilidade necessária para nadar sozinha (COELHO; SANTOS R.A; SILVA, 2015, p. 65).

Algumas atividades diárias são inerentes do cotidiano ribeirinho, seus costumes continuam sendo transmitidos de geração para geração, nos momentos de lazer, por exemplo, estar com a família se divertindo no rio é um hábito ainda comum, como foi destacado pelo barqueiro Romulo:

Pra mim é tudo de bom, a hora que tu quiser tomar banho vai, pula alí, não vai pagar por aquela água. Vai comer jambo, vai comer manga, vai comer ingá. O rio é

trabalho, diversão, olha criancinha com 2, 3 anos de idade lá na ilha, quando vê já se jogando de uma ponte dessa daqui, se jogando no rio direto. Eu tenho um sobrinho que ele tem 2 anos, a gente começa assim com ele, dá banho no rio aí coloca umas boias feitas de isopor, mas só que umas boias grandes né. Depois que ele vai crescendo um pouquinho a gente já começa a cortar um pouquinho a boia, um pouco do isopor aí fica menor, e aí nisso vai cortando, vai cortando até ficar só uma tirinha, depois a criança já ta quase sabendo nadar, depois que tira aprende a nadar. Lá em casa é assim, quando vê o moleque já ta pulando. (Romulo, barqueiro, 2019)

Logo quando “se tornam entendidas”, como dito por um morador, as crianças aprendem com os mais velhos sobre a vida na comunidade. As falas dos barqueiros sobre como elas “desde cedo sabem manusear rabetas, casquetas” (Romulo, barqueiro, 2019), sobre como “os meninos, se der uma rabeta nas mãos deles, eles andam isso aqui tudinho sozinhos, já conhecem, pode botar numa rabeta que vão embora”, ou ainda que “ta na essência, a gente conhece toda a ilha na palma da mão porque a gente é nascido e criado aqui”, são muito interessantes e explicam-se sozinhas. Desde muito jovens as crianças começam a acompanhar os mais velhos nas atividades desenvolvidas na ilha.

O uso dos barcos é inevitável nas comunidades ribeirinhas, portanto, é cedo que os meninos e meninas se dispõem à necessidade de aprender a dirigir as rabetas ou ainda as casquetas que são menores, só cabem uma pessoa dentro, como destacado por Romulo (2019):

Tem casqueta muito pequena, mas é muito interessante, é só um pedacinho de pau que sai com o motor, sai acelerado, chama casqueta mas alguns chamam de rabiola. Tem a casqueta mas tem o casco também, bem difícil já ver por aqui, o casco, que é aquele que vai no remo. Com o avanço do motor deixaram de lado o casco.

As crianças não têm medo, isto é algo que faz parte de suas vidas, se fossemos dar nas mãos de uma criança criada na cidade uma casqueta, por exemplo, ela não saberia manipular e provavelmente sentiria medo de deslocar-se sozinho pelos furos e igarapés, o que não acontece com os ribeirinhos por conta dos costumes e por terem estes saberes advindos da cultura vivida no seu dia-a-dia.

Um caso muito interessante aconteceu em uma tarde quando o barco que faz o transporte dos professores da EMEC Milton Monte retornava da escola no sentido de Belém deixando as crianças em suas casas pelo caminho. Após o barco bater em algo no fundo do rio, os professores começaram a notar que entrava água pelo casco, enquanto os professores estavam mantendo a calma, porém assustados com a situação, as crianças discutiam com muita tranquilidade qual a residência mais próxima para o qual nadariam em busca de lugar para esperar outro barco ir busca-los. Outro relato contado por um barqueiro também nos divertiu e impressionou pela naturalidade com que é mantida a relação entre ser humano e rio:

A gente tem muitos desafios aqui com os alunos, porque tem época que a gente chama de geral aqui, bate o geral que é o vento da tarde, que dá muita maresia aqui fora, aí pra gente atravessar praquela ilha de lá às vezes fica só a polpinha do barco pegando na água, o resto sai todinho. É maresia muito grande, mas pras crianças, o que elas fazem? “uhuuuuu! Uhuuuu!”, eles não têm medo. (Romulo, barqueiro, 2019)

No entanto, a precoce relação criada desde a infância não se configura apenas entre ser humano e rio, o lidar com os “matos” também é aprendido desde cedo principalmente por meninos. O extrativismo, a pesca, o cuidar da casa relacionado às meninas – na maioria das vezes – são atividades introduzidas cedo no cotidiano das crianças.

A gente vem pela beira da praia, a gente passa e vê famílias, muitas vezes vejo meu primo com os dois filhos e a mulher dele na beira da praia gapuiando, os moleques tudo sujo de lama, de barro, pegando camarão por baixo assim. (Romulo, barqueiro, 2019)

Esta é uma realidade comum. As crianças conhecem o trabalho, sua necessidade e o praticam junto aos pais, numa troca oral de técnicas que foram testadas ao longo do tempo e da história da comunidade, como é o caso do gapuiar, que é uma técnica utilizada para pegar peixes e principalmente camarão, faz-se uma armação que armazene água e dê possibilidade do peixe ou camarão entrar, quando o rio seca os peixes ficam presos neste compartimento, facilitando sua captura. Segundo Romulo também dá para gapuiar nos troncos de árvore que ficam nas beiras do rio. É essencial, no entanto, que compreendamos esse trabalho como realmente é, uma prática que deve ser realizada pelas crianças na medida de seus limites.

Tem muitos mais velhos aí que eles contam muitas histórias, os primeiros moradores das ilhas sempre tem muita historia pra contar pros mais novos. Desde cedo a maioria das crianças, não sei se por um lado é certo, mas tem muitos que aprendem o valor do trabalho, sabe? Desde criancinha. Eu não sou de acordo com deixar de estudar pra trabalhar, mas tem uns lá que estudam de manhã, ou vice-versa, estudam à tarde, e de manhã vão pro mato, vão tirar açaí. Muitas das vezes não são com os próprios pais, eu já vi muito isso, levam uma criança do tamanho desse que saiu daqui pra ele subir numa árvore que não aguenta um adulto, porque ele, por ser mais leve né. E isso aí é uma preocupação, se a árvore quebra né? Se a criança cai de lá? (Romulo, barqueiro, 2019)

Entendemos que deve sim haver preocupação com o trabalho realizado pelas crianças, pois em que pese às atividades serem por necessidade de ajudar os pais nas tarefas relacionadas ao trabalho de plantar, colher, debulhar, pescar e cuidar da casa, é necessário ter cuidado com os meninos e meninas, cuidado com sua saúde e principalmente com sua educação escolar.

Enquanto estivemos na EMEC Milton Monte algumas vezes ouvimos professores comentar sobre a falta de alunos durante os períodos de safra do açaí, sobre como esta é uma necessidade. Por isso é combatido através de conversas com os responsáveis, segundo os

professores e diretor, no entanto como parte da cultura isto deve ser entendido, devendo a escola tomar iniciativas para melhor atender as necessidades da comunidade em que está inserida, adequando-se sempre que for possível, afinal, esta é uma prática que não começou há pouco tempo, pelo contrário, ocorre desde o surgimento das comunidades ribeirinhas e da história humana.

Na parte onde eu moro tem uns senhores bem mais velhos, que eles já são desde a infância acostumados com a plantação, com a limpeza do mato, da terra, aí eles plantam cacau, cupuaçu, todas essas frutas eles mesmo plantam pra depois de um certo tempo eles mesmo colhem daquilo que já plantaram. Como meu pai (Romulo, barqueiro, 2019)

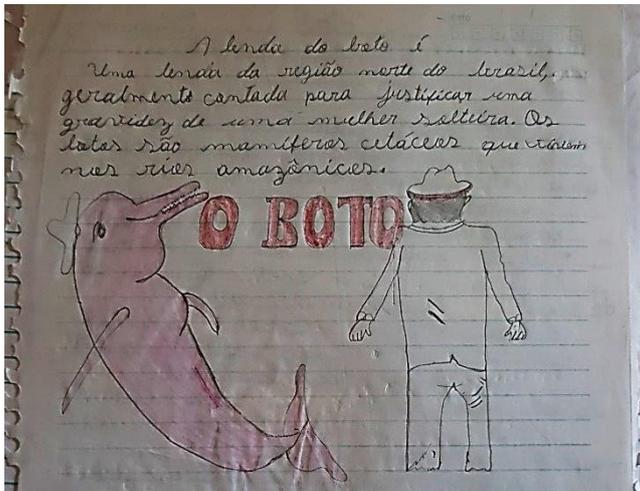
Durante nossa aproximação com os sujeitos que nos ajudaram na construção desta investigação constatamos outra questão muito forte na tradição da comunidade, a presença de lendas na região. Os relatos das crianças e adultos foram vários:

Tem a lenda do boto, matinta-pereira. Tem o que a gente chama de visagem, a cobra-grande. Nem todo mundo acredita né, eu particularmente também acredito que, pelo menos a do boto eu não sei, nunca vi, mas agora a da cobra grande eu já vi, lá onde eu moro que também é assim rio. (Romulo, barqueiro, 2019)

A presença das graduandas de Pedagogia, bolsistas PIBID, na EMEC Milton Monte às possibilitou o desenvolvimento de algumas atividades com as crianças, tendo como foco a tradição local, dentre elas foi realizada uma atividade sobre as lendas que estes alunos e alunas conheciam. Alguns desenharam, outros contaram através da escrita a história que melhor conheciam e gostavam. As histórias que identificamos com maior frequência foram as lendas do Boto e da Matinta-Pereira.

O boto, segundo um dos alunos é “um homem com terno branco e chapéu branco” que vem à terra em noites de lua cheia procurar belas mulheres para enfeitiçar, engravidando-as e sumindo para sempre. Mas, o que mais nos chamou atenção foi a explicação que uma das crianças escreveu sobre a lenda do boto:

Imagem 14: O Boto



A lenda do boto é uma lenda da região norte do Brasil, geralmente contada para justificar uma gravidez de uma mulher solteira. Os botos são mamíferos cetáceos que vivem nos rios amazônicos.

Fonte: Atividade cultural PIBID, 2019

Durante nossa estadia em sala de aula escutamos algumas contações das próprias crianças sobre estas personagens, como exemplo tem o caso de uma das aulas no 1º ano do Ciclo I. A professora conversava com os alunos sobre o uso das águas, as etapas para torna-la consumível, os cuidados de preservação com os rios quando um dos alunos comentou que é importante cuidar dos rios porque tem animais que vivem neles, uma outra aluna comentou em seguida que o boto é um exemplo. A professora perguntou sobre o boto e a aluna disse que ele existia sim, que uma tia dela, inclusive, foi “quase emprenhada” por um deles.

Edimar, carinhosamente conhecido como tio Arica pelas crianças e professores nos contou que de todas as lendas a que mais é real é o boto. Ele nos falou sobre este homem que vem para terra encantar as moças, contou:

Isso aí é mais o boto que a gente vê boiando, mas o pessoal conta que a lenda dele, a historia dele é um pouco assim muito contada pelos ribeirinhos, porque “disque” ele é um homem muito namorador, muito bonito, perfumado. Agora eu nunca vi, assim de vê, mas de perceber que ele se joga na água de noite das pontes isso aí já vi, porque ele sobe nas pontes, sobe nas casas à noite (Edimar, barqueiro, 2019)

Já a Matinta-Pereira é uma figura não sedutora, mas que assusta. A presença de sua imagem para os ribeirinhos ainda é forte, durante nossas conversas ela foi uma das personagens mais citadas:

Lá onde eu moro, meu pai conta, logo que ele foi morar pra lá ele ouvia muito, ela assobia, é um assobio muito feio, ele diz que ela assobiava bem próximo de casa, mas graças a Deus que eu nunca ouvi, se eu ouvisse eu saia correndo. Porque olha ficar no meio da mata assim sozinho se ouve muita coisa, muita coisa mesmo, porque não é silencio, não pensa que é silencio a mata assim. (Romulo, barqueiro, 2019)

A Matinta pereira a gente ainda vê assobiar, isso aí ainda tem. A gente ainda ouve na floresta, conta que é ela pede tabaco, pede cachimbo. Eu não sei como é, mas sei que apitar ela ainda apita. Semana passada a gente tava deitado lá em casa de noite, falei pra essa aqui “olha, Matinta pereira tá apitando”. Só ouvia o “piii”. Meu irmão conta que ela já deitou encima dele, na rede, amassou ele. Só que ele viu quem era mas ele não fala, ele não pode contar, não sei porque, tava deitado na porta de casa e viu ela. (Edimar, barqueiro, 2019)

Segundo algumas crianças a Matinta Pereira é uma mulher que usa roupas pretas e tem os cabelos pretos bagunçados jogados sobre o rosto, cobrindo-o. Um deles afirmou que “dizem que quando ela assobia longe, é porque está perto e quando assobia perto, é porque está longe”, o aluno disse ainda:

A vó Raimunda disse a Matinta Perera pode aparecer de dois tipos: com asa que pode transformar-se em pássaro e voar, e sem asa, que anda com um pássaro, considerado agourenta que é chamado de “rasga-mortalha” (TEXTO DE ATIVIDADE CULTURAL PIBID, 2019)

A imagem 15 foi capturada no evento de culminância do Dia do Folclore, realizado na EMEC Milton Monte, onde alguns alunos, sob regência das Bolsistas PIBID, apresentaram uma dança teatral sobre a Matinta Pereira.

Imagem 15: Matintas Pereira



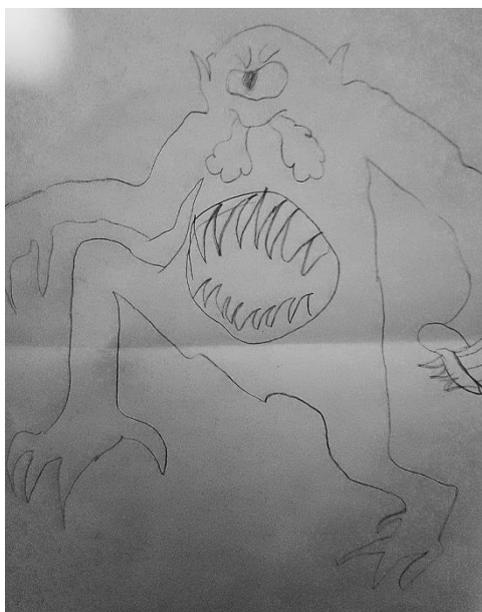
Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

Outros dois personagens que identificamos ter relevância na vivência das comunidades é a Cobra grande e o Mapinguari. A cobra grande segundo as crianças é uma cobra gigantesca que vive no rio e de vez em quando engole pescadores.

Eu morava numa ilhinha, aí a ilhinha é bem aqui e a ilha grande é pro lado de lá, só que mais perto. Eu tava bem sentado na cabeça da ponte de casa e a maré tava assim, quase que pra encher, aí olhei e pensei que era um miritizeiros que tava na água, miritizeiros é a arvore do buriti que a gente chamam e tava só com a parte dele, a ponta dele, de fora na água e falei “ah! É um miritizeiros” e fiquei olhando, conversando no telefone e quando olhei denovo tinha mais um negocio na agua, aí eu “mas não pode ser outro pau”, aí que eu olhei aquele começou a ir pro rumo de fora, tava meio na beira e foi pro rumo de fora e eu fui acompanhando, quando eu vi foi só de uma vez e aí eu digo que acredito e realmente tem, realmente tem, tem sim, mas não é o tempo todo que se vê, é mais nas marés lançantes. (Romulo, barqueiro, 2019)

Conversando com algumas crianças observamos um dos meninos lendo um livro de histórias do Mapinguari, ele intercalava sua leitura com traços e rabiscos em uma folha de papel, construindo um desenho da personagem. Perguntamos a ele quem era o Mapinguari e prontamente o menino nos contou resumidamente a história deste duende que se considera o dono da mata, que “detesta madeireiros e caçadores” e é muito poderoso.

Imagem 16: Mapinguarí



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

O aluno nos deu de presente o desenho acima, na imagem 16, para que pudéssemos “melhor ver e entender como é o mapinguarí”. Ele comentou ainda que nunca tinha visto o tal guardião das florestas com os próprios olhos mas que ele já tinha aparecido para alguns de

seus amigos e também para seu pai, portanto ele tem certeza de sua existência, pois estas pessoas que lhe contaram não mentem.

Entre conversas identificamos uma preocupação que também escutamos de um educador na EMEC Milton Monte. O fato de que a chegada de novas religiões tem modificado, assim como as novas tecnologias, o modo de viver nas comunidades ribeirinhas, com foco na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu.

Algumas religiões, que têm reunido um maior número de moradores, vêm para proibir, segundo algumas pessoas que escutamos, a participação em manifestações culturais que fazem parte da história ribeirinha, além da perpetuação de crenças e mitos contados pelos mais velhos.

A escola ela é um complemento, mas a educação vem de dentro de casa, a pessoa tem que ter a base familiar...as vezes a religião ajuda, mas muitas das vezes a religião atrapalha. Eu sou evangélico, mas eu digo que muitas das vezes a religião atrapalha. Porque certas pessoas ficaram presas a um certo tipo de uma determinada religião, ela prende a criança de conhecer o básico do básico de coisas que a criança precisa ser criança, precisa se soltar (Samuel, barqueiro, 2019)

Apesar do avanço destas novas religiões, que segundo o barqueiro tem modificado a presença das pessoas nas manifestações que se tornaram culturais para a comunidade, um grande número de moradores ainda faz parte da religião católica,

Aí tem as festividades que é sempre feita, todo ano, é feito lá na sede a festa de nossa Sr.^a do Perpetuo socorro e o festival do maracujá. Todo ano eles fazem. (Romulo, barqueiro, 2019)

Anualmente diversas festividades são realizadas, dentre elas o festival do açaí, festival do camarão, festival do maracujá, além das festas católicas pelos santos, que segundo Edimar já faz parte da tradição dos moradores:

Os festejos é São João Batista em junho, Perpétuo Socorro é em setembro que é comemorado o círio fluvial, derrubada de marchas, essas coisas, e nossa senhora da conceição foi agora em dezembro. Com a missa, a procissão, essas coisas que fazem parte do catolicismo, da religião, da cultura também, porque é mais cultura né (Edimar, barqueiro, 2019)

A comunidade em grande maioria, inclusive as crianças, participa destas festas. Momentos estes que são muito bem organizados para divertimento de seu público, tendo aparelhagens como atrações e duração de dias, conforme afirmado por Samuel:

Aqui mesmo semana passada teve uma festa e antes de nós sairmos teve aluno que não retornaram pras suas casas, já ficaram com os pais aqui. Teve a festa aqui quando chegaram com o aparelho curtiram na sexta, teve no sábado, no domingo, na terça recaíram (risos). Festa do tio Arica, do barqueiro lá do navegantes, que é tradição, tem mais de 50 anos a festa de tradição do tio Arica e esse ano era o rubi que tava lá, rubi saudade. (Samuel, barqueiro, 2019)

Durante nossa conversa com Edimar e Conceição ambos relataram que uma destas festas tradicionais é organizada por eles, como forma de homenagem ao pai de seu Edimar, que já faleceu:

59 anos de tradição da festividade de Perpetuo Socorro, desde 1960. Começou com meu pai, meu avô, começou rezando uma ladainha, foi promessa que ele fez e aí de lá pra frente todo ano fazia ladainha, pegava o porco né, pra matar. E agora com a partida dele a gente deu continuidade. (Edimar, barqueiro, 2019)

O casal comentou ainda que há o círio fluvial na comunidade e um cortejo no período em que é realizado o círio de Nazaré em Belém, que eles acompanham em seu barco, anualmente, junto à convidados.

Os saberes sobre as religiões, estruturas das residências, sobre o rio, pesca, sobre a mata, frutas, lendas e medicina natural, são elementos que cotidianamente constituem a educação ribeirinha dos meninos e meninas que vivem na comunidade ribeirinha.

Vasconcelos e Albarado (2015) afirmam a interatividade e dinamicidade do viver amazônico, que é cultural e identitário, caracterizado por um universo de significados, saberes, costumes, atitudes e práticas. Segundo os mesmos autores, essa condição dinâmica e interativa é resultado da presença de diferentes povos na Amazônia além de favorecer um olhar diverso, sem desconsiderar as diferenças entre esses grupos.

Os saberes ribeirinhos são circunscritos em suas formas de viver a Amazônia, o rio, a floresta, construindo e perpetuando saberes imersos na convivência com o outro e com a natureza, cujo modo de vida, as memórias, as tradições, entrelaçam-se e compõem um rico arcabouço identitário e cultural destes povos ribeiris.

É importante salientar que, como observamos, neste processo de constituição cultural da comunidade ribeirinha, também há contribuição das relações estabelecidas entre os ribeirinhos e os sujeitos das zonas urbanas, no caso a cidade de Belém, seja por questões de comércio, saúde ou lazer. Assim, ribeirinhos e moradores da cidade influenciam e são influenciados pelas interações que experimentam.

Estes significativos saberes que compõem a educação ribeirinha estabelecida na comunidade e que acontece em todos os momentos do cotidiano de homens e mulheres na relação com os mais velhos e na relação com o território, tem papel fundamental no desenvolvimento destes sujeitos, é parte de sua história e da produção de sua existência. Por este motivo é essencial que sejam considerados em todos os âmbitos da formação dos meninos e meninas que moram em comunidades ribeirinhas, sobre a importância de associar a educação ribeirinha com a educação escolar discorreremos melhor na seção a seguir.

IV – OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA RIBEIRINHA MILTON MONTE... relações com os saberes culturais

Imagem 17: Área interna da EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

“Olhando Belém enquanto uma canoa desce um rio
E o curumim assiste da canoa um boing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda da pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores do que os de Fernando Pessoa
(e o sol da manha rasga o céu da Amazônia)
Olhando os meus olhos de verde e floresta
Sentindo na pele o que disse o poeta
Eu olho o futuro e pergunto pra insônia
Será que o Brasil nunca viu a Amazônia

E vou dormir com isso
Será que é tão difícil?”
(Nilson Chaves, 1991)

Esta seção reúne material levantado na pesquisa bibliográfica, documental e de campo sobre a experiência educativa na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, com fins a observar a existência ou não de diálogo entre os saberes culturais apresentados na seção anterior e os conhecimentos escolares desenvolvidos através das práticas pedagógicas na escola.

Decidimos por dividir a Seção em 3 (três) tópicos, no primeiro fazemos o levantamento de bibliografias que fortalecem nosso diálogo acerca de práticas pedagógicas e sua essencial relevância no ambiente formativo escolar, no segundo discorremos sobre a educação escolar ribeirinha e sua relação com a diversidade; seguido pela terceira parte, onde apresentamos os dados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Milton Monte, tendo como pressuposto as especificidades e relevância da sensibilidade à diversidade e aos saberes culturais locais em escolas do campo, com foco nas escolas ribeirinhas. Este último item, no entanto, subdividimos em três partes. Na primeira apresentamos um texto construído com base no primeiro eixo de análise para esta seção “O Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos educadores”; o segundo eixo de análise transformado em subitem é “Práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula”, onde apresentamos o diálogo estabelecido entre os diferentes saberes a partir das práticas pedagógicas na EMEC Milton Monte; o último subitem apresenta os “Projetos desenvolvidos na escola” com fins a observar de que forma a escola estabelece elo, entre os saberes culturalmente construídos pela comunidade ribeirinha em que está inserida e os saberes escolares, em seus projetos.

4.1 - Aprender a remar: Práticas Pedagógicas no contexto das escolas ribeirinhas

Ao discutir sobre práticas pedagógicas é essencial levantar algumas reflexões acerca do que orienta estas práticas, e um dos elementos que organiza este processo é o currículo, uma organização que se tornou necessária ao longo do processo de escolarização em massa

para melhor estabelecer o que deveria ser ensinado nos ambientes escolares. Os estudos sobre currículos vêm sendo alimentados academicamente pela busca do entendimento da melhor forma de selecionar os conhecimentos a serem aprendidos e como esta seleção influencia na formação da identidade dos educandos.

Na introdução do documento “Indagações sobre currículo” (2008, p.9), produzido pelo Ministério da Educação, encontramos a afirmação de que:

currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Concordamos que as práticas desenvolvidas nas escolas devem estar contextualizadas com os aspectos da dinâmica social, cultural e política em que estão estabelecidos, continuando a leitura deste documento encontramos o destaque de que estes conhecimentos e práticas que compreendem o currículo precisam ser “reinterpretados em cada contexto histórico”, sendo assim, “os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade”.

Assim, é de grande importância que compreendamos a produção do currículo escolar num sentido amplo, não superficial, observando sua dimensão política, articulada a uma concepção de ensino e aprendizagem, que deve ser dinâmica, constituindo num projeto que prevê interação com os saberes culturais dos educandos, afinal “o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornaremos, o currículo produz” (SILVA, 2005, p.27), além de que ele envolve muito mais do que apenas a organização do conhecimento escolar, envolve também:

questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1)

Nesta reflexão, também nos apoiamos em elaborações de Michael Apple para entender o campo de disputa do conhecimento, este que percebe a importância do papel da escola e do processo educativo no avanço de conquistas sociais, dentre estas a conquista da visibilização dos saberes culturais de povos tradicionais e, conseqüentemente, a sua valorização.

Considerando a complexidade do processo educativo e o fato dele estar fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, não podemos analisá-lo de outra forma que

não seja dialogicamente entre a escola e a vida dos sujeitos participantes do processo, considerando o seu desenvolvimento, sua cultura.

Na mesma essência de pensamento, Apple (2006, p. 53) facilita-nos a compreensão de que o currículo não é uma construção neutra, ele surge de uma tradição seletiva, dominadora, que silencia as histórias, conhecimentos e valores de vários grupos considerados minorias. Este entendimento do poder que o currículo tem através das práticas pedagógicas o transforma em um território de disputas culturais pela oportunidade de interromper ou manter as relações de poder hegemônicas que têm produzido determinadas identidades raciais, étnicas, nacionais e locais.

É a partir das práticas pedagógicas e da seleção de conteúdos que os distintos grupos sociais e culturais, em particular os dominantes, expressam sua forma de ver o mundo, seu projeto social. A seleção de conhecimentos a serem legitimados no espaço escolar influencia na formação dos sujeitos aos quais fala, influencia na sociedade, “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias” (SILVA, 2009, p. 12).

Reconhecer a impossibilidade de neutralidade da ação educativa e da seleção de conhecimentos a serem considerados implica saber que este é fruto de determinados grupos que impõem seus conhecimentos e saberes como únicos válidos e legítimos, reforçando o predomínio de certos saberes e privilégios em detrimento de outros.

Arroyo (2008, p.21), no documento fruto de iniciativa do MEC, afirma que

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos [...] O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima. O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos.

Então um ponto essencial ao pensar a escola na Amazônia, que é ofertada aos ribeirinhos, sujeitos desta pesquisa, é questionar que sujeitos os conhecimentos e práticas selecionados para serem desenvolvidas no ambiente educacional pretende-se construir e formar?

Neste sentido a escola é envolvida por uma dimensão política, podemos confirmar isto com a Constituição Federal de 1988 ao afirmar que a educação tem por finalidade a formação do cidadão. Esta responsabilidade exige que a atuação pedagógica se comprometa e posicione-se politicamente. Reafirmando que todo ato pedagógico é também um ato político. Segundo Freire a educação nunca é neutra, e “toda prática educacional implica uma postura

teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica [...] uma interpretação de mundo e do homem.” (FREIRE, 1989, p. 17).

No mesmo sentido de pensar a seleção de conhecimentos, SOUZA (2005) destaca que a compreensão das práticas pedagógicas na atualidade da sociedade brasileira deve ser pensada a partir

da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação sócio-econômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia, é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica. (SOUZA, 2005, p.1)

Cada atitude tomada está intimamente ligada às ideologias por nós defendidas, também assim a prática educativa é influenciada por nossas escolhas e ideologias. Não é possível optar pela neutralidade, o que podemos é escolher pela não participação ou passividade, mas nunca pela neutralidade. Na relação ser humano-realidade, ser humano e mundo, há reflexão e agir, e a escola não é uma instituição isolada da sociedade, é instrumento da prática social, a escola é social, é inserida em uma sociedade com disputas de poder, conflitos ideológicos e diversidade cultural, com isto sua prática não é neutra. Freire afirma isso ao dizer que

não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. (FREIRE, 1995, p. 39).

Esta tomada de decisão por parte do educador é essencial no processo educativo, já que a educação, como afirma Freire em suas diversas obras é um processo que tem como uma de suas dimensões a política. Tanto o educador quanto sua prática são determinados pelo processo educativo, que também é político.

Assim, a educação torna-se compromisso e decisão. compromisso com a sociedade que através do conhecimento evolui e decisão do educador que decidi a favor de quem irá atuar - se facilitará a manutenção da desvalorização dos saberes que são parte da história dos educandos, ou se atuará no sentido de visibilizar a importância de outros conhecimentos produzidos fora do ambiente escolar

A escola vista a partir do novo projeto político valorativo da diversidade é, sem dúvidas, um desafio para os educadores. Desafio este de assumirem-se como formadores que partem de uma perspectiva não apenas reconhecedora, mas também enaltecedora da heterogeneidade dos territórios amazônicos, tornando possível, baseado nesta decisão,

configurar a partir de práticas pedagógicas outros sentidos e significados, diferentes daqueles impostos pela cultura hegemônica sobre o qual abordamos anteriormente.

Valorizar as experiências extraescolares é um dos princípios instituídos legalmente para a Educação Brasileira a partir do Art. 3º da LDB 9394/9629, mas, como observamos na prática cotidiana de sala de aula, essa valorização ainda pouco ou quase não acontece. Reconhecendo a diversidade que é formativa da sociedade humana, e da diversidade característica das Amazônias, seja referente a etnias, religiões, conhecimentos, experiências e histórias, cada vez mais sentiremos necessidade não somente de reconhecê-las, mas também de valorizá-las.

Para Freire, ensinar não deve ser apenas um processo de transmissão dos conhecimentos, em que o aluno é receptor dos ensinamentos que o professor “deposita”, o que ele denominou “educação bancária”, esta ele critica e descreve no livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1981). Para o autor, a atuação do educador deve harmonizar-se a uma estratégia transformadora que vise uma sociedade igualitária e livre de qualquer tipo de opressão de um grupo sobre outro, maior valorização de um grupo sobre outro, não dando lugar ao professor bancário que tudo sabe, nem para um aluno passivo que nada sabe; é um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimentos, onde o debate e o respeito entre professor e aluno são imprescindíveis para o desenvolvimento no decorrer da construção de conhecimento. Assim Freire caracteriza a educação bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1981, p. 34)

À este modelo Freire se opõe, afirmando a necessidade de modificar as metodologias que apenas mantem o aluno como seres objetos, que adequam-se ao imposto por um grupo. O autor afirma ainda que este modelo mantém o status quo social de opressão, visto que os estudantes não exercitam e assim não desenvolvem sua dimensão engajada, questionadora,

²⁹ Em seus Incisos: X – valorização da experiência extra-escolar;
XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

transformadora. Quando estas práticas são efetivadas em sala de aula não há a difusão de conhecimentos significativos, o que acontece é a memorização por parte dos alunos do que é depositado pelo professor, a aceitação

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1981, p. 34).

O processo de existência da práxis pedagógica revolucionária, em sua dimensão política, pressupõe a necessidade de elementos como a dialogicidade, criticidade, solidariedade, afetividade, humildade, amorosidade, e dentre esses elementos Paulo Freire dá ênfase nos processos dialógicos. Ressalta ainda que o “diálogo é a essência da ação revolucionária.”, sem ele não há práxis revolucionária (FREIRE, 1981).

Afinal, uma vez que a prática pedagógica não implique uma reflexão crítica, coletiva, participativa, ela atua no sentido de tornar o sujeito “domesticado”, minimizá-lo, “coisificá-lo” - rebaixando-o a puro objeto. Forçando-o assim a adequar-se aos pressupostos de outros, esquecendo sua própria vontade, esquecendo-se de valorizar sua própria história e os saberes construídos ao longo dela, e assim, quanto mais porta-se conforme os preceitos de outrem, mais se sente forçado a adaptar sua conduta à expectativa do outro que ao invés de ajudá-lo, o está oprimindo. (FREIRE, 1981).

É essencial à função da escola, preparar o indivíduo para viver e atuar na sociedade. Atuar como sujeito, não como objeto manipulável – alienado. É preciso um trabalho de construção de conhecimentos que desvendem a realidade vivida pela sociedade, que permitam a avaliação, além da identificação das necessidades de transformação para o grupo. O saber não se limita a conteúdos destacados da realidade e organizados em um currículo, muito além disto, o saber inclui a possibilidade de superar a tão corriqueira visão indiferenciada, definida por Paulo Freire (1980) de consciência ingênua³⁰.

³⁰ Consciência que tende ao simplismo na interpretação dos problemas, ou seja, encara um desafio de maneira simplista, sem se aprofundar na causalidade do fato, tomando conclusões apressadas, superficiais. É uma consciência impermeável à investigação, se satisfaz com as aparências, afirmando que a realidade é estática e não mutável (FREIRE 1980).

A luta a ser proposta para transformação da educação visa caminhar em busca da consciência crítica³¹, da valorização do que é diferente do modelo padrão imposto por um grupo hegemônico. Sendo assim, o educador comprometido com a transformação, não pode utilizar somente práticas educativas convencionais que não rompem com o ciclo da escola da sociedade classista, ele precisa atuar como libertador.

As práticas pedagógicas funcionam como mediadoras da cultura, uma vez que ocorrem num emaranhado de interações sociais cujos valores, costumes, símbolos estão presentes e não podem ser ignorados pelo educador e gestor. Candau afirma que um “[...] dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais” (2008, p. 26), por isso o ambiente educativo é constantemente desafiado a refletir acerca dos saberes culturais de seus educandos, sobre o conhecimento que eles trazem para dentro da escola.

Como Freire afirma, toda prática educativa carrega, ainda que implicitamente, uma concepção de aprendizagem, de conhecimento, de educação e de mundo que servem de princípios norteadores para as práticas pedagógicas. Assim, para o projeto de educação que almejamos o processo pedagógico não pode se limitar à superficialidade, à rotina, ao depósito de conhecimentos. É importante que exista uma contraposição entre a prática pedagógica e a realidade do aluno, propiciando a construção de uma esfera apta ao desencadeamento de situações desafiadoras, que envolvam processos dialógicos e oportunizem, bem mais que a memorização, a aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano do contexto escolar.

Versamos sobre uma educação do campo, buscando uma pedagogia própria dos sujeitos à qual serve, esta que deve “dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem, do campo” (Arroyo, 2011, p. 71). Não queremos uma adaptação da escola urbana, este fato é irrevogável, buscamos um Projeto construído no campo e com ele.

Souza (2008) destaca que a partir de 1980 as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores do campo tornaram-se mais visíveis, que a

existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do

³¹ Anseia por profundidade na análise dos problemas percebidos, sem se satisfazer com aparências. Reconhece que a realidade é mutável estando sempre disposta às revisões (FREIRE 1980).

campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. (SOUZA, 2008, p.1094)

Quando Fernandes (2009, p. 136) afirma que: “A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”, nos diz que estas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, aprovadas em 2001, representaram não apenas um essencial salto em respeito e luta pela educação do campo, no mesmo sentido em que afirma Souza (2008), mas também diz-nos que não podemos reduzir o campo ao lugar de produção agrícola, mas sim um espaço de vida, de populações inúmeras, e também de educação.

Com as Diretrizes de 2001 a educação do campo, que por muitas vezes foi esquecida, se redimensiona e ganha novos contornos. Para Arroyo; Caldart; Molina (2004, p. 12-13):

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos, culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

Souza (2008), sobre os avanços alcançados pelos movimentos sociais com a educação do campo, afirma ainda que

a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância (SOUZA, 2008, p.1098)

Desta forma, observamos o papel fundamental destacado à sociedade, de estar atenta às etapas de desenvolvimento do processo educacional. O campo é marcado pela luta dos Movimentos Sociais, e a educação neste território é entendida como um processo que vai além da relação entre educador e educando, o conhecimento, como observamos neste texto, também é construído nas lutas dos Movimentos, nas cotidianas relações sociais, no trabalho. Com as várias faces que o processo educativo do campo tem a sua disposição não buscamos menos que uma prática revitalizadora, humanizadora, libertadora, como afirma Arroyo (2014, pag 26)

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva.

Destacando ainda que o essencial na prática pedagógica “não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para o sujeito” (ARROYO, 2014, pag 27). Chamamos atenção para o fato de que não devemos pensar no processo como transposição a partir de Freire, Arroyo concorda e afirma a existência e essencialidade de uma “Outra Pedagogia”, esta que tem como exemplo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2005).

Em uma de suas obras mais famosas Freire “Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos aponta que ele afirma Outras Pedagogias” (ARROYO, 2014, pag 27), estas outras pedagogias são reconhecimento da produção de saberes, dos modos de pensar, da humanidade, destes outros grupos sociais que ao longo da história foram ocultados, inferiorizados, por uma cultura e educação hegemônica, trazendo-os para a cultura e legitimando seus conhecimentos.

Ainda assim, conforme Arroyo (2011) afirma, estes grupos não se veem como desiguais, como subalternizados, quando impomos um modelo urbanocêntrico como parâmetro de igualdade, como objetivo de nivelamento. Afinal, este tipo de explicação para as desigualdades nada mais faz que reduzi-las a carências, como um problema a ser resolvido com medidas compensatórias, exemplificando com a educação: “educá-los para igualá-los e tirá-los assim, desta condição de ‘ser menos’”.

Ao pensarmos a educação que é compreendida pelo campo, destinada ao campo e pautada nas especificidades do mesmo, tendo como ponto de partida e de chegada a melhoria da vida no campo, ao pensarmos uma educação voltada à realidade do território ao qual pertence, pensamos também nela como um território imaterial, estando relacionado ao domínio dos processos de construção de conhecimentos.

Segundo Fernandes (2009, p.17), a partir das lutas, novas formas de vida são materializadas, mas quem os materializa são os territórios imateriais, podemos então pensar que a educação do campo (território imaterial) é quem produz e reproduz o campo (território material), assim como o inverso também é verdadeiro. No entanto, como afirma Arroyo (2011, p. 79)

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

Podemos observar que nos territórios amazônicos os processos de desvalorização, sobre o qual refletimos anteriormente, acontecem através da tentativa de homogeneizar as representações múltiplas de crianças e jovens ribeirinhos, agregando-os à padrões urbanos, hegemônicos, essenciais e únicos no “ser” e no “ter”. Salientamos a importância de frisar que não deve haver uma relação hierarquizada entre cidade e comunidade ribeirinha, há uma troca e reformulação do modo de viver de ambas devido a relação estabelecida à eles, assim os bens culturais e materiais da cidade chegam às áreas ribeirinhas sob múltiplas formas, o mesmo processo ocorre com os bens culturais e materiais da área ribeirinha, sem falar no processo de migração, em que uma multiplicidade de bens e eventos culturais é transformada.

4.2 Enquanto uma canoa desce o rio: educação escolar ribeirinha e diversidade

As práticas pedagógicas nas escolas localizadas em comunidades ribeirinhas da Amazônia situam-se em debates que reafirmam a necessidade de um processo de preservação de sua história, além de seus saberes, assim, as condutas de silenciamento e supressão de saberes de povos tradicionais amazônicos podem ser minimizadas ou até mesmo extintas.

O decorrer dos anos, com as intensas e sempre presentes transformações da sociedade global, além da quebra de paradigmas, provocou uma intensificação na discussão sobre temas como o direito à diferença, diversidade cultural e sua conseqüente valorização, identidade étnica, mobilizando vivamente os diversos grupos sociais na luta pelos direitos humanos e sociais, além da construção de espaços mais democráticos, que compreendam e deem prestígio às diferentes vozes.

Reafirmar a importância destes avanços também diz respeito a democratizar o conhecimento, oportunizar o acesso ao conhecimento para os, antes excluídos, outros sujeitos, e, além disto, democratizar a sua própria produção, o que implica em superar a visão hierarquizada característica da modernidade capitalista.

Brandão nos afirma que em todos os espaços acontecem processos de formação de ensino e que o importante é a troca de conhecimentos entre as pessoas, porque “tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de troca entre as pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência”. Assim, o saber pode fluir

“pelos ares de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (BRANDÃO, 1987, p.17-18) quando ocorre contato entre as pessoas. A troca de conhecimentos nem sempre é com saberes construídos no âmbito acadêmico, na verdade a maioria dos saberes divulgados em ambientes sociais são construídos cultural e historicamente, mas que detém valor social.

Quando nos referimos ao processo de valorização dos saberes produzidos fora do contexto escolar ou do ambiente acadêmico, científico, nos reportamos a um processo recente. Ainda é perceptiva a desconfiança por parte de uma parcela de pesquisadores e áreas de conhecimentos sobre estes processos educativos intitulados de “senso comum”, “saberes populares”, “crendices”, “superstições”. Conhecimentos estes que segundo Milton Santos (2004) são prejudgados e desconfiados pelo predomínio de uma razão negligente privilegiadora de um modo monocultural de episteme, modo este que desconsidera e desvaloriza a importância de experiências diversas vividas e produzidas no cotidiano.

Milton Santos (2004) afirma ainda que “As pessoas e os grupos sociais tem o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. É com essa fala que olhamos para a diversidade de culturas e saberes presente nas Amazônias e vemos a abordagem intercultural como caminho para uma prática pedagógica condizente com as necessidades sociais diversas. Candau (2008) destaca:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s) (CANDAU, 2008, p. 13).

Podemos perceber como a autora é categórica em sua fala ao afirmar a relação “intrínseca entre educação e cultura”, não vendo possibilidade em pensar a educação e a experiência pedagógica fora do contexto cultural no qual está inserida. Assim, concordamos que a escola está num espaço cultural que é a sociedade e que, portanto, as práticas pedagógicas não podem estar “desculturalizadas”. A autora afirma ainda que o desafio da escola está em saber “lidar” com a diversidade e pluralidade cultural na educação.

É realidade na escola a dificuldade em lidar com a pluralidade dentro de sala de aula, espaço que tende a neutralizar e silenciar qualquer diferença por “ser mais simples lidar” com padrões e características homogeneizadas. Por isso abrir espaços para o diverso, para o diferente e para as culturas que se cruzam é um grande desafio que o espaço escolar está chamado a enfrentar (CANDAU, 2008, p. 16).

A partir dos estudos elucidados por Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124 apud CANDAU 2008), Candau apresenta como denúncia o caráter homogeneizador e padronizador da educação escolar, processo que exige a emergência em romper com a ordem padronizadora que se faz presente nos espaços da escola, na busca de uma prática educativa valorativa da diversidade cultural que a circunda. Neste sentido, é papel dos educadores abrir olhares e espaços para as diferentes culturas com as quais crianças e jovens chegam à sua sala de aula.

Deteremos-nos na perspectiva intercultural, esta que procura promover uma educação que reconhece o “outro”, uma educação para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; para a negociação cultural, que não deixa de enfrentar os conflitos provocados pela desigualdade de poder existente entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e que também é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

A concepção de educação intercultural proposta por Candau (2008, p. 22-23) possui algumas características a considerar sobre as culturas:

- São dinâmicas e estão em permanente construção;
- São híbridas (não puras);
- São marcadas por relações de poder, discriminação e preconceito;
- As relações culturais são complexas e questões sobre diferença e desigualdade estão interligadas.

Podemos considerar então, segundo a autora que as culturas não são puras pelo contato com outras culturas e isto só é possível pela sua dinamicidade. Os saberes, modos de vida, modos de pensar estão constantemente se re-construindo, principalmente porque são parte dos sujeitos, seres que estão constantemente modificando-se e evoluindo, seres que se constroem a partir de suas histórias. Mas como ponto de partida desta perspectiva intercultural consideramos importante destacar a questão das relações de poder, da diferença e da racialização.

A interculturalidade posiciona-se contra o problema histórico humano da estrutura-colonial-racial, no sentido de desconstruí-la a partir do transpor-se às relações hegemônicas socialmente instaladas. Já falamos aqui sobre como os saberes culturais e as culturas estão imersas, infelizmente, em relações de poder depreciativas ou valorativas, a perspectiva intercultural pensada nas práticas pedagógicas, como estamos refletindo neste estudo, almeja,

a partir de lutas cotidianas, a afirmação das diferenças, a superação de desigualdades sociais e, sobretudo, a partir destes essenciais passos, a emancipação humana.

Oliveira (2015) afirma a contribuição de Paulo Freire para a gênese da educação intercultural no Brasil ao destacar a importância de não apenas compreender a cultura do outro, mas também estabelecer relações entre ambas.

Neste debate Freire (2004) nos afirma a relevância das relações estabelecidas entre as culturas. Podemos destacar nesta fala a importância de não apenas conhecer e tolerar a cultura diferente da que vivo, mas “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.” (FREIRE, 2004, p. 75, in OLIVEIRA, 2015, p. 15). E esta é uma condição a ser compreendida nas práticas pedagógicas.

Freire nos fala ainda sobre a invasão cultural através da imposição de uma cultura sobre a outra. Um ato de desrespeito onde há penetração por parte dos invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo a estes, sua visão do mundo, enquanto lhes atrapalham a criatividade, inibindo sua expansão (FREIRE, 2005, p. 173). Este processo de invasão provoca nos “invadidos” perda de “sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”. Nesta ação antidialógica os invasores tornam-se sujeitos e os invadidos objetos.

Estendemos na prática antidialógica de alguns educadores que ao desconsiderarem a visão de mundo dos educandos tornam-se também um invasor por estarem silenciando a diversidade cultural existente no espaço escolar, trazida pelos educandos. Paulo Freire (2005) fala de renúncia a este processo:

Renunciar ao ato invasor significa, de certa maneira, superar a dualidade em que se encontram- dominados por um lado; dominadores, por outro. Significa renunciar todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica. Significa, por isto mesmo, deixar de estar sobre ou “dentro”, como “estrangeiros”, para estar com, como companheiros (FREIRE, 2005, p. 178).

Portanto, contrária a esta ação antidialógica, silenciadora, dominadora e invasora está a ação dialógica. Onde não cabe uma relação “invasor x invadido”, “silenciador x silenciado”, ou “dominador x dominado”; onde há um processo de diálogo cultural, uma ação cultural dialógica que se propõe como revolução, como caminho para reconstrução de uma sociedade que passa a ser constituída por homens e mulheres sujeitos de sua história. Em Freire (2005) “revolução cultural” “é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (FREIRE, 2005, p. 181).

Como Boaventura de Souza Santos (2010) afirma, aconteceu a criação de uma lógica hegemônica e uma hierarquia epistemológica, que gera “marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidação de outros conhecimentos” onde os outros saberes não são reconhecidos igualmente. No entanto, há uma diversidade sociocultural no e do mundo, e há, portanto, explicações não científicas da realidade, visto que todos os conhecimentos são considerados parciais, que inexistem conhecimento puro ou completo. O que há é uma Ecologia de Saberes, uma diversidade epistemológica do mundo no qual temos uma infinita pluralidade de formas de saberes que precisam ser valorizadas além do conhecimento científico.

Não procuramos aqui tirar créditos do saber científico, mas tecemos uma crítica ao uso considerado hegemônico que ele carrega. Boaventura de Souza Santos (2010) propõe uma valorização do saber não científico tradicional, no qual o conhecimento científico coexista com outras formas de conhecimentos, valorizando estes diferentes, visto que todos são incompletos e autônomos entre si.

4.3 - O banheiro das Práticas Pedagógicas na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte

Na Seção III deste estudo, abordamos os saberes culturais ribeirinhos, visibilizando como os educandos da escola do campo, em particular deste estudo, os educandos de escolas ribeirinhas, apresentam peculiaridades em seu modo de viver, além de trabalhar e estudar, modo este que é marcado por culturas diferenciadas que estão assinadas principalmente pelo contato e relação estabelecida com as águas. Estes educandos, em maioria, chegam à escola, desde a infância, lidando com a terra, com a pesca, com o extrativismo, com o remar.

Barreira (2007) afirma que os ribeirinhos das Amazônias, possuem tatuada em seu cotidiano a singularidade que é construída pelos mesmos a partir do abraço que mantém com a floresta, a terra e água, e que esta singularidade “oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade preta de significados sociais.” (BARREIRA, 2007, p. 12). A escola destinada a auxiliar na construção dos conhecimentos dos sujeitos ribeirinhos possui essencial relevância na organização e reprodução sociocultural destes povos.

Para continuação de nossa análise subdividimos a continuação da seção em três partes, seguindo nossos eixos de análise que são respectivamente: o Projeto Político Pedagógico da EMEC Milton Monte associado ao planejamento dos educadores, tendo como

foco principal analisar se o PPP da escola valoriza a singularidade da comunidade ribeirinha em que está inserida, qual o espaço dado à comunidade no documento, como é realizado o planejamento dos educadores e o que é levado em consideração pelos professores neste processo.

Nosso segundo eixo de análise diz respeito à prática pedagógica intercultural e a valorização dos saberes culturais, onde observamos se há diálogo entre estes saberes construídos culturalmente e os conhecimentos escolares nas práticas pedagógicas. Buscamos, para construção deste texto, analisar os dados obtidos da observação participante e das entrevistas para desvelar que influências as práticas pedagógicas dos educadores têm do cotidiano ribeirinho de seus educandos.

O último eixo de análise, transformado no último subitem desta seção IV, revela mais especificamente os projetos desenvolvidos pela escola e como estes influenciam a formação dos seus sujeitos, através da valorização das particularidades da comunidade ribeirinha no ambiente escolar, e do diálogo entre estas e as práticas “outras” destinadas à estes “outros” sujeitos.

Sendo o banzeiro uma expressão para o agito intenso do rio, que movimenta os barcos num vai-e-vem sobre as águas, usamos aqui este termo no sentido de apresentar o movimento cotidiano das práticas educativas na EMEC Milton Monte e outras informações da escola. Para isto, ao início do título de cada subitem destinamos o nome de um barco que faz o trajeto dos alunos e professores de casa à escola e da escola para casa. Nos títulos, apresentamos o nome de apenas três, apesar de serem cinco os barcos que têm esta função: Anjo Gabriel, São Benedito, Bom Jesus dos Navegantes do Acará, Jesus do Laranjeira, Comandante Pinto.

O barco São Benedito é o que faz o trajeto desde a cidade de Belém, no porto, para levar os educadores. Jesus do Laranjeira é a embarcação sob responsabilidade do barqueiro Rômulo, que nos ajudou na construção da seção anterior participando de nossa entrevista, e a embarcação Bom Jesus dos Navegantes do Acará é de outros dois barqueiros que também participaram como sujeitos e parceiros de nossa investigação, tio Arica (Edimar) e Conceição.

4.3.1 - Barco Anjo Gabriel...O Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos educadores

No vai e vem das águas um barco precisa de um destino, um caminho a seguir para que não se perca ao deixar o banzeiro lhe guiar. Também assim acontece com as práticas educativas, precisam de um “norte” em seu desenvolvimento para que agreguem positivamente na formação dos sujeitos ao qual serve.

Apesar das especificidades e ricas características apresentadas pelos povos tradicionais que moram na beira dos rios, os conteúdos, problemáticas e interesses que fazem parte da vivência dos ribeirinhos pouco estão presentes em sala de aula, na fala dos educadores e no espaço físico escolar. Victória (2008) afirma que as escolas ribeirinhas possuem elementos consideráveis da cultura local, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas tendem a desconsiderar as singularidades observadas, transformando, em ambientes escolares, os saberes culturais ribeirinhos numa

cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividas. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas (VICTÓRIA, 2008, p. 77).

Concordamos com o autor e destacamos ainda, com base em Caldart (2004), que, seguindo esta linha de pensamento, os saberes culturais de educandos ribeirinhos, seu imaginário, seu modo de compreender a natureza e o mundo, e o seu modo de ser exigem acolhimento nas escolas e práticas pedagógicas, devendo ser administrado:

Desde o ponto de vista dos camponeses amazônicos e da trajetória de luta de organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em dado tempo histórico. A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004, p. 17).

No sentido de dar voz às particularidades e também à dimensão da universalidade, ao ler um importante documento cedido pela escola, observamos que o PPP da EMEC Milton Monte apresenta em sua filosofia que

A conjuntura social, na qual todos estão imersos, amplia o papel e o significado da educação escolar, exigindo que a mesma opere em aberta e constante interação com a dinamicidade da vida e da produção do conhecimento. Nesse contexto, a Escola assume, cada vez mais, atribuições específicas na formação dos sujeitos escolares de sua comunidade.

É importante salientar a preocupação social que os professores e técnicos da EMEC Milton Monte destinam à comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, ainda na filosofia da escola, escrita no Projeto Político Pedagógico, consta destacada a importância dada não apenas à construção de conhecimentos científicos:

a Escola Municipal Milton Monte se apresenta como local onde a dignidade da vida, bem como, espaço da produção e reflexão do conhecimento se constitui como referencial maior na construção de uma sociedade justa e igualitária. A Escola promove a educação como processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento de conhecimentos dos mais diversos aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais e de valores humanos, ao considerar que, apesar de todo o aparato que envolve a ação educativa, é nas relações humanas que reside a essência da formação dos indivíduos. Neste sentido, para a Escola Municipal Milton Monte, não basta estar a serviço do educando como indivíduo em construção. (PPP EMEC Milton Monte, 2019)

Observar a preocupação de viabilizar cada sujeito concreto, cada modo de ser, cada cultura, necessidade, saber, dentre outras particularidades sem esquecer-se da universalidade, como aponta Caldart (2004), é de extrema importância na construção de um caminho trilhado pela escola que busca a afirmação e coletiva construção de sujeitos do campo, com o campo e que se orgulhem disto. A missão da escola está descrita como:

Atender os educandos em sua integralidade, oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-físico-social;

Proporcionar uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes para atuar em sociedade;

Agir com responsabilidade social e ambiental, gerando valores para nossos alunos, familiares e colaboradores. (PPP EMEC Milton Monte)

Com base nas reflexões partimos para a última etapa de nossa investigação, que foi desenvolvida no diálogo com atores participantes do cotidiano na escola de Educação do Campo Milton Monte, dentre eles: educadores, educandos, técnicos e outros sujeitos que fazem parte da teia educativa desenvolvida no dia-a-dia da escola, como os barqueiros, por exemplo. Desenvolvemos entrevista semiestruturada com professores e técnicos, além de vários diálogos com os educadores e alunos ao longo do período em que estivemos presentes na escola.

A partir do roteiro de entrevistas semiestruturado desenvolvemos diálogo individual com os professores a fim de melhor conhecer suas práticas e concepções acerca do tema que é base para esta investigação, conforme já informado na segunda seção deste documento quando apresentamos nossa metodologia; momento de extrema riqueza de informações que em parceria com os dados que reunimos através da observação participante e da análise de alguns documentos, cedidos pela escola e pelos próprios professores, culminaram em valiosas informações para esta dissertação.

Inicialmente, seguindo o roteiro pré-estabelecido de perguntas, os professores entrevistados nos afirmaram através de suas falas que não se submetem a limitação de aplicar programa pré-estabelecidos numa perspectiva bancária e heterônoma. Em seus discursos afirmam um exercício de reflexão junto aos seus educandos sobre a realidade presente nas comunidades ribeirinhas.

O educador Alison destaca que no início do ano há um período de 15 (quinze) dias destinados à aplicação de uma diagnose na turma, que culmina num relatório. Ao fim do primeiro mês cada professor deve ter completo em torno de um mês o planejamento anual, este que é depois dividido em trimestral, mensal e nos planos de aula. Quando questionado sobre como ele pensa sua prática ao desenvolver o planejamento o educador responde que tem preferência por

trabalhar com a avaliação formativa com os alunos, que é a questão né, buscar com o aluno que ele possa responder as questões que são propostas pra eles a partir de exemplos que são dados pra eles, pra que eles possam avaliar isso, eu não dou as respostas prontas e acabadas pra eles, se ele conseguir entender e perceber o que ele precisa aprender ele vai fazer isso de forma muito mais natural. (Alison, professor do ciclo II, 2019)

É de conhecimento no meio educacional acadêmico, como afirmamos anteriormente, que não há prática pedagógica que não carregue, seja implicitamente ou não, uma concepção de mundo, de educação e de conhecimento, concepções estas que são norteadoras das práticas dos educadores, sejam elas práticas relacionadas ao planejamento, à avaliação ou à metodologia.

A proposta de construção de práticas inovadoras que respeitem a diversidade e as valorizem no ambiente escolar é um desafio para os educadores, uma vez que a profissão está encharcada de paradigmas normatizadores da cultura hegemônica. Compreendemos que são estreitos os espaços concretos para dar voz à heterogeneidade cultural e para as reflexões diversas, espaços estes que podemos exemplificar como os temas transversais dispostos no currículo oficial, legalmente aberto, mas que ganha pouca importância frente ao que é obrigatório, o núcleo comum.

Observamos esta ideia abraçada pela afirmação de Moreira & Candau (2010) quando estes destacam que “‘Os outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”, e este fechar de olhos, nem sempre proposital se dá principalmente porque:

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de separação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p.31).

Ainda assim sabemos que o planejar e o dar espaço às vozes culturais, ainda que nos estreitos espaços, é de essencialidade transformadora, porque reafirma o comprometimento com o “outro” e este vínculo permite a aproximação com as diversidades, com os saberes diferentes e diversos, neste sentido o educador tem a responsabilidade de comprometer-se com seu “[...] papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. [...] Para isso é necessário promover processos sistemáticos de integração com os ‘outros’, sem caricaturas, nem estereótipos” (CANDAU, 2008a, p. 32).

Indagamos os educadores e educadoras sobre como são construídos seus planejamentos, etapa essencial no trabalho do professor:

No meu planejamento curricular eu olho muito pra essa questão da realidade, né, dos alunos da área ribeirinha que é completamente diferente, é uma realidade totalmente diferente né, em outras escolas em que eu passei. E eu tô achando assim fantástico trabalhar com eles que é o saber, né, os saberes, eles tem um conhecimento muito grande e eu aproveito esse conhecimento, né. Tanto que nas minhas aulas eu sempre gosto de planejar dentro da realidade deles, né, na qual...na comunidade em qual eles vivem. O meu planejamento geralmente ele leva uma semana, esse planejamento, porque eu trabalho, por exemplo, já...é...o meio ambiente, eu já trabalho a parte interdisciplinar que já envolve português, matemática, ciência, né, trabalho muito essa questão, então, o que não fica muito distante. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

Normalmente na jornada pedagógica a gente faz um planejamento que tem que incluir as datas, aí é discutido o calendário na jornada pedagógica e aí você já parte pra fazer o seu planejamento anual. O meu planejamento da sala de aula ele é mensal, sendo que eu planejo pra um mês, semana por semana, porque como nós temos a formação lá do centro (formação continuada da SEMEC) eles normalmente dão um tema e a gente inclui e vai diluindo nesse um mês. Faço meu caderno, meu planejamento do meu diário, como é: é acolhida, antes eu trabalhava muito com sequencia didática e a gente ainda trabalha muito com sequencia didática, porque quando o centro te dá um tema ele te dá sugestões de trabalho e aí tu só vai adequando de acordo com a tua sala de aula, de acordo com o ano que tu ‘tá’ trabalhando. (Magnolia, professora do ciclo I, 2019)

Freire destaca que deve haver sim flexibilização e a criação de práticas que envolvem os alunos e suas falas a partir do diálogo, no entanto, o planejamento é essencial, como já afirmamos anteriormente. O processo de planejamento, como etapa essencial das práticas pedagógicas deve respeitar que tanto o educador quanto o educando são sujeitos de conhecimento, neste sentido, quando questionada sobre seu planejamento a educadora Leila relatou ainda:

Bem, eu planejo né, mas você sabe que o nosso planejamento ele é flexível, eu planejo uma aula, mas no decorrer da aula eu percebo que muda o planejamento e eu já levo a questão da realidade do aluno porque eles começam a se envolver. Nós tivemos uma aula que foi sobre os frutos, né, que eu sempre trabalho em parceria com o professor Vinicius né, que é professor de arte, inclusive eu peguei os desenhos das frutas das épocas que ele tem um calendário e por sinal ele trabalha muito bem com esse tipo de atividade, e eu comecei a trabalhar com as dificuldades de 6 alunos que quando eu cheguei na ilha do Combu eu percebi, e aí a realidade, a fruta que ele convive, né? Que ele tem no quintal da sua casa e aí foi muito interessante esse trabalho, que eu trabalhei o letramento e aproveitei essa realidade deles, chega aqui e talvez tenho que mudar meu plano de aula porque ... do açai, eu percebi, e a gente sabe que muitos deles vão pro mato, fazem esse trabalho, eles sabem...então, praticamente dois alunos construíram um texto sobre o açai e teve tipos de cachos que pra mim era desconhecido, pra mim qualquer cacho era cacho, mas eles sabem e com isso nós trabalhamos tipos de cacho, trabalhamos a questão do manuseio, como você vai manusear, a questão da colheita que até foi bem interessante um aluno que ele falou que por que não falta, nunca falta açai no mato deles. Que eles falam mato...porque no momento que eles cortam o pé do açazeiro eles tiram o palmito mas logo eles têm, e isso foi cultura da avó, já foi saber da avó, sempre traz uma muda pra plantar no lugar daquela. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

A partir da fala da educadora identificamos a compreensão do contexto em que estão inseridos e a busca em suas práticas pedagógicas de planejamento em não apenas viabilizar alguns conhecimentos que emergem no cotidiano do educando, mas também permitir que estes saberes influenciem a própria concretização do planejamento. Isto não significa, no entanto, que o plano é feito de qualquer forma, ou que não tenha rigor nem compromisso científico, pelo contrário, como afirma Freire (1986) o professor, em seu ato libertador através das práticas pedagógicas que permitem a participação do educando como ativo, deve pesquisar, conhecer, buscar e “lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso” (FREIRE, 1986, p. 98).

Este rigor, amor, engajamento e planejamento valorizando as singularidades do território em que a escola, que o educador e educadora atuam, está inserida revelam-se em suas práticas através de um diálogo constante, não apenas entre educador e educando, mas

também entre os saberes, numa influencia mútua do cotidiano escolar com o cotidiano ribeirinho, como observaremos melhor a seguir.

4.3.2 – Barco São Benedito...Práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula

No vai e vem das águas o barco também precisa de alguém que o conheça, conheça os rios, conheça os ventos e esteja preparado para guiá-lo da melhor e mais segura forma possível. Este conhecimento, portanto, construído de várias formas na vida cotidiana, com os mais velhos, sem um período determinado, é essencial na condução de uma embarcação. Também é essencial valorizá-lo.

Foi implementado ao longo da história, segundo Walsh (2010), um sistema colonizador com a intenção de subordinar todas as diferenças culturais. Neste sistema inexistem espaço para racionalidades, epistemologias, modos de ser, viver e saber diferentes dos já reconhecidos socialmente. Esse processo perdura até a atualidade e continua marcando o modo de pensar e produzir conhecimento, isto significa que o fim do colonialismo na história humana não significou o fim de imposições de valores ocidentais aos povos outros. Processo este que exige esforço contínuo e árduo de todos. Neste sentido, Candau (2008) afirma-se a favor da perspectiva intercultural, onde é premissa a promoção deliberada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais, o que rompe com a visão essencialista das identidades culturais. Candau (2009, p. 170) afirma ainda que

a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

A perspectiva intercultural concebe “[...] as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008, p. 22). As práticas pedagógicas neste sentido devem dar espaço no ambiente escolar para o diálogo intercultural, promovendo o desenvolvimento de ações que fortaleçam os grupos marginalizados social e culturalmente.

Essa tentativa representaria para as comunidades ribeirinhas um importante passo no processo de construção de conteúdos e práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e a especificidade cultural no espaço escolar ribeirinho.

Observamos no período em que estivemos na escola que em diversos momentos é dado espaço para que os alunos e alunas expressem suas opiniões sobre determinados temas que são pautados nas aulas, um exemplo está na construção feita na sala de aula pela professora Leila com seus alunos de um texto sobre o açaí, relato feito por ela na entrevista, durante a aula de Língua Portuguesa, uma música sobre frutos paraenses foi apresentada aos alunos seguida pela mesma letra com ausência de algumas palavras para que os mesmos completassem os espaços vazios.

Os alunos enquanto reliam e completavam as lacunas do texto conversavam entre si comentando sobre quais destas frutas gostavam, quais tinham em seus quintais, quais chegavam a suas casas através do rio e neste momento, enquanto estávamos em sala a professora teve a ideia de deixar de lado uma cópia de outro texto programado em seu planejamento e escrever junto com os alunos um pequeno texto informativo sobre o açaí.

No entanto, antes de desenvolver o texto em parceria com os alunos presentes a educadora decidiu chamar a turma, quem se sentisse confortável em falar, para explicar um pouco sobre o que conheciam acerca da fruta, de sua colheita e demais informações. Alguns alunos prontamente levantaram para falar sobre este “ouro preto”, como chamam o açaí.

Comentários feitos pela professora Leila em sala questionando qual a fruta preferida da turma eram respondidas com facilidade no entoar da palavra “açaí”, seguido pela afirmação em tom de reconhecimento por parte da professora de que desde tão jovem idade costumam “ir para o mato” respondida com “eu subo no açaizeiro todo dia”, “eu ‘tô’ aprendendo com meu pai” e “claro! É nosso almoço todo dia”.

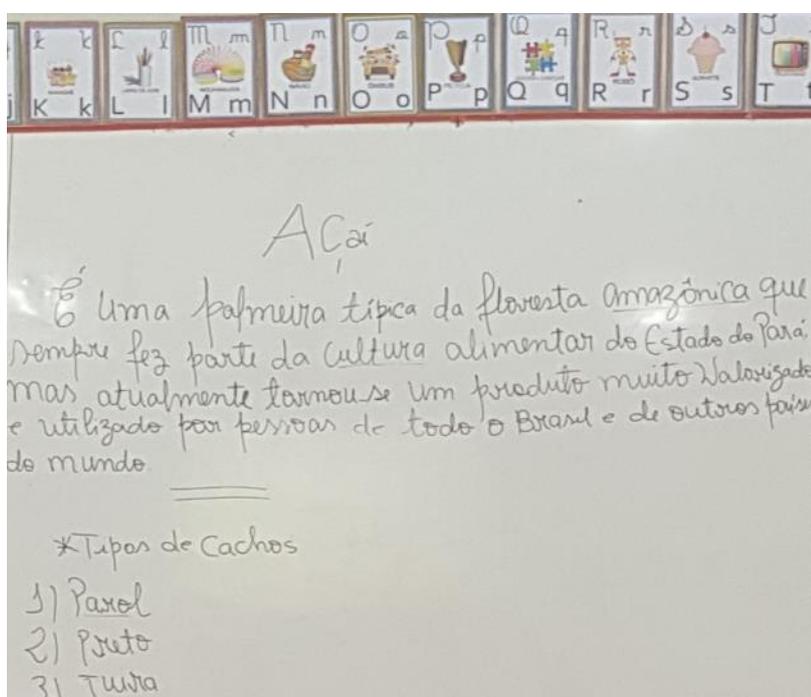
Ouvir falas como “Eu uso uma faquinha, mas não pode ficar de baixo da arvore porque a faca pode escorregar”, dita por um dos alunos que tem entre 8 e 9 anos, nos surpreendem por ser a representação de que desde cedo estes sujeitos têm a compreensão de que algumas atividades são de extrema importância para a produção da existência e alguns cuidados são essenciais para sua segurança, como é o caso também do uso de roupas grossas para subir nas árvores, uso de sapato para proteger os pés na colheita, uso do colete nos barcos. Uma das crianças citou que sua avó tinha dado a ele um pequeno pedaço de seu “mato”, destinando-o a responsabilidade de cuidar deste espaço, o que nos demonstra como a participação destes educandos nos ofícios e responsabilidades de casa são de uma

especificidade instigadora e rica em produção de saberes, o que já foi observado pelos educadores e veremos a seguir neste documento.

Por fim, a partir da sistematização de tudo que relataram tendo em conta suas experiências em casa construíram o texto sobre o que é o açaí, seu sabor, seus tipos, os tipos de cachos e o que significavam, informações que, diferentemente da natureza com que lhes fazia parte, nos surpreendia como adultos por não conhecer.

O texto criado pelos alunos, com nosso auxílio e da professora pode ser lido a seguir:

Imagem 18: Texto criado por professora e alunos



The image shows a whiteboard with handwritten text in Portuguese. At the top, there is a row of colorful cards with letters and small illustrations. The main text on the whiteboard is written in cursive and reads: "Açaí. É uma palmeira típica da floresta amazônica que sempre fez parte da cultura alimentar do Estado do Pará, mas atualmente tornou-se um produto muito valorizado e utilizado por pessoas de todo o Brasil e de outros países do mundo." Below this, it lists types of bunches: "*Tipos de Cachos: 1) Parol, 2) Preto, 3) Tuíra".

Açaí
É uma palmeira típica da floresta amazônica que sempre fez parte da cultura alimentar do estado do Pará, mas atualmente tornou-se um produto muito valorizado e utilizado por pessoas de todo o Brasil e de outros países do mundo.
*Tipos de cachos
1) Parol
2) Preto
3) Tuíra

Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

Observamos na imagem, mais especificamente no texto construído em grupo, o conhecimento dos educandos e educandas sobre a palmeira, o que nos impressiona, mas não é estranho a compreender principalmente pelo contato constante que têm com o açaizeiro, o seu fruto é, como destacado na seção anterior, parte da cultura alimentar dos moradores da comunidade ribeirinha, e na casa de todos os alunos têm pelo menos um açaizeiro, como destacado por eles mesmo. Sobre os tipos de cachos os alunos nos explicaram ainda a diferença entre os três: o cacho parol, segundo os educandos é quando a parte de cima está preta, mas a parte baixa do açaí ainda está esverdeada; o cacho preto é, como diz o nome, quando o fruto está todo preto; e o cacho tuíra é quando o cacho ainda está numa mistura de verde, preto e uma tonalidade azulada.

Um comentário especial da educadora, enquanto os alunos e alunas explicavam, nos remete à importância de valorizar os conhecimentos que estas crianças têm, ela afirmou que estava aprendendo pela primeira vez sobre os cachos, além de que não lhe “passava pela cabeça” a existência de tantos tipos.

Em relação ainda à dimensão intercultural, cabe salientar que, conforme apontam Candau e Russo esta é vista como um componente "ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social" (2010, p. 164). Com a dimensão intercultural nas práticas pedagógicas, aprendemos, sobretudo com os povos subalternizados e excluídos da episteme ocidental, considerada dominante, a questionar o dito dominante e a ideia de existência de uma única cultura nacional. Evidenciamos que não discutimos este ponto no sentido de incluir marginalmente as culturas negadas, mas defini-las como constitutivas, centrais, essenciais no processo constitutivo do Estado-Nação. Candau, ao discorrer sobre a diversidade cultural e a importância da educação intercultural, aponta que

as questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAU, 2011, p. 241).

Essa educação intercultural é propiciada pelos próprios educadores junto aos seus educandos ribeirinhos que, apesar de estarem dispostos aos conteúdos ditos ocidentais os colocam em diálogo com os conhecimentos tradicionais construídos no cotidiano da sua comunidade e repassados principalmente pela tradição oral, ressignificando-os de modo a se tornarem conhecimentos a favor de sua formação não apenas técnica, como também pessoal como sujeito ribeirinho, que é diferente, mas essencialmente relevante frente à vida em sociedade, seus direitos e deveres. Candau (2012, p.237) concorda ao afirmar que para potencializar o processo de aprendizagem escolar,

na perspectiva da garantia a todos/as do direito a educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Assim como para Candau (2011; 2012), Walsh concorda que a educação intercultural deve ter uma preocupação constante a fins de evitar "a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados" (WALSH, 2009, p. 23) e é neste sentido que a autora discorre a favor de uma interculturalidade crítica, com o intuito de romper com uma estrutura de discriminação e exclusão constituída socialmente, em busca de

contribuir com a educação de sujeitos que sejam capazes de conviver com as diferenças culturais e construir uma sociedade justa e amparada na igualdade de direitos.

Esta educação intercultural crítica, ainda segundo a autora (2009), não está posta num modelo pronto, é um projeto a ser cotidianamente construído pelos grupos subalternizados. Isto muito nos memora o objetivo libertador das praticas freireanas ancoradas na problematização e conscientização.

A dimensão política das práticas educativas é essencial principalmente quando relacionado às comunidades tradicionais. A conscientização dos sujeitos acerca de suas possibilidades frente à sociedade é medida indispensável para contribuir com a luta pelos direitos de todos e a escola é uma instituição chave nesse processo por fazer parte da experiência de vida da maioria das pessoas. É de grande relevância perceber na fala de educadores o desejo de viabilizar a voz de seus educandos, como no exemplo de uma fala do professor Elison (2019) ao afirmar que:

Fazer com que as multiculturas sejam valorizadas dentro de uma sala de aula o professor precisa primeiro dizer “perai, deixa eu compreender, deixa eu ver o que é que tá havendo, deixa eu compreender melhor como é que isso ocorre pra que depois você possa ter um posicionamento”, não é eu chegar e dizer “a minha cultura é essa, pronto vai fazer isso” não. (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Se a escola se deslocada daqui pra lá ela tem que se adequar àquele lugar, ela não vai...a gente tem que quebrar aquela ideia de que tem um pedaço da cidade dentro da ilha, é o contrário. A gente tem que gerir o conhecimento a partir do que tem lá também. (Vinicius, professor de Arte, 2019)

Sendo os alunos da EMEC Milton Monte portadores de diversas culturas é de primazia dispor estas vozes no ambiente escolar, segundo os parâmetros da interculturalidade crítica. Despir-se de pré-conceitos, como cita o professor, é um passo inicial ao respeito e à relação entre o diverso, é a partir do contato que a relação deve ser estabelecida, não previamente. Educadores e educadoras precisam estar dispostos ao fato de que suas práticas, no sentido intercultural precisam respeitar e dialogar com a realidade posta aos seus educandos e educandas, para isto, inicialmente é necessário conhece-los.

A fala de um barqueiro nos chamou atenção pela rogativa sobre as práticas pedagógicas nas ilhas:

Muitas vezes os caras querem colocar a realidade de lá aqui, muitas vezes quando os alunos vai daqui encontram dificuldade na realidade de lá, por exemplo, eu tive sofrido muito preconceito na escola porque chamavam de caboquinho, poxa, a gente não é caboquinho, a gente é ribeirinho. A gente mora em beira de rio e com orgulho, não tenho vergonha de esconder a minha essência, onde eu moro. Nós somo nascido e criado nessa ilha, a gente conhece todas essas ilhas como a palma da mão, quase todos os moradores a gente enxerga, a gente conhece [...] não adianta você querer jogar a realidade de lá pra realidade daqui, o que vão aprender pode ser que seja

transmitido sim lá, mas poxa, tem que pegar na base da criança a realidade dela, ‘tu convive com isso, com isso, vamo trabalhar encima disso’ não to tentando excluir a criança dos saberes de lá, não, mas tem que compartilhar. (Samuel, barqueiro, 2019)

Não há vergonha em ser ribeirinho, esta construção social de menosprezo, como afirmamos anteriormente, é fruto de um processo excludente cujo buscamos desconstruir, como Samuel afirma, não é preciso “excluir” os “saberes de lá”, o que almejamos é um diálogo entre ambos, diálogo entre iguais, “pegar na base da criança a realidade dela”.

A partir disto pensamos as práticas pedagógicas como parceiras indispensáveis no processo, não apenas de viabilizar as culturas oprimidas ao longo da história humana, mas também valorizá-las assim como são valorizados os conhecimentos construídos historicamente por uma ciência ocidental.

Nesta perspectiva os educadores enfrentam diariamente um grande desafio: promover através de suas praticas uma educação libertadora, este desafio é acirrado ainda mais pela intensificação do processo de colonização do mundo pelo mercado e pelas relações capitalistas. Esta educação libertadora não está elencada no tecnicismo, mas sim em práticas pedagógicas revolucionárias.

As práticas pedagógicas revolucionárias que pensamos não observam a cultura e os saberes de seus educandos de forma simplista, absorvendo para suas ações apenas o superficial que podemos reconhecer como manifestações artísticas. Apoiamos-nos em Candau para fortalecer a ideia de que

A preocupação por aprofundar nas questões concernentes às relações entre educação e cultura(s) é cada vez maior. De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se uma perspectiva mais abrangente, para a qual a contribuição dos antropólogos é especialmente significativa, em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc. Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vale os componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual. Não podem ser negadas as inter-relações, particularmente significativas, entre cultura, ideologia, política e economia. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que a dimensão cultural é configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo (CANDAU, 2008, p.61-62).

Afirmamos neste documento que a cultura é parte essencial humana, modelada por ele e que também o modela. É nesse rumo que as práticas pedagógicas, como ferramenta de

formação do sujeito social precisa remoldar-se para, em parceria com os saberes culturalmente construídos formar o ser humano em total lateralidade.

O campo em seus movimentos de luta exige a libertação dos seus. O campo propõe para suas práticas educativas a construção de outro currículo porque, como já destacado anteriormente, seus sujeitos são “outros”, estes que muitas vezes não são visibilizados e valorizados em seus próprios espaços por conta de um currículo comum que dificulta a emergência das diversidades.

Arroyo (2014) está entre o grupo de autores que soma na discussão sobre a valorização dos conhecimentos, práticas e saberes de grupos sociais considerados “outros”, estes que têm outras experiências sociais, políticas, de cultura que precisam ser observadas. O autor (2014) aponta que:

Ao longo da história grupos e movimentos sociais vêm resistindo à pedagogia clássica/moderna, mostrando que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos exige uma Outra pedagogia que desconstrua a história de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias. (ARROYO, 2014, p.31).

Entre uma escola urbana e uma escola do campo as diferenças são muitas, em observação nos chamou atenção inicialmente o fato de os alunos irem de chinelos para a escola, como podemos observar na imagem 19, isto é característica demandada pela especificidade local, é comum molhar os pés num território envolto por água, esta é uma pequena singularidade que marca a influencia dos rios no ambiente escolar.

Imagem 19: Sala de aula 1º ano, II Ciclo



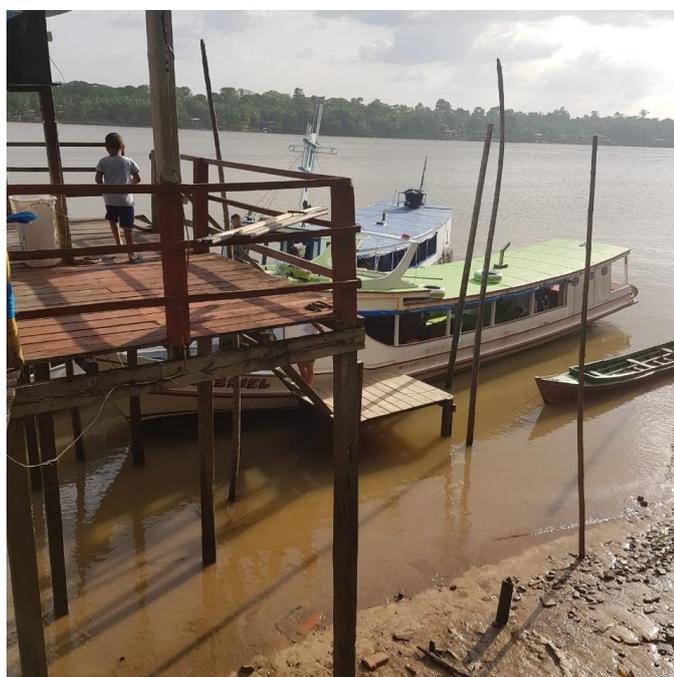
Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

As águas também influenciam em outros momentos da rotina educativa, mas acreditamos que a principal está no deslocamento dos educandos de suas casas até à escola. De início podemos citar a dependência do rio para fazer o trajeto, o rio tem seu próprio tempo e os moradores da comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, como sujeitos nascidos e criados neste território aprenderam a viver em interação com as águas barrentas que cercam as ilhas e fazem parte de suas vidas.

Como citado na apresentação dos nossos sujeitos, há embarcações que, fretadas pela prefeitura, buscam os professores no espaço náutico localizado em Belém e embarcações que buscam os alunos em pontos estratégicos para leva-los à escola. Dependendo da maré os barcos podem chegar mais cedo ou atrasar, fato que independe da ação humana e representa muito bem a relação criada entre ser humano e natureza nesta cultura de rios.

Na imagem abaixo visualizamos como a paisagem se modifica pelo rio, podemos observar num momento de seca como o píer se mostra, revelando a ação humana de adequação ao seu comportamento de maré.

Imagem 20: Píer da EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

Esta é outra diferença que podemos perceber na especificidade de uma escola do campo localizada em território ribeirinho, as diferenças são muitas e isso é essencial no entendimento de que as práticas educativas também devem ser diferentes, por isso é muito

importante que os educadores estejam dispostos a viver esta realidade. Destacamos mais uma vez que a ideia de superar as diferenças não é objetivo que propomos no desenvolvimento desta investigação, principalmente porque as diferenças – como prezamos – devem ser valorizadas, são condição humana.

O contexto escolar é, como sabemos por nossas experiências de vida, um espaço de diversidade e isso, por si só, costuma ser considerado propulsor de dificuldades, daí a histórica prática de homogeneização que vemos no espaço escolar. Lidar com o conhecido, com o comum, tende a ser mais fácil e menos trabalhoso do que lidar com o que é diverso, diferente, desconhecido.

O reflexo desse contexto homogeneizador e excludente, ao longo de nossa história como sociedade foi traduzido em práticas pedagógicas e dimensões curriculares presentes nos materiais didáticos, num jogo de referenciais construídos para incluir ou excluir, diretamente e indiretamente, determinados atores escolares. Às práticas pedagógicas é dado o poder de produzir e reproduzir conhecimentos considerados necessários à formação humana, principalmente por meio da seleção de conteúdos, mas num projeto libertador elas são parte do pressuposto de que conhecer a realidade social dos educandos é essencial, para isto é exigido diálogo, interação, conversa, o que se torna um desafio frente à realidade já conhecida de padronização.

No entanto, mostra-se essencial para quem está parte desta profissão como educador perceber as diferenças e atuar de forma a respeitá-las e enfrentar as dificuldades que se mostram ao longo dos diversos momentos desde o planejamento até o desenvolvimento de suas práticas.

Observamos também a partir das falas ao longo do processo de entrevistas a existência de algumas dificuldades. O professor Elison e o barqueiro Samuel citam, quando questionados sobre as dificuldades, a questão que identificamos acerca dos barcos e da locomoção dos alunos até a escola, o educador e o barqueiro, respectivamente, citam que:

Existe uma serie de dificuldades, a realidade ribeirinha ela é fascinante, ela traz muitas possibilidades, mas as dificuldades também são muito grandes, ao ver os alunos chegarem aqui e nós percebemos que os barcos tem momentos diferentes pra chegar, tem um que chega primeiro, tem aquele que chega por ultimo, que vai mais longe, mas não é só a questão de barcos. A gente tem que observar também que tem aluno que para chegar no barco ele já tem um caminho muito longo a se fazer, tem aluno que percorrem 5 a 6km pra chegar no barco, pra depois entrar no barco e vir aqui. Eu já tive alunos que almoçava 10h da manhã pra poder pegar o barco pra chegar aqui na escola meio dia e meio, ou seja, já chega com boa parte da energia dele gasta nesse período. E aí isso também tá em dificuldades. (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Nós “tamo” numa pejeja muito grande em relação a horário de criança, por exemplo, você sabe que horas o barco tem que tá” no primeiro porto aqui pra embarcar o primeiro aluno?...6 horas em ponto, 5:30horas o aluno tem que tá de pé, aí pra uma criança de 4 anos, você imagina... (Samuel, barqueiro, 2019)

A estrutura do prédio da escola, como já afirmado neste texto é de chamar atenção pela característica, sua estrutura nos envolve pela beleza, por suas cores e pela parceria criada com a natureza. Quando questionados sobre esta questão os educadores afirmaram:

nós temos uma escola com uma relativa estrutura física boa, só que ainda carece de muita coisa, nós não temos acesso à internet, o que hoje em dia facilita muito o trabalho do professor quando o professor saber utilizar o mecanismo. Nós temos, por exemplo, vários tablets aqui na escola, mas você não tem acesso à internet pra baixar mídias, pra trabalhar conteúdos com mais voltados a parte educativa, além de espaços que precisariam ser melhor adequados como o espaço da quadra que nós temos apenas o espaço recreativo, a própria climatização das salas que é outra coisa que atrapalha muito, porque por mais que você tenha ventiladores, mas nós estamos no meio da floresta, isso aqui é floresta, por mais que esteja modificada pra questão dos açazais é parte de floresta e aí você tem uma umidade muito grande, você tem o calor com a umidade e que em alguns momentos se faltar energia você fica impraticável de dar aula, então essas estruturas da escola precisariam mudar e a gente espera que possam vir a evoluir depois. Mas comparado com o que eu comecei a escola é fantástica, tanto é que as pessoas se surpreendem muito quando chegam aqui e vêem a estrutura que a escola tem. (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Nenhuma, a única coisa que a gente sente é que quem é da cidade..no meu caso, muito ligada na internet e aqui você fica sem, então isso é bem ruim logo no inicio sabe? Tu ficar off-line, tu não ter acesso a internet, então isso...as vezes trabalho que tu quer fazer...e aí essa dificuldade de acesso a internet ela te dificulta algumas coisas, mas a questão do barco pra mim não. Primeiro porque eu gosto muito do que eu faço, eu sou apaixonada pela docência sabe? É uma coisa assim que a gente faz com prazer, então quando você trabalha com prazer as dificuldades você vai tirando. Agora com relação as crianças, a escola tem alguns aparelhos de mídia que não podem ser usadas, tipo o tablete que não pode ser utilizado porque nos não temos internet, então era pra usar com as crianças mas não podemos porque não temos internet. Então esse é um fator que dificulta. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

Uma dificuldade que eu percebi é que geralmente eu gosto de mandar tarefa pra casa, só que eu percebi que voltava, de alguns alunos voltava a atividade, e aí eu perguntava, ficava perguntando mas por que volta? Será que é desinteresse dos pais? E comecei a investigar esse alunos e o que eu vim descobrir que os pais eram analfabetos. Numa das reuniões que eu realizei com eles, uma pauta da reunião foi isso, as tarefas de casa e uma mãezinha me relatou “professora, eu sou analfabeta, eu não tenho como ajudar meu filho em casa, eu tenho as minhas duas filhas que estudam aqui só que elas não tem paciência e acaba gerando confusão porque quando ele não entende elas brigam com ele” então eu “tô” tentando usar outra metodologia pra ajudar esse alunos que realmente estão precisando. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

Percebo uma falta de uma estrutura melhor pro professor, de organização, de respeito, a questão da regência da aula, ministrar uma aula. As vezes por uma questão de recursos humanos o professor ele acaba fazendo outras coisas além do que é responsabilidade dele, que é ministrar sua aula. Vem desde uma concepção política, onde o ser humano é cobrado pra mostrar resultados, não digo que seja errado, mas a maneira que é feita não dignifica (Vinicius, professor de Arte, 2019)

Quando as pessoas que nunca pisaram na escola chegam aqui na escola elas ficam assim “nossa existe uma escola deste porte aqui na ilha?”, então elas ficam impressionadas com a estrutura que a escola tem. É uma estrutura 100% que a gente queria? Não, existe as suas deficiências, as suas fragilidades [...]é uma escola, querendo ou não que tem padrões mínimos de qualidade para atender nossos alunos, sala de aula apropriadas, com a ventilação, com cadeiras, mobiliarias apropriadas pra atender os alunos, com suporte pedagógico mínimo mas suficiente pra fazer o trabalho de qualidade. Existe a direção escolar, existe uma secretária, um apoio administrativo, existe professores qualificados, muitos, praticamente todos especialistas, então existe um suporte pedagógico e físico, básico mas de qualidade (Thiago, diretor, 2019)

Constatamos, como já destacado diversas vezes que a estrutura da EMEC Milton Monte é uma boa estrutura e uma estrutura que viabiliza o processo de construção de conhecimento dentro do ambiente escolar. A prefeitura disponibiliza barcos para o deslocamento seguro de professores e alunos, a escola tem arquitetura que se liga com a natureza, e apesar da ventilação, como afirmou o professor Elison, ter suas falhas pelo ambiente que algumas vezes impossibilita a passagem do vento, há diversas janelas na sala, como podemos ver na imagem 21.

Imagem 21: Sala de aula



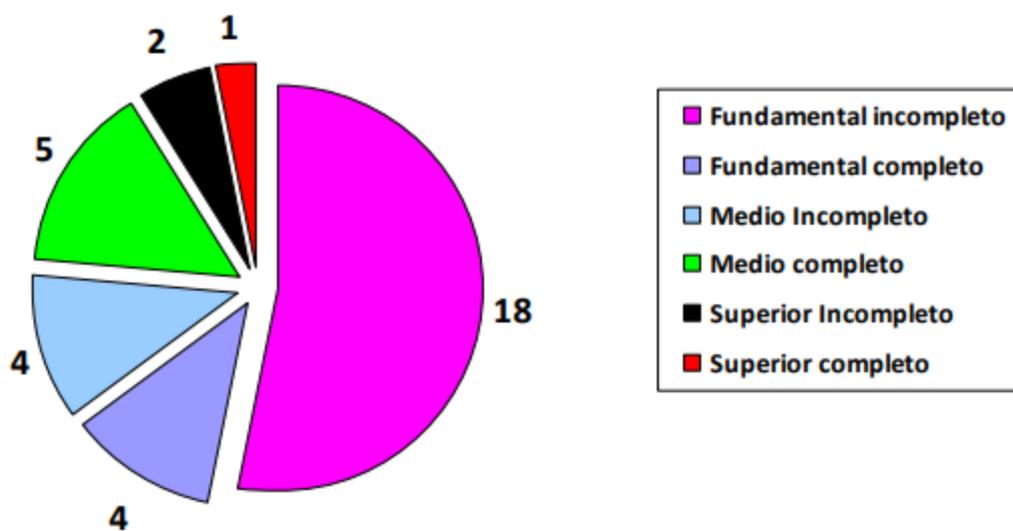
Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

O uso de materiais como tablets, como foi comentado pela professora Magnólia, também é uma dificuldade que observamos. Na escola não há sinal de internet, o que na atualidade tem sido usado como apoio pedagógico propulsor de práticas. As novas metodologias ligadas à multimídia que exigem internet, portanto, ficam fragilizadas quanto ao seu uso na escola, mas isso não significa que boas práticas pedagógicas, inovadoras não sejam realizadas pelos professores, como afirma o diretor Thiago e também observamos na apresentação dos mesmos, são profissionais capacitados, além de profissionais muito empenhados com a comunidade, como observamos ao longo de nossa estadia na instituição.

Como citado pela professora Leila em sua fala uma dificuldade que ela percebeu na comunidade, e que em alguns momentos é uma dificuldade no processo de aprendizagem, é a baixa escolaridade dos pais de seus educandos. Segundo o diretor Thiago, essas pessoas foram impossibilitadas por diversos motivos de seguir seus estudos. Algumas vezes pela dificuldade de ter que deslocar-se para Belém para terminar o Ensino Fundamental e Médio, outras por precisar parar de estudar e ter que ajudar a família com o trabalho desde cedo, deixando de lado a sua formação escolar em face às necessidades familiares.

O analfabetismo é uma realidade ainda comum no Brasil e se tratando de uma comunidade no campo a situação se mostra com mais frequência, infelizmente. No PPP da EMEC Milton Monte há uma pesquisa realizada com moradores da comunidade, pais e mães de alunos sobre o nível de escolaridade, vejam os dados a seguir:

Gráfico 1: Nível de escolarização dos pais e responsáveis



Fonte: PPP EMEC Milton Monte (2019)

Observamos que a maior parte dos 34 sujeitos que participaram da entrevista realizada pela escola tem apenas fundamental incompleto, enquanto apenas um tem o ensino superior finalizado. Esta é uma questão citada não apenas pela professora Leila (2019), mas também no PPP da escola como ponto que interfere em sua prática. O texto do PPP apresenta ainda a observação de que

o cenário educacional da realidade do Campo ligadas a este, as comunidades ribeirinhas, reflete historicamente numa escolarização a nível bastante baixo

comparada às populações do continente urbano. Na tentativa de refletir sobre esse cenário podemos chegar a justificativa de que ainda os investimentos educacionais e as oportunidades de aprendizagens e da garantia de permanência à escola, são direitos ainda bastantes usurpados pelo poder público a estas comunidades tradicionais do Campo. (PPP EMEC Milton Monte, 2019)

Mas a escola realiza um trabalho a parte com os alunos com maiores dificuldades, num compromisso social de elevar não apenas a escolaridade da comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, mas também a qualidade de vida nestes territórios. No PPP da instituição consta a informação de que

a escola tem uma função social bastante importante no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, científico e educacional dessas comunidades, além de refletir e produzir conhecimentos; tem o objetivo de constituir indivíduos críticos que possam intervir em seu meio social na busca de mudanças estruturantes de sua realidade. (PPP EMEC Milton Monte, 2019)

Durante a observação participante constatamos a preocupação destinada às crianças com maiores dificuldades, sejam elas causadas por alguma dificuldade de aprendizagem relacionada à deficiências físicas e cognitivas.

Os professores realizam simultaneamente às suas aulas atividades que buscam solucionar dificuldades observadas em seus educandos. Neste período participamos de alguns destes momentos, por exemplo na utilização do alfabeto móvel para criação inicialmente de palavras e posteriormente de frases, pelas crianças direcionadas pelas educadoras do 1º, 2º e 3º anos do I Ciclo na escola tendo como palavras utilizadas o nome de frutas locais.

Muitas questões que dificultam o processo de ensino-aprendizagem estão relacionadas às especificidades de uma comunidade ribeirinha, como o caso da escolaridade incompleta por grande parte dos pais citada no PPP e também em algumas falas que pudemos escutar no período em que estivemos na escola, como no caso da fala da professora Leila apresentada há pouco, no entanto é importante ressaltar que, segundo o diretor da instituição

O objetivo enquanto escola, específico da Escola Milton Monte, é que esses conhecimentos que são produzidos, esses saberes culturais que a gente discute dentro da escola, saberes científicos, saberes de todos os modos, possam também ser levados a partir dos alunos pra dentro das comunidades, como forma de disseminar o conhecimento e que todos possam de algum modo ser atingidos por esse conhecimento. (Thiago, diretor, 2019)

É importante citar também outra questão posta pela professora Leila, que ainda não tinha a experiência de trabalhar em uma escola do campo e iniciou sua atuação na Escola de Educação do Campo Milton Monte no segundo semestre do ano de 2019. Para ela esta nova

oportunidade se mostrou como uma realidade de diferenças e também um desafio, como ela mesma cita em sua fala. A educadora afirmou ainda que em sua atuação

Houve mudança, essa mudança é que hoje, a gente sabe que a gente tem que pesquisar, o professor é o verdadeiro investigador né, todo tempo ele tá estudando e eu já “tô” estudando comportamento, todo dia eu tenho uma caderneta, uma agenda que eu faço anotações, alguns vocabulários deles, né, da própria ilha, e aí eu já “tô” tentando, nesse ano não, mas para o ano, trabalhar com eles e montar uma cartilha. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

Reaprender sua prática cotidianamente é um ato de entrega do educador, é tomar a decisão por não se acomodar, é compartilhar da aprendizagem com seus educandos, as dificuldades são reais, estão dispostas na realidade, para superá-las é importante que o educador tenha sensibilidade.

Como educadores não podemos “separar a pesquisa do ensino. Essa dicotomia é muito destrutiva” (FREIRE, 1986, p. 212) principalmente quando nos referimos a educadores em um território do qual não fazem parte. Comentamos anteriormente sobre as diferenças entre a cidade de Belém, onde os educadores da EMEC Milton Monte moram, e a comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, onde atuam. Sobre as diferenças que os educadores observam nos alunos, eles afirmaram que:

O respeito, você sabe assim, que a gente fala sempre, eu digo assim, um pouco fugindo, eu digo assim que não menosprezando outra profissão né, mas que todo profissional ele passa pelo professor e a gente vê a desvalorização, eles não, eles valorizam, eles respeitam o professor, você acredita que aqui tem aluno que chega e ele toma a bença do professor? A gente não vê isso na cidade, nunca, você vê pelo contrario né. Quando eu falo ‘fulano!’, ele ‘senhora!?’ (Leila, professora do ciclo I, 2019)

Primeiro a gente tem que enaltecer as diferenças, isso é importante, agora, isso passa primeiramente pelo educador, você precisa ter também uma abertura cultural muito forte pra que você possa...se você tá com um...é como a gente diz, se você tem um copo cheio não adianta você colocar mais que não vai, vai transbordar, ou você esvazia esse copo pra receber o novo conteúdo ou não adianta. Então é necessário que você compreenda que pra que você possa ensinar você tem que estar disposto a aceitar aquelas informações, aprender com aquilo e eu procuro muito fazer isso com os alunos. É necessário que a gente conheça a realidade dos alunos, é necessário que você conheça a forma como eles lidam com isso, como foi ensinado, como não foi e respeitá-los. Nós temos alunos que são...na casa a família é praticante da umbanda, então pra isso...agora é necessário que se saiba...só um exemplo da cultura religiosa, assim como tem a cultura aqui das crianças que vão com as famílias pras festas e quando chega na segunda-feira não estão aqui (escola), você tem que entender isso daí também porque faz parte d’uma cultura ribeirinha, assim como tem as festividades, os velórios que as vezes duram 3, 4, 5 dias, e achei muito interessante isso (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Elas amadurecem cedo pelo tipo de vida que eles levam, porque muitas vezes o pai sai pro mato e aí não dá tempo de voltar e eles têm que tirar o bebe, sabe o que é o bebe? Açai! Açai pro almoço. Então os pais já vão ensinando as crianças quando pequenas aí leva pro mato porque o açai é meio de vida deles, então as crianças já

aprendem a negociar. Olha, quer ver uma coisa? Financeiro, dinheiro, eles sabem muito bem, eles aprendem muito cedo essa questão do dinheiro, por quê? Porque tem que tirar o açaí pra negociar, pra vender, é disso que eles vivem então aprendem isso muito cedo, isso é muito bacana, eles são muito bons de matemática, são todos? Não, claro que não, mas a maioria sim. Eu tenho aluno que ainda não tinha aprendido a ler mas era muito bom com contas de matemática. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

Muita diferença, é outra realidade, pra mim é outra realidade. Esse fluxo, a rotina, o transporte, parece dois lugares num. Eu comparo assim uma rabetta a uma moto, um barco a um carro, e eles dizem 'quando eu crescer o papai vai me dar uma rabetta, quando eu tiver', é como se fosse ganhar uma moto. (Vinicius, professor de Arte, 2019)

Diferencia a questão econômica, que os alunos dessas comunidades ribeirinhas advêm de famílias de renda financeira muito baixa, e isso querendo ou não influencia na dinâmica deles enquanto alunos no cotidiano da escola, da questão da alimentação, do vestir [...] a relação da afetividade é muito mais forte no nossos alunos da região das comunidades ribeirinhas. [...] são alunos super respeitáveis, o que a gente não vê tanto na cidade, na cidade a gente vê outros fatores como a violência, a marginalidade, a entrada das próprias drogas no ambiente escolar. Então são fatores que aqui ainda na escola ribeirinha a gente não vê. (Thiago, diretor, 2019)

Observamos alguns pontos fundamentais nas falas, todos relacionados com os saberes construídos culturalmente num processo de tradição da comunidade, primeiro a questão do respeito pelos mais velhos, como a primeira educadora destaca num contexto atual de desrespeito com a profissão, perceber a valorização das famílias sobre o trabalho educativo é recompensador, ainda é mantida na comunidade o respeito pelos mais velhos, o pedido de bênção dos alunos para os professores e o carinho que é mantido com quem lhes destina momentos de construção do conhecimento.

Um segundo ponto está no respeito que vem do professor para com o aluno, o educador Elison destaca como deve haver cumplicidade e retorno da compreensão entre educador/educadora e educando/educanda. Esvaziando-se de conceitos feitos previamente para entender que há bastante diferenças, entre as próprias famílias da mesma comunidade, e perceber que tudo faz parte de uma cultura que, em seus limites para com o respeito destinados aos sujeitos, deve ser valorizada.

No terceiro depoimento observamos uma questão que também atentamos no período em que estivemos nos mesmos barcos e palafitas que os sujeitos companheiros de nossa investigação. As crianças demonstram maturidade desenvolvida além do que comumente esperamos para suas idades por conta da participação que têm desde jovens em ofícios junto aos pais e mães em casa, cuidando do terreno, apanhando, debulhando e vendendo açaí, como citado pela professora Magnólia (2019) em sua fala. Ponto que havíamos observado anteriormente.

É comum ver nos alunos, principalmente meninos, as mãos grossas, os pés marcados por arranhões e até leves queimaduras, picadas de insetos, marcas das experiências cotidianas de subir em árvores, assim como observamos também a pele marcada por andar desprotegidos do sol em rabetas ou em casquetas³².

O trabalho, é importante frisarmos, vai muito além da produção ou do próprio produto, ele é constituído por valores culturais a serem transmitidos dos mais velhos para os mais novos, como afirma Oliveira

O trabalho é representado no imaginário coletivo dessas populações como sentido da vida com prazer e viver e conviver com as pessoas e com a natureza, razão pela qual ele é fincado no sentido ético de estar fazendo-se com o outro, com a comunidade e nela, isto é, as relações humanas dão sentido ao trabalho (OLIVEIRA, 2008, p.46)

A aproximação propiciada pela observação participante nos permitiu conversar muitas vezes com estas crianças que nos encantam com a maestria de conhecimentos que carregam em suas mentes, em seus corpos e em suas falas, todos estes proporcionados pela sua vivência, pelos saberes que cotidianamente são passados de pais e mães, avôs e avós, tios e tias para os mais novos.

Os saberes destas crianças admiram quem desconhece tal modo de viver, recordamos ainda o comentário de um dos alunos sobre como sua avó ensinou seu pai a subir em árvores ainda bem jovem, levando “arvorinhas” para o mato junto ao marido pra plantar, colhendo no verão para “dar no inverno”. Seus conhecimentos sobre a quantidade de cachos de açaí aproximados para encher uma rasa, os cuidados necessários na colheita, a época certa e o ponto certo de apanhar os cachos, a forma mais rápida de subir, de trançar uma peconha³³, qual o melhor tipo de peconha, qual dura mais e qual é mais confortável, emergiram durante nossa aproximação de forma espontânea, pois é natural de suas culturas ter estas experiências, estar junto com os pais aprendendo um ofício que na maioria das vezes é necessário para produção de sua existência, como destacado na terceira seção deste texto.

Mas, ao longo da entrevista, algo que o professor Elison (2019) afirmou nos chamou atenção, ao dizer: “Vir pra trabalhar numa região ribeirinha foi mais um elemento para a minha escolha de vida de atuação profissional”. É este sentimento de pertencimento e responsabilidade que reafirma o compromisso de cada educador em transformar as práticas educativas em libertadoras. Conhecer seus educandos, suas necessidades, pretensões,

³² Que segundo o barqueiro Romulo (2019) “é só um pedacinho de pau que sai com o motor, sai acelerado, casqueta mas alguns chamam de rabiola”

³³ “utensílio rudimentar amazônico similar a um cinto, utilizado na escalada de árvores”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peconha>; acesso em: 16/12/2019, às 16h51min

possibilidades e ampliar o universo de alcance desses sujeitos não apenas no mercado de trabalho, mas também na sociedade, como sujeitos com seus direitos e deveres. O mesmo educador quando questionado sobre as possíveis dificuldades que enfrentou em seu primeiro contato com a escola afirmou:

Não tive, até porque quando a gente compreende a realidade ribeirinha, quando você despe de preconceitos com relação a isso você passa a ver o outro como, dentro das suas virtudes, é muito comum que as pessoas olhem o outro sempre buscando os seus defeitos, e quando você passa a olhar o outro pelas virtudes, aí você consegue ver realmente as possibilidades que aquela outra pessoa, que aquele outro sujeito te oferece pra você trabalhar, então é por isso que usando de autoridade, valorizando a questão do respeito, isso eu sempre enfatizo muito com eles. Eu sempre pergunto pra eles “você me respeitam?”, “sim”, “por quê?”, “porque o senhor nos respeita também”. Então respeitar é o princípio fundamental pra tudo né, até pra quem vai educar. Eu sou um professor que gosta da disciplina, mas a disciplina com respeito. (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Conhecer o outro e então ver “as possibilidades que aquela outra pessoa, que aquele outro sujeito te oferece pra você trabalhar” é uma premissa ao sucesso da educação libertadora. Arroyo (2007) destaca que temos como tradição políticas e normas “generalistas”, esquecendo-se de políticas para coletivos específicos, de foco e de afirmação, ao ignorar tais “diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p. 160) entende-se que, apesar do avanço alcançado em termos de palavras a educação como direito de todos e dever do Estado, ainda há avanços a serem alcançados quanto a esta afirmação de direito não significar a homogeneização, lembrando-se de valorizar, dar voz e atender as especificidades e diferenças de vários povos, como exemplo os do campo.

A escrita de Freire (2011, p. 115) nos serve de advertência para compreender que a dialogicidade começa, não quando o educador está frente a frente com os educandos, o processo inicia antes, quando aquele problematiza e se questiona em torno do que vai dialogar com estes. Assim, o diálogo é uma referência freireana essencial para as práticas pedagógicas. Permitindo-lhes escutar os alunos, além da comunidade e, a partir de suas experiências, construir dialeticamente práticas ligadas à realidade ribeirinha Amazônica.

Hage (2005), sobre este assunto, destaca como o processo de vinculação da educação rural à um conceito urbano-cêntrico vem acontecendo, caracterizando a vida na cidade como o que há de melhor em detrimento do modo de vida no campo, cujos conhecimentos são considerados como inferiores e limitados, tornando-os ingênuos e incapazes de tomar decisões.

O diálogo, neste contexto, torna-se essencial e nos depoimentos dos professores entrevistados o diálogo se revela enquanto ensinamento freireano muito presente na ação pedagógica por eles desenvolvida:

É muito importante a gente trabalhar essa questão dos saberes...em que você, eles....a partir que eu tenho um diálogo com o aluno, quer dizer que eu to adquirindo um conhecimento que não é o meu, o meu conhecimento, mas o que prevalece é o dele, e aí eu faço a intermediação de como ele deve ser crítico com relação ao saber, o que ele sabe. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

Na maioria das vezes as crianças esperam respostas prontas, que que você tem que fazer? Você tem que utilizar uma forma de trabalho, de metodologia com que faça com que essas crianças pensem, então são tipos de atividade que você traz que vai aguçar essa habilidade de pensar, habilidade de resolver problemas, habilidade de ter autonomia da criança, então eu gosto muito disso, da minha criança com autonomia, então eu sou um pouco exigente as vezes, mas eu gosto muito do resultado porque eles são, como já falei, crianças espertas, participativas e com muita cultura. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

Para Paulo Freire o diálogo existe como essencial, ele é o “ponto de partida e de chegada” (ALMEIDA, 2009, p. 43). Ele gera a palavra, a palavra dialogal, mediatiza, estabelece uma ponte que liga o mundo com o ser humano e entre o ser humano com outros seres humanos. É nesse sentido que segundo Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95)

Também é importante observar a cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas ao serem desenvolvidas evidenciam um mutuo momento de construção de conhecimento, tanto pelos educandos quando pelos educadores. O professor não é um ser detentor de todos os conhecimentos, ele também aprende no ato de compartilhar saberes. No PPP da escola podemos observar esta filosofia quando no mesmo é destacado que

a Escola Milton Monte assume sua condição de escola pública, laica a partir de uma concepção de pedagogia libertadora, fundamentada nas assertivas Freirianas de educação, onde a criticidade, o diálogo, a autonomia, e a relação pedagógica entre professor e aluno se dão na horizontalidade do processo educativo, onde ambos são construtores de conhecimentos, os quais se mobilizam na constatação da importância da educação para a autonomia e para a instrução de uma sociedade crítica, justa e politizada. (PPP EMEC Milton Monte)

É essencial, no entanto, destacarmos que apesar de nossa preocupação em dialogar a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola de Educação do Campo Milton Monte, compreendemos também que a educação se dá não apenas dentro das limitações espaciais da escola, concordamos com Brandão (2007), que afirma:

Só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando, mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no sistema e na oposição a ele; na sala de aula em ordem e no dia a dia da greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor-e-pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante (BRANDÃO, 2007, p. 109-110).

Pensar, portanto, a atuação educativa é mais do que ensinar o B-A-BA, certamente. É necessário sensibilidade para valorizar as diversas culturas, para valorizar as diversas vozes e fazer com que sejam ouvidas. A professora Magnólia, ao longo de sua entrevista, citou algo muito interessante e que deveria ser premissa ao pensamento de todos os educadores e educadoras:

Mas as crianças aqui elas são espertas, participativas, cultas, elas tem uma cultura assim, embora elas não tenham acesso a muitas coisas elas são crianças cultas, são crianças que assim elas respondem, sabe? Tanto que a turma do segundo ano eles estão acima da média do que a prefeitura estipulou pro resultado final, por quê? Porque são alunos participativos, interessados, pais zelosos. Claro que toda regra tem exceção mas a maioria dos pais e dessa turma do segundo ano são meninos excelentes, tanto que 99% dos alunos leem. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

A fala da professora evidencia principalmente o que compreendemos como valorização de “outras” culturas, estes outros sujeitos estão dispostos a conhecimentos diferentes que não tem – não deveriam ter – valorização menor frente aos saberes social/academicamente compartilhados. Os alunos e alunas são detentores de conhecimentos muito importantes em suas vidas, o que os torna cultos, sujeitos de cultura, sujeitos históricos e sociais, por isso sua fala deve ser também valorizada num processo de transformação, lenta mas necessária, na forma de ver estes “outros” saberes.

Concordamos com Freire (1979) quando este afirma que há dialética na relação entre consciência e realidade, precisamos compreender a realidade e problematizá-la para poder mudá-la, sem esquecer que esta realidade também nos influencia. É neste banzeiro³⁴ de pensamento que buscamos discutir aqui uma relação ativa com o mundo, de sujeitos atores e não submissos, num sentido intercultural. E é nessa perspectiva que:

Mais exatamente, para ser um instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto o que expressam frases como: “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade ao qual o homem está radicado” (FREIRE, 1979, p. 19).

³⁴ “[Regionalismo: Norte] Meio bêbedo, que cambaleia; cambaleante.[...] [Regionalismo: Amazônia] Ondas causadas pela pororoca ou por outra razão que chegam com muita intensidade nas praias (rio)” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/banzeiro/>; acesso em: 07/01/2020, às 18h38min

Arroyo (2014) dialoga com Paulo Freire ao afirmar a constituição de uma reflexão e prática educativa voltada para esses novos sujeitos sociais em movimento.

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. (ARROYO, 2014, p. 27).

Para o autor (2014), ao concordar com Freire, a pedagogia escolar e as práticas pedagógicas devem aliar-se à realidade social desses novos sujeitos e às experiências que eles trazem porque estas também são formadoras de conhecimentos, como observado pelos professores ao serem questionados se vêm o cotidiano de seus educandos ribeirinhos como produtor de saberes:

Muito, muito mesmo, às vezes negligenciados esses saberes, mas eu vejo como muito importante pra fundamentar a aula, porque se não tivesse, a aula não tivesse significação para o aluno ele não vai aprender. Como é que isso vai ter significação pra ele? É quando ele tem uma aplicabilidade na realidade dele, quando ele faz uma relação com o cotidiano dele aí isso faz com que ele possa compreender melhor as questões, e a realidade ribeirinha é muito fecunda nessa questão de conhecimento, de saberes, de tradição e isso não pode ser descartado de forma nenhuma quando se vai dar aula (Elison, professor do ciclo II, 2019)

Sim, com certeza, vejo...e fica mais fácil pra aprendizagem deles porque não é fora da realidade deles né,...eu sempre trabalho com livro didático né e antes de vir pra sala à gente faz planejamento, analisa o livro, e vejo que foge um pouco da realidade deles, hoje nós tivemos aula sobre o meio ambiente, né, sobre a questão do lixo que foi sobre...na cidade, então eu levei pro cotidiano deles e saiu uma produção boa né, a questão do lixo, a coleta como eles fazem e a gente pode perceber que eles queimam né, o lixo. (Leila, professora do ciclo I, 2019)

O professor atuante em sala de aula é necessário que ele seja pesquisador, o professor ele é um pesquisador, ele precisa fazer isso, é principio base pra ti ter um bom planejamento e uma boa atuação em sala, é a pesquisa. Porque quando o centro te dá um tema pra ti trabalhar tu precisa adequar, então tu precisa sempre incrementar com novas atividades até porque eles te deixam livre, eles deixam o professor livre pra mudar, incrementar e por coisas novas, aí é preciso pesquisar.[...] Quando a gente planeja e depende do assunto que tu vai trabalhar, por exemplo, quando nós trabalhamos agua, então foi muito importante essa questão do rio, do conhecimento deles, do transporte aquático. Então a gente vai incrementando na nossa pratica, a gente vai adequando, buscando nos conhecimentos dele como a gente pode atuar, como a gente pode trazer o assunto pra realidade deles. Sempre é feita uma pesquisa antes, uma conversa previa quando você vai introduzir um assunto então aí você já descobre como você pode intervir, como você pode incrementar, como você pode trazer o assunto para a realidade deles, para a prática deles. Trabalhamos essa questão de lenda e eles têm as lendas deles aqui da ilha, eles têm essas lendas, tem livros aí da ilha, aqui na biblioteca tem, varias lendas e a gente trabalha bastante, normalmente no mês de agosto a gente trabalha muito essa questão do folclore, quando a gente trabalha gênero textual vem o gênero lenda. [...] eles tem contam coisas maravilhosas, por exemplo no folclore nós montamos um livro com a técnica do Pop-UP que tem a lenda da cobra grande, foi trabalhada a do Boitatá, eles fabricaram o Boitatá. Então falar de lendas eles tem muitas, só você conversar com eles que surgem coisas maravilhosas e tá dentro do planejamento d'agente. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

Nos jogos agora houve uma prova onde os alunos tinham que fazer uma subida no açazeiro, uma tirada do cacho e fizeram uma peçonha lá só que um grupo eles estrategicamente, vi dois alunos se deslocarem, pegarem um galho de açaí, a rapidez foi tudo, eles pegam bem no talo da folha que é a folha grande, eles puxam aquilo e vão trançando, ele fez aquilo eu acho em 40 segundos, adaptada pro pé dele porque ele sabia que ia ter mais velocidade pra subir, é isso que me fascina, então eu vou valorizando o que eles fazem, justamente pegando o que naturalmente não é focado quando vai uma pessoa de fora pra ilha. Eles geralmente trazem o que eles acham importante, não é o que o aluno vive que é importante pra ele. (Vinicius, professor de Arte, 2019)

A partir da fala dos educadores identificamos preocupação em envolver os saberes construídos fora do espaço escolar nos momentos de atividades educativas dentro deste espaço, prática alcançada a partir da dialogicidade, do incentivo na manifestação, durante as aulas, dos saberes culturalmente construídos e do incentivo também à manifestação dos conhecimentos construídos em sala de aula nos assuntos pertinentes ao cotidiano de cada educando. Diante destas falas mostrou-se essencial resgatar a fala de Moreira (2002, p.25) quando este explica que:

Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o *abandono de uma perspectiva monocultural*, da postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltônismo cultural*. Segundo tais autores, o professor daltônico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula.

De contra a estas práticas, denominadas daltônicas pelo autor, as falas dos educadores, relacionadas com nossa observação participante, revelam uma preocupação essencial com a diversidade presente em suas salas de aula.

Pensar, portanto, as práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula é premissa à construção de uma “outra” pedagogia para estes sujeitos que em seu modo de vida exigem isto. O dever da escola, como instituição formadora de sujeitos à sociedade precisa estar disposta ao seu papel transformador, disponibilizando à estas crianças um processo formativo que contemple a completa lateralidade de sua formação como homens e mulheres que são históricos, pertencentes à uma cultura e que vivem em sociedade. A EMEC Milton Monte, em seus projetos apresenta uma prática valorativa dos saberes culturalmente construídos por seus educandos e suas famílias, como melhor é apresentado no subitem a seguir.

4.3.3 – Barco Bom Jesus dos Navegantes do Acará...Os Projetos Educativos desenvolvidos na escola

Antes de estar no rio o barco é construído minuciosamente. Baseado em que se destina, quantas pessoas caberão em sua capacidade, seu formato e cores é elaborado um projeto para desenvolvê-lo, projeto estes que está destinado à um objetivo único, materializar uma embarcação não apenas eficiente, mas agradável, confortável e aconchegante para seus passageiros. Na formação educativa de nossas crianças e jovens também são elaborados projetos com objetivos diversos, no sentido de contribuir para formação destes sujeitos.

Observamos no subitem anterior que as diversas singularidades de uma comunidade ribeirinha constituem um aparato de saberes a serem dialogados com os conhecimentos exigidos pelo currículo escolar, valorizando conhecimentos antes subalternizados, no sentido de estabelecer a interculturalidade como projeto educativo e formador de uma “outra” sociedade. É neste sentido que a realidade cotidiana dos alunos e alunas ganha espaço no ambiente escolar, seja nas práticas pedagógicas planejadas por professores e professoras, seja nos projetos pensados para escola.

No entanto, em vez de apenas incluir estes outros saberes no ambiente escolar, a prática intercultural vai além. Busca-se com novas perspectivas educacionais a formação de sujeitos diferenciados, sujeitos estes que exercitem ao longo de sua vida escolar a criticidade, problematização e autonomia.

Na imagem 22 podemos perceber como alguns elementos do cotidiano dos alunos e alunas são trazidos para o ambiente escolar no sentido de ampliar a representatividade e sensibilizar à valorização da cultura local.

Imagem 22: Barco como ornamentação de um evento na EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

A paisagem, que agrega os saberes culturalmente construídos está sempre presente no ambiente escolar, seja pelo rio que passa em sua frente, seja pela mata que cerca a escola ou pela ornamentação criada pelos educadores para acolher seus educandos. Mas é interessante perceber que o contato com a natureza está também durante as aulas em sala de aula. Pelas janelas escutamos o cantarolar dos pássaros, sentimos a brisa que vez ou outra nos alcança, sentimos o cheiro da mata e principalmente o sentimos quando chove. Ao fotografarmos a imagem 23 constatamos como é estabelecido o elo entre ser humano e natureza.

Imagem 23: Aluno observando a natureza pela janela da sala



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019).

Observamos na imagem acima um aluno da Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte observando o espaço natural que cerca a escola, numa pausa durante a aula. Destacamos anteriormente como a estrutura da instituição valoriza o território natural da ilha, as amplas janelas, como observado nas imagens 21 e 23 são o caminho por onde temos acesso ao cheiro das matas, ao frescor do vento que passa pelas florestas e chega à sala de aula, acesso a uma paisagem vislumbrante e calma, que inspira a imaginação, paisagem esta que é parte do território das comunidades ribeirinhas o qual os educandos fazem parte.

O museu vivo é um dos projetos desenvolvidos pelo professor Vinicius, pensado no sentido de valorizar preferencialmente os espaços das comunidades em que os alunos vivem, em detrimento da visita de museus na cidade de Belém. É feito, segundo o professor, um estudo e delimitação das áreas a serem visitadas por professores e alunos para que da melhor forma estes possam aproveitar o contato direcionado pedagogicamente com os mais velhos e com a natureza de espaços que já é comum para eles.

Valorizar estes espaços no território cujos educandos fazem parte é um passo importante na busca de desmistificar a subalternização de saberes culturalmente construídos. Ao pensar e por em prática um projeto que inclui os espaços presentes no cotidiano dos alunos e alunas e valorizar a voz cedida pelos mais velhos uma porta à perpetuação dos saberes passados pela tradição oral é aberta, mostrando às crianças que, apesar do valor dado aos saberes que vem da academia, também há importância nos saberes que o cercam e estão presentes nas atividades por eles desenvolvidas junto à sua comunidade. Como o próprio professor de Arte, Vinicius, afirmou, estes saberes que vêm dos mais velhos, está sendo perdido, seja pela influência das tecnologias, pela influencia das religiões que ganham espaço nas comunidades, ou pelo desestímulo à escutar os “mais experientes”. É necessário reavivar as trocas de saberes tradicionais, valorizando-os nos projetos desenvolvidos pela escola. Este ainda está em processo de organização e, segundo o educador que pretende pô-lo em prática neste ano de 2020, será um projeto muito importante não apenas para a escola, mas também para a comunidade.

Outro projeto interessante se refere à horta escolar da EMEC Milton Monte. Como afirmamos na Seção anterior, desde cedo as crianças começam a acompanhar os mais velhos nas atividades de cultivo e colheita, a escola, no sentido de fortalecer a responsabilidade com a natureza e também com a alimentação saudável, estruturou em seu pátio baixo uma pequena horta que semanalmente fica sob a responsabilidade de uma turma, incluindo as turmas de

educação infantil, na imagem (24) a seguir podemos observar dois alunos cuidando do espaço horta que faz parte do Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia.

A iniciativa desta ação é fruto da parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília (CET/UnB), tendo como objetivo principal a formação de agentes envolvidos no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). A ideia, portanto, é de promover hábitos alimentares saudáveis e educação ambiental dentro das escolas a partir da horta escolar e da gastronomia. Mas o projeto não implica apenas em plantar, cuidar e colher.

Imagem 24: Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

Em algumas aulas presenciamos a concretização do projeto em sala. Na turma do 1º ano a professora Magnólia conversava sobre o jambú e pediu na cozinha um pouco do que tinha sido trazido por um barqueiro como presente para o almoço dos educadores e educadoras, com fins a mostrar em sala de aula a planta.

A educadora falou para seus alunos de onde veio o jambu, seus benefícios, como manipulá-lo e como é mais comum utilizá-lo. Durante a explicação um dos alunos comentou que sua mãe faz tacacá e usa o jambu. As crianças puderam observar, tocar e cheirar uma folha e uma flor da planta que ainda não tinha sido plantada na horta da escola, mas seria por esta turma.

Outra educadora, ao perceber que seus alunos recusavam a merenda, quando era sopa com legumes, decidiu pegar um maço de chicórias e falar sobre ele em sala de aula, seus benefícios, como é plantado, como comumente é utilizado na culinária, e para complementar

seu diálogo com a turma, convidou a cozinheira da escola para contribuir a manhã de aprendizados sobre a chicória com sua turma.

É na oportunidade de diálogo sobre o açaí, sobre os peixes, sobre o rio, meios de transporte, higiene, dentre tantos outros que a devida importância é dada às experiências cotidianas de cada um dos sujeitos em seus diversos espaços de vivência, aproximando o planejamento destinado às práticas pedagógicas à realidade concreta vivenciada pelos alunos e alunas que frequentam a Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte.

Estas práticas propiciam relevância ao conhecimento e à educação, que não é repetida, mas construída, facilitando o processo para o aluno, que ao relacionar a sua realidade, sua vida, seus conhecimentos e suas experiências com o que o professor o propõe aprender consegue concretizar melhor o conhecimento compartilhado.

Continuamos indagando os professores sobre a utilização dos saberes trazidos por cada aluno e aluna para dentro de suas práticas pedagógicas. A respeito da importância de valorizar os saberes em sala os educadores destacaram que:

Se tiver significação pro aluno ele vai aprender melhor, e existem vários elementos que te possibilitam trabalhar nos diversos campos do saber com as experiências que os alunos trazem. O fato do deslocamento deles, do tempo que eles passam no barco, dessas situações que ocorrem, você trabalhar as brincadeiras, trabalhar uma serie de coisas com eles te ajuda com que eles se aproximem do saber. Então, trabalhar com os alunos a realidade deles é quase que inato, a gente trabalha de uma forma.. ‘ah! Lembra’, digamos assim, como eu coloco pra eles ‘ah! Quando você vai numa rabeta, que é pra você aprender, como é que você tem que ligar o motor, que é que você tem que fazer com o motor, tem que girar, que é que você tem que fazer primeiro?’ então, como se eles levassem uma sequencia, e quando eles percebem “ah! Tem que começar por aqui, segue aqui, vai fazendo” tudo isso é um roteiro que serve pra tudo na vida deles, serve na matemática, serve pra língua portuguesa, serve pro relacionamento com as pessoas também, em tudo é utilizado. (Elison, professor do ciclo II, 2019)

É um conhecimento que eles vão levar e vão praticar na sua vida, depois que ficarem adultos, porque muitos deles dizem assim ‘eu vou me formar, seja qual for a profissão, mas eu quero ficar na ilha’ entendeu? ‘eu não quero sair da ilha’, outros dizem ‘não, eu vou mas eu volto’, e muitos que ficarem na ilha, que eu sei quem muitos vão prosseguir, mas outros vão infelizmente ficar pelo meio do caminho porque não querem mesmo e aí eles vão ter esse conhecimentos e saberes, como eu trabalho sempre a questão ‘ai, professora, eu não quero ser médico, eu não quero ser nada’, eu digo, então, mas aí você tem que saber como é que você...’eu tenho, professora, minha área, minha vó me deu um mato, uma área’ como é que tu vai administrar isso aí se tu não sabe ler, tu não sabes...como é? Entendeu? (Leila, professora do ciclo I, 2019)

A importância disso é tudo, agora assim, tu também não pode ser radical e dizer: “ah, eu vou trabalhar só as questões do campo porque os meninos são do campo”, e será que eles vão viver eternamente no campo? Né? Então você tem que trabalhar todos os assuntos de uma forma que você coloque dentro do teu planejamento, do

que é estipulado pra você trabalhar mas de uma forma que esse conhecimento seja prático, ele sirva pra vida dele. (Magnólia, professora do ciclo I, 2019)

Essa sensibilidade no modo de ver é o diferencial. É o que eu sempre falo, por isso eu acho que ainda tô preso desse lado da ilha, eu não saio de lá. [...] O professor primeiro tem que ter humildade pra ver que ele tá indo pra aprender também, não tá indo só pra ensinar porque essa construção ela pode vir dar esse elo, fazer o casamento entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico, você pode fazer coisas maravilhosas. Tenho um projeto aqui que é o museu vivo [...] ele é um elo de todas essas coisas, tô elaborando para o próximo ano agora a agenda de visita, a ideia é inserir todas as escolas, em vez de levar pro museu da Arte Sacra...vou levar mesmo pra região deles porque essa memória coletiva ela tá se acabando. (Vinicius, professor de Arte, 2019)

Eles precisam ser considerados no sentido de que a gente não pode falar somente da cidade, assim como a gente também não pode falar somente do cotidiano ribeirinho. A gente, quanto escola, precisa valorizar muito o que eles trazem pra dentro da escola e partir também do conhecimento deles. Aqui existe um grupo muito conciso que emana as mesmas falas, no sentido do cuidado, do respeito, todos tem a consciência de que precisam ser mais atentos à realidade deles. A gente precisa valorizar muito essa questão do que eles trazem para dentro da escola. Que saberes são produzidos na comunidade que eles moram e que podem também se aproveitar do conhecimento dito formal? Então a gente sempre tem o cuidado enquanto escola de planejar também a partir do que eles sabem, a partir das vivências dele. (Thiago, diretor, 2019)

As falas sobre valorizar os saberes, ter sensibilidade no modo de ver o diferente, considerar ambos os conhecimentos – escolar e cultural -, contextualizar as aulas para realidade dos educandos e valorizar suas experiências e falas são premissa à construção dos projetos da escola, segundo o diretor Thiago. O grupo de educadores e educadoras compõe um conciso discurso sobre a importância de dar voz aos alunos e seus conhecimentos construídos fora do ambiente escolar.

No dia 05 de dezembro deste ano de 2019 aconteceu na EMEC Milton Monte um evento muito interessante e também de grande valor cultural e tradicional para a comunidade. O evento não foi aberto ao público este ano, mas, pelo seu indiscutível sucesso, se tornará um evento anual aberto à comunidade, assim como os jogos é, segundo o diretor.

Para realização do evento os professores aceitaram a ideia do professor Vinicius de fazer uma culminância de um dos projetos que ele desenvolve com os alunos, o calendário das frutas, no entanto o evento tomou proporções maiores. Além de expor os desenhos artísticos das frutas feitos pelos educandos, o evento também se concretizou numa prática valorativa de identidades e saberes. Uma manhã de representatividade marcada por apresentações de danças, desfiles e um coral.

Imagem 25: Festival de Sabores, da Arte e Cultura, EMEC Milton Monte



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

O tema central do evento eram as frutas regionais, ao longo dos meses o professor de artes montou com as turmas em suas aulas um calendário anual das épocas próprias de cada fruta, fez um inventário e ensinou a partir dele algumas técnicas de grafite, técnicas com lápis de cor, com giz de cera. Foi o produto de todo este processo que coloriu a maior parte do evento, como podemos ver nas Fotos referentes à imagem 25.

Neste projeto, segundo o educador Vinicius, mais de 40 espécies frutíferas já haviam sido inventariadas com os alunos e alunas. As frutas mais apreciadas entre elas são:

1. Açaí
2. Cacau
3. Cupuaçu/ jambo / taperebá
4. Tucumã / inajá / uxi

Dentre estas o açaí e o cacau, têm o maior valor comercial, segundo os alunos e suas famílias, junto à pupunha quando está na safra. É de conhecimentos destas crianças as informações coletadas pelo educador ao longo do desenvolvimento do projeto, principalmente porque, como observamos na seção III, desde a infância os meninos e meninas acompanham seus pais nas atividades de complementação de renda, portanto eles também conhecem e nos ensinam quais as principais frutas “escoadas” para venda principalmente na cidade de Belém.

O calendário construído na parceria entre o professor e os alunos constata que no primeiro semestre as frutas presentes na região são: bacuri, carambola, castanha, taperebá, bacaba, cacau, umari, abil, cupuaçu, inajá, tucumã, limão, pupunha, piquiá, goiaba, miriti, bacuri parí; já no segundo semestre haviam sido identificadas as frutas: jaca, araçá, fruta pão, açaí, caju, muruci, jambo, pupunha, castanha, uxi, umari, tucumã, piquiá. Sobre este projeto, uma fala importante do professor nos chamou atenção, ele afirmou que “quando apresentamos o saber tradicional como ciência, conhecimento, eles se sentem valorizados pelo que têm e pelo que são”, então ao ouvir estas crianças, ao deixa-los falar estamos valorizando-os e mostrando que seus saberes são importantes.

Na imagem 25 podemos observar também um material pedagógico adequado à saberes comuns dos educandos e educandas, um jogo da memória com as frutas regionais, tema do evento. A exposição de desenhos produzidos pelas crianças durante o segundo semestre do ano de 2019 em sala de aula na disciplina Arte também pode ser observada na imagem.

Os jogos das Ilhas Sul é outro projeto muito interessante formulado para valorização dos saberes do cotidiano dos educandos e educandas. Todo ano as escolas ribeirinhas são reunidas para competir em variadas modalidades. Tivemos a oportunidade de participar durante dois anos desta culminância. No ano de 2018 as modalidades foram futebol, corrida de bocó³⁵, cabo de guerra, corrida com rasa, subida no açazeiro e queimada.

No ano de 2019 a primeira modalidade para o Ensino Fundamental foi um circuito formado por duas crianças, a primeira subia no açazeiro, descia e pegava um cacho de açaí no chão, corria até um colega que já estava com uma rasa esperando o cacho para debulhar, após debulhar, a mesma criança deveria correr com a rasa no ombro em volta do terreno para finalizar a prova. A dupla que realizasse a atividade com o menor período de tempo ganhava a competição.

³⁵ Corrida em que a criança “monta” a folha do açaí seco imitando um cavalo.

Além desta atividade o cabo de guerra, futebol, queimada e corrida também foram competições realizadas pelo grupo. Na imagem 25 observamos a modalidade corrida, realizada por meninos e meninas separadamente, as crianças corriam descalças, pois afirmavam que assim estavam mais acostumadas e tinham melhores chances de vencer. No futebol também jogavam descalças, pela mesma explicação, estas crianças têm o costumes do contato com a natureza, jogam nos terrenos em suas casas, sobem em arvores, tomam banho de rio e criam, com sua imaginação, diversas experiências envolvendo a natureza.

Imagem 26: Modalidade corrida



Fonte: Acervo particular Arianne Sabádo (2019)

Podemos constatar na imagem 26 como a partir mesmo do terreno observamos diferenças se compararmos à uma escola urbana, esta é uma das diversas particularidades que exigem um “outro” modelo de práticas e projetos.

Após reconhecermos a pluralidade de saberes, chamada por Boaventura de Souza Santos (2010) de “ecologia de saberes”, compreendemos que o desafio é a articulação e o diálogo entre eles, como Freire afirmou. Ao considerar os múltiplos saberes trazidos pelos educandos Paulo Freire soa categórico:

O que tenho dito sem cessar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 2014, p. 118).

Nesta fala podemos observar como Freire (2014) destaca a importância da valorização por parte dos educadores das experiências e saberes trazidos pelos educandos em sua bagagem histórica de vida, defende ainda quão relevante é considerar as falas, a religião, os saberes ligados ao seu corpo, à sua saúde, etc., para que não se tornem “míopes os negadores do saber popular”. A EMEC Milton Monte, segundo o diretor realiza

Várias ações, no próprio planejamento docente a gente tenta valorizar, ter atividade voltadas pros saberes culturais. Existem eventos da escola como os próprios jogos que são jogos que valorizam competições de cunho, de saberes ribeirinhos, a subida do açai, a corrida do bocó que é a folha do açai seco, a corrida de rasas. São saberes do cotidiano deles que vem pra dentro da escola e esse saber é valorizado. A gente já realizou duas a três edições do sarau cultural das ilhas. Tem dois anos que a gente não realiza por conta de tempo mesmo, de organização, de sentar pra organizar, mas também eram produções que valorizassem o contexto local deles, e cada escola produzia no sentido das ilhas, dos saberes culturais e a gente realizava o evento que pudesse valorizar esses trabalhos. (Thiago, diretor, 2019)

Freire aponta ainda que os educadores devam relacionar os conhecimentos trazidos pelos educandos com os demais, uma prática que se não executada leva ao perigo de ficarem presos apenas a conteúdos. É certo que qualquer interpretação e análise deve estar contextualizada com o tempo e local de onde se fala, além de considerar com quem fala e por que fala. Temáticas descontextualizadas tendem a ser menos interessantes e produtivas aos educandos, então uma intimidade, entre os saberes curriculares fundamentais ao desenvolvimento dos alunos e suas experiências de vida, deve ser criada, como afirma Freire (2014)

Portanto, observamos na fala de Paulo Freire (2014) a necessidade ligada aos educadores de considerarem e valorizarem os conhecimentos e saberes dos educandos em sua prática cotidiana e relacioná-los com os saberes escolares, sem deixar passar despercebida também a opinião dada pela professora Magnólia (2019) em sua fala, é essencial valorizar os saberes locais, mas sem cair num romantismo educativo e esquecer que os conhecimentos propostos à formação escolar também têm sua essencialidade. Nossa busca deve estar em relacionar ambos, como Freire (2014) afirma, sem privilegiar um ou outro.

Com a aproximação à comunidade ribeirinha (ilha) do Combu ficou evidente que muito além do comércio a relação humana com a natureza tem veia parental, ambos são um só, o cotidiano está na natureza e a natureza está em todos os momentos do dia de um ribeirinho, por isso, essencialmente nas práticas pedagógicas de educadores e educadoras que atuam na comunidade, precisam estar dispostas a decisões por valorizar a formação de sujeitos completos à vida democrática social, sujeitos que compreendam muito mais do que o mercado de trabalho, que compreendam a importância de outros âmbitos da vida humana. É a partir

desta perspectiva que investigamos e achamos no PPP da EMEC Milton Monte a preocupação com a formação de sujeitos críticos, autônomos e políticos:

É preciso, além disso, estar presente na sociedade de tal modo que o aluno (a), ao desempenhar seu papel enquanto sujeito em formação, contribua com a construção de um mundo que respeite as dimensões das relações humanas e sociais e, que possa assim, intervir no mundo de forma crítica, propositiva, por meio do diálogo entre as diversas esferas do mundo que o cerca, a partir do exercício da autonomia e liberdade de cada indivíduo, respeitando a autonomia da escola e da sua gestão (PPP EMEC Milton Monte, 2019)

Afirmamos que um passo muito importante neste caminho está na decisão feita pelo educador e no seu compromisso a partir das suas práticas pedagógicas, em optar por estar do lado dos silenciados e marginalizados, tomando para si uma responsabilidade indeclinável de atuar a favor da formação em lateralidade de seus educandos, num esforço de proporcioná-los as oportunidades necessárias ao pensamento crítico, autônomo e solucionador. Deixando de lado práticas bancárias de ensino onde o aluno, como ser menos, decora o essencial para fazer parte do mercado de trabalho e é disposto à prisão opressora de um sistema vicioso sustentado pelo comércio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir a tarefa de investigar a relação estabelecida numa escola ribeirinha entre as práticas pedagógicas e os saberes culturais dos educandos, estávamos cientes da relevância acadêmica e política que esse objeto carrega. Ponderamos que este trata de um tema atual, devido a pouca visibilidade que a diversidade tem tomado em nossa sociedade, e os conflitos que isto tem gerado, diante do avanço de uma visão homogeneizadora e conservadora de mundo.

Consideramos ainda que esta última sessão é de grande relevância, principalmente por ter como objetivo inicial retomar o escopo preambular da pesquisa, recuperando, resumidamente, os resultados apresentados.

A desumanização a partir da desvalorização e de práticas excludentes, inclusive no processo educativo, marginaliza, deprecia e homogeneiza a proposta de educação para o campo, enquanto lutamos por uma visão positiva. Uma das questões mais importantes, no entanto, está no fato de que estas vítimas dos processos históricos de dominação, como é afirmado por Arroyo (2014), moldaram suas pedagogias de resistências. O mesmo autor em 2011 já nos afirmava sobre a importância de recuperar o humanismo perdido pela pedagogia, “enterrado” pela burocratização da escola, por uma tecnologia imperativa.

É nesse sentido que a sociedade, que o campo, que os movimentos, sociais precisam, por meio da Educação do Campo, da sua valorização, da valorização das especificidades destes “Outros” sujeitos, atuam como resistência ao processo segregador e reducionista. Construindo contra-racionalidades dos lugares e dos territórios, contrariando este denso e perverso sistema ideológico e a mundiação que o capital instala provocando o aumento das desigualdades sociais por meio do agronegócio, hidronegócio e mineralnegócio; conquistando, mantendo e transformando territórios.

A educação do campo está centrada na escola, mas há luta para que a concepção de educação orientadora de suas práticas tenha o seu centro fora dos ambientes escolares, deixando assim de ser refém da lógica escolar, podendo ir além dela enquanto projeto educativo dos sujeitos em todas as suas lateralidades.

Uma vez mais afirmamos a luta da educação do campo e de seus sujeitos pelo acesso aos conhecimentos produzidos na sociedade e ao mesmo tempo sua crítica ao modo de conhecimento tido como dominante, além da hierarquização epistemológica própria desta sociedade que desvaloriza e deslegitima os reais protagonistas da Educação do Campo como

também produtores de conhecimento, esta sociedade que resiste a construção de referências próprias para outros modos de relações e vida que não seja o pautado pela lógica capitalista.

Diante do cenário atual e da necessidade de cumprir com a formação em lateralidade do ser humano, num sentido de valorização dos saberes culturalmente construídos e socialmente invisibilizados no ambiente escolar, nosso questionamento central foi indagar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte promovem a relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e os conhecimentos escolares? – desenvolvendo ao longo das seções da dissertação a resposta para esta questão, tendo como foco principal inventariar os saberes culturais dos povos ribeirinhos localizados na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, e a relação destes com os conhecimentos escolares por meio das práticas pedagógicas.

Para tanto, com fins a alcançar de maneira mais rigorosa a compreensão acerca dos saberes dos alunos e da realidade escolar em relação à comunidade, realizamos pesquisa qualitativa, bibliográfica, de campo, com realização de observação participante e entrevista, e análise documental para melhor compreensão acerca do Projeto Político Pedagógico da escola que os recebe, a Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte.

Consideramos também relevante destacar neste momento que a fundamentação teórica alavancada principalmente por Milton Santos (2002) acerca do território em que estão inseridos nossos sujeitos de pesquisa, Arruda (1999) e Pereira (2014) que nos apresentam teoricamente os povos ribeirinhos; Bauman (2012), Brandão (2002), Milton Santos (2005) e Moraes (2005) que fortaleceram nosso discurso sobre cultura, saberes e saberes culturais, incluindo Freire (2005), Candau (2008), Arroyo (2004) e Oliveira (2004), que foram essenciais na construção deste texto.

Na seção III deste estudo, onde objetivamos Inventariar os saberes culturais dos povos ribeirinhos localizados na Ilha do Combu, apesar de não subdividir em fragmentos o texto, no sentido de manter a estrutura de interligação entre os diversos pontos observados acerca dos saberes culturais, pautamos nossa análise e escrita acima de quatro eixos: a relação estabelecida com a natureza, a supremacia do açaí, a relação íntima estabelecida com a cidade de Belém, dentre estas por necessidade de comércio, saúde e lazer; e por fim a oralidade como condutora de memórias e tradições.

As águas correntes que cercam a comunidade ribeirinha onde está localizada a escola fazem parte do cotidiano humano de diversas formas, servindo para eles como rua, como fonte de trabalho, como fonte de alimento e também como fonte de histórias, sendo elas reais

ou criadas pelo imaginário sociocultural. Constatamos, portanto, que o rio é parte essencial na vida destes sujeitos.

Este rio também liga a comunidade ribeirinha à cidade de Belém, que pela proximidade provoca grande influência no modo de viver da comunidade. O contato entre ambas é estabelecido principalmente pelo comércio, pelo lazer e pela saúde, que, como observamos nos relatos dos moradores, não é um direito garantido da melhor forma pelo poder público na comunidade, o que leva a medicina natural a ser utilizada frequentemente pelos ribeirinhos da região.

Constatamos também ao longo desta investigação que a situação de moradia, alimentação e condição econômica na comunidade é diversa, o que nos impede de generalizar, no entanto, a cumplicidade estabelecida entre os ribeirinhos do território investigado mesmo quando não há elos sanguíneos é uma realidade generalizada pelos sujeitos entrevistados.

Apesar do avanço tecnológico e da “batalha” travada entre a vida no campo e a vida urbana, ainda é parte considerável do cotidiano na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu alguns costumes preservados pela tradição, costumes ensinados de pais para filhos e perpetuados com as necessidades cotidianas.

É cedo que as crianças começam a participar das responsabilidades para com sua produção de existência. Observamos que algumas lições são aprendidas depressa quando a criança cria certo grau de entendimento, como subir em açazeiros, manipular pequenos barcos e conhecer o trabalho no mato.

Identificamos ainda que o açaí é a principal fruta no discurso desta comunidade ribeirinha, presente na alimentação e no comércio. Este ouro negro proporciona período de fartura à comunidade ribeirinha (ilha) do Combu e às comunidades próximas, pelo farto comércio do açaí nos tempos de safra, havendo processo de remanejamento realizado por alguns moradores para que a fruta esteja presente ao longo de todo ano.

Constatamos as pequenas mãos com calos, os pés e pernas com marcas de arranhões e picadas de inseto, o discurso imerso em uma variedade de conhecimentos que não são científicos ou criados num ambiente acadêmico, mas tem sua essencialidade na vida destes sujeitos. Seus corpos são educados pela natureza assim como suas mentes acessam inúmeros saberes transmitidos por outras pessoas que também tiveram suas histórias marcadas pela experiência da vida em partilha com os rios, florestas e com a terra.

Uma última consideração acerca da educação ribeirinha estabelecida cotidianamente entre os mais velhos e mais novos revela que, apesar da relação com Belém para lazer, não há

vontade em trocar seu modo de vida na comunidade ribeirinha pela vida no território urbano. Todos os entrevistados confirmaram que não trocariam a comunidade ribeirinha (ilha) pela sede do município.

Na construção deste estudo tivemos Freire como autor basilar para pensar um novo modelo de práticas pedagógicas que respeite os sujeitos ao qual se destina. Neste sentido é que temos como pensamento principal a importância de que o ato educativo é muito mais do que ler e memorizar conceitos ou palavras; o educando, assim como o educador, precisam estar sensíveis à necessidade de ler sua realidade e escrever sua própria vida, como afirma Freire (1982), para que alcancemos práticas de uma pedagogia libertadora, que nos emancipe de um processo opressor cultural, onde os conhecimentos a serem valorizados são selecionados em detrimento da marginalização de outros.

É a partir deste entendimento que dar espaço às discussões sobre a visibilidade dos saberes culturalmente construídos e que tendem a ser desvalorizados, é necessário com fins a melhor compreender, além de possibilitar a promoção de oportunidades mais democráticas e a integração dos “outros” sujeitos na sociedade em que vivemos.

Uma oportunidade de reconstruir as práticas pedagógicas, em respeito a estes conhecimentos que não são inseridos no ambiente escolar, está no pensar a educação no sentido intercultural. Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011) discutem que é premissa para a educação intercultural que o professor abandone o que Freire chama de prática bancária e adicione à sua prática o exercício de reflexão, vivenciando ativamente a diversidade presente na sociedade.

É pensando interculturalmente que vemos uma possibilidade de agregar no espaço escolar os saberes socialmente deixados de lado como menos importantes ou verdadeiros. A partir de leituras constatamos que, diante da realidade apresentada aos alunos ribeirinhos, suas escolas ainda não alcançaram os objetivos propostos pela educação do campo de ser valorativa dos saberes da comunidade onde estão inseridas, principalmente com medidas nacionais de padronização do currículo que orienta a educação do país, que surge num sentido de parametrizar o processo educativo nacional.

Na seção IV deste texto, onde objetivamos “investigar se a escola Milton Monte estabelece relações entre estes saberes culturais e os conhecimentos escolares”, apresentamos dois itens teóricos, seguidos por um empírico, escrito a partir da análise do PPP da EMEC Milton Monte, e de observação participante e realização de entrevistas com educadores. Para desenvolvimento da análise tivemos como eixos o planejamento dos educadores, associado ao

PPP da instituição; as práticas pedagógicas interculturais e a valorização dos saberes culturais em sala de aula; e os projetos desenvolvidos na EMEC Milton Monte.

Constatamos que alguns passos estão sendo dados pela ação de educadores empenhados com a comunidade onde atuam. Na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, observamos a relevância dada aos saberes culturais dos educandos e como é inserido nas práticas pedagógicas cotidianas, ora sutilmente, ora de forma mais específica, elementos e conhecimentos culturalmente estabelecidos pela comunidade.

No Projeto Político Pedagógico da escola, na fala dos educadores e técnicos que estão parte da escola e na concretização dos momentos educativos nos foi apresentada a importância de visibilizar estes saberes que, apesar de ser socialmente negados, tem muito a ensinar, assim como os saberes construídos cientificamente.

É através do diálogo, principalmente que esta relação se estabelece, diálogo entre educador e educando, e diálogo entre práticas pedagógicas e saberes culturais. Não apenas na ornamentação da escola os elementos da tradição estão postos como ferramenta de representatividade e valorização. Muito além disto, observamos o esforço de agregar em suas práticas as vozes da mata, do rio, e principalmente da cultura humana que é parte do território dos educandos.

Assim, ao percebermos a educação num sentido de esperança, conscientização e autonomia, partindo ainda da base de que os sujeitos que foram nossos companheiros ao longo desta investigação também agregam em sua atuação os princípios de uma educação libertadora, acreditamos que a transformação pode ocorrer, passo a passo, de escola para escola, numa subversão ao processo homogeneizador e excludente instaurado em nossa sociedade.

Alguns saberes que surgem no cotidiano dos educandos, em suas vivências com as matas, com as águas, com o extrativismo, com as histórias, lendas, medicina naturais e alimentação, estão sendo incluídas como parte integrante do planejamento e das práticas pedagógicas dos educadores, além de também inseridas nos projetos desenvolvidos pela escola. Como exemplo o projeto de calendário de frutas, desenvolvido pelo educador Vinicius, estabelece diálogo com os conhecimentos dos educandos e educandas para melhor entender o tempo de safra das frutas, quais são “escoadas” para comércio, como esse mercado é estabelecido, quais dão maior retorno como complemento de renda à comunidade.

O discurso apresentado pelos educadores também representa a preocupação e relevância dada ao entrelaçamento entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares em

suas práticas e planejamentos, confirmando ainda que suas práticas são guiadas muitas vezes pelos temas emergentes a partir do diálogo com a turma, o que representa um engajamento dos professores e professoras em exercitar nos seus alunos, ao longo de sua formação, características referentes à dimensão política da educação de autonomia, criticidade, problematização, dentre outros aspectos essenciais na constituição de uma “outra” pedagogia.

Nestas circunstâncias consideramos que este estudo alcançou o seu objetivo de apresentar tantos os saberes culturais dos educandos da EMEC Milton Monte como evidenciar as práticas pedagógicas dos educadores da instituição, que, após o fim de nossa investigação, podemos afirmar como dialógicas. Práticas estas que buscam evidenciar os saberes da comunidade, proporcionando momentos de relação estabelecida entre os saberes culturais e os saberes científicos aprendidos no ambiente escolar, demonstrando ainda que este é um processo que, apesar de não ser simples e exigir esforço dos educadores - como mediadores no processo de construção do conhecimento - é essencial na formação dos sujeitos ribeirinhos.

Consideramos, ainda, que este trabalho apresenta relevância acadêmica e social por desvelar um assunto ainda a ser muito discutido em outras pesquisas, principalmente pela importância, nos tempos atuais, de valorizar as diferenças, a diversidade e os saberes que cotidianamente são construídos fora do ambiente acadêmico, no âmbito da comunidade ribeirinha, como diversas vezes afirmamos ao longo deste texto.

Uma última consideração, antes de “desembarcarmos” desta investigação, é que este processo de aprendizagem fortaleceu e instrumentalizou-me como pesquisadora, no sentido de proporcionar momentos de reflexão e decisão ao longo da construção de nossa metodologia, e de todas as etapas deste processo.

Assim, concluímos que como pesquisadora e profissional tive minhas bases fortalecidas e em alguns momentos repensadas aproximando-me da construção de práticas mais humanizadas. Concluímos também que a esperança, como Freire afirma em inúmeras de suas obras, deve acompanhar o processo educativo, principalmente porque há educadores e educadoras que atuam em prol de uma sociedade mais justa e melhor para seus educandos, assim como atuam em prol da formação de sujeitos mais envolvidos com a sociedade, passo por passo, aula por aula, diálogo por diálogo, tentamos construir novos referenciais transformadores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Educação e Saberes Culturais:** apontamentos epistemológicos. Belém, 2015
- APPLE, W. Michael. **Ideologia e currículo.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, G. Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- _____. **Indagações sobre Currículo:** Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011
- ARRUDA, Rinaldo. “**Populações tradicionais**” e a **proteção de recursos naturais em unidade de conservação.** *Ambientes & Sociedade*, Ano II, n. 5,1999.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, Mikhail. In: *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARREIRA, César. **Prefácio.** In: WITKOSKI, Antônio Carlos. *Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais.* Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. **O que é educação.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **A educação como cultura.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 7 de jun. de 2019.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008. p.13- 37

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

_____; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina:** uma educação plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

_____. **Nas teias da Globalização.** Cultura e educação. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pg-13-29

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural.** In: CANDAU, Vera Maria. (org.) Magistério: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorin dos; SILVA, Rosângela Maria N Barbosa. **Educação e diversidade na Amazônia** – 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CORRÊA, Sérgio R. M. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios. In. **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia:** Uma leitura a partir da Pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). João Pessoa: Dissertação de Mestrado. 2007.

_____. **“Currículos” e Saberes:** Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista NERA – Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: Acesso 28 de Jul. de 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CRISTO, A.C.P. et al. **Educação do rural ribeirinha:** problemas e desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, S. M.H. Educação do campo na Amazônia. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg LTDA, 2005.

CRUZ, Valter do Carmo. **Rio como Espaço de Referência Identitária na Amazônia:** Considerações sobre a Identidade Ribeirinha. In: XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

_____. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JÚNIOR, S. C.; TAVARES, M. G. C. (Orgs.). **Cidades Ribeirinhas na Amazônia:** mudanças e permanências. Belém: EDUFPA, 2008. p.49-69.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços:** um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018

FERNANDES, B.M. **Diretrizes para uma caminhada.** In: KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (Org.). *Educação do campo:* identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Sobre a tipologia de territórios.** In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 197-215.

_____; CERIOLI, Ricardo Paulo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**, in: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) Por uma Educação do campo. 4. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papyrus, 1999.

FLEURI, R. M. **Desafios a Educação Intercultural no Brasil.** Educação, Sociedade e Cultura. n. 26. 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo**: Diversidade e currículo. Brasília, MEC, SEB, 2007.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004
- HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém: M.M.Lima, 2005.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas**: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.
- HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HORNBERG, N. SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Vol. 3n. 10 - jan.-jun./2007.
- IANNI, O. **Dialética e Capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LOUREIRO, J. de P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras. Editora, 2001.
- _____. **Cultura amazônica**: uma diversidade diversa. Belém: Série aula magna/UFPA, nº 2. 2005.
- LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O capital** : crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDEIROS, C. A. **Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho**: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional. Natal, 1997. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais /Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. 2^a Ed. São Paulo: Annablume, 2005

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: Oliveira, I. A. de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 53-66.

NANNI, Antonio. **L 'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação, cidadania e políticas sociais**: a luta pela educação básica do campo em Goiás. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2004, São Paulo, SP.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas**: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense – Niterói: [s.n], 2014. 434 f.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **De saberes e de territórios:** diversidades e emancipação a partir da experiência latinoamericana. GEOgraphia, Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói/RJ, Ano VIII – Nº 16, p.41-55, 2006.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática. 1993.

RIBEIRO, W. C. **Teoria crítica:** contribuições para se pensar a Educação Ambiental. Sinapse Ambiental, Betim, v.4, n.2, p.8-25, dez. 2007.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula.(Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____, et al. **Introdução:** para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 16ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, n. 110).

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **O dinheiro e o território.** In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174 p.

_____. **Testamento Intelectual.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1998

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial.** In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. G. **Currículo e diversidade:** a outra face do disfarce. Trabalho necessário. Ano 7, nº. 9, pp. 1-18, 2009

SILVA, Marcos Alexandre Pimentel da; MALHEIRO, Bruno César Pereira. **A face ribeirinha da orla fluvial de Belém:** espaços de (sobre)vivências na diferença. In:

TRINDADE JR., Saint-Clair Cordeiro da; SILVA, Marcos, Alexandre Pimentel da (Orgs.). **Belém: a cidade e o rio na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2005, p. 145-169.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008.

_____. **Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações**. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola., 2005, Lajeado. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

VICTÓRIA, Cláudio G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM – Manaus**: UFAM, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

_____. **Estudios (inter)culturales en clave de-colonial**. Revista Tábula Rasa, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “ESCOLA E COMUNIDADE: a prática pedagógica numa escola ribeirinha na Ilha do Combu, Belém do Pará”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de trazer para o debate experiências formativas que contemplem os sujeitos e respeitem sua heterogeneidade. Nesta pesquisa pretendemos compreender as práticas pedagógicas dos professores ribeirinhos no cotidiano escolar dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Milton Monte, e se tais práticas estão relacionadas à cultura e cotidiano dos educandos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista com um roteiro semiestruturado a ser gravado em áudio. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a sua identificação nos documentos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, não utilizaremos nomes reais, para o documento final o identificaremos com um nome a sua escolha. A pesquisa pode ajudar a abordar a relação existente entre a cultura ribeirinha e as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, Dando espaço para diversidade nas escolas e resistindo à processos excludentes de culturas.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, permito que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Belém, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 Caracterização da Instituição:

- Estruturação e condições de espaço físico
- Área externa
- Localização
- Área interna: salas, acervo bibliográfico (utilização dos mesmos).
- Qual o material didático-pedagógico existente para os alunos e professores

2 Caracterização e atuação do (a) educador (a) da turma:

- Formação.
- Experiência profissional.
- Relacionamento com os alunos.
- Diálogo com os educandos.
- Diálogo com os saberes culturais da comunidade.

3 Planejamento:

- Como é realizado
- É seguido em sala de aula.

4 Caracterização da turma:

- Número de alunos / Faixa etária
- Relação entre os alunos
- Relação entre alunos e professores
- Participação na aula

8 **Rotina:** Descrever todos os momentos de uma aula ou período de aula.

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES):

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Formação: _____ Tempo de serviço como docente: _____ Ano em que atua: _____

- 1- De que forma é realizado o planejamento curricular?
- 2- Você vê o cotidiano ribeirinho como produtor de saber?
- 3- Quais as características mais marcantes da cultura ribeirinha aqui na Ilha do Combu?
- 4- Você utiliza em sala de aula as experiências do educando ribeirinho? Como?
- 5- Você trabalha a história da comunidade em sala de aula? De que forma?
- 6- O que significa para você como educador (a) construir práticas educativas considerando os saberes da comunidade?
- 7- Outros membros da comunidade se relacionam com a escola? De que forma? Eles interferem direta ou indiretamente no processo educativo?
- 8- Que tipos de atividades são realizadas pela escola junto à comunidade ribeirinha na ilha do Combu?
- 9- Caso você tenha trabalhado como educador (a) em uma escola urbana antes de atuar em uma escola ribeirinha quais mudanças você pode perceber em sua prática? Quais mudanças você percebeu na dinâmica escolar cotidiana?
- 10- Que dificuldades você percebe no cotidiano da escola?
- 11- Você vê o papel do educador como fundamental na formação de sujeitos críticos, e que valorizam seus saberes culturais? Como poderia acontecer esta prática com base em sua experiência como docente?

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PAIS):

Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Formação: _____

Profissão: _____

- 1- Onde você reside?
- 2- O que significa ser ribeirinho (a)?
- 3- Quais os aspectos característicos de sua rotina?
- 4- Qual a importância dos rios em sua vida?
- 5- Que conhecimentos e saberes da vida cotidiana da comunidade deveriam estar presentes nos conteúdos escolares, em sua opinião?
- 6- Como pai, qual sua opinião sobre como deveria ser a escola para seu filho?
- 7- Você está satisfeito com a educação que tem sido oferecida ao seu filho?

ANEXO 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO):

Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Formação: _____

Profissão: _____

1. Quais as principais características que você observa nos alunos que estudam na EMEC Milton Monte?
2. Como você descreve a importância da Coordenação Pedagógica no acompanhamento e orientação desses educandos?
3. Que aspectos da EMEC Milton Monte você considera que favorecem o diálogo entre conhecimentos escolares e saberes culturais dos alunos ribeirinhos?
4. Que aspectos você considera que agem dificultando este diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais?
5. Como você analisa a interação social e cultural, entre os alunos e os educadores?
6. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para que a desvalorização dos saberes e cultura dos povos tradicionais, mais especificamente ribeirinhos, sejam superadas ou amenizadas?
7. Que tipo de referência o PPP da escola faz à diversidade cultural?