

PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO

CADERNO TEMÁTICO: Educação de Populações Ribeirinhas

**Organizadores: Prof.^a Dr.^a Dayana Viviany Silva de Souza
(UFRA/MOTIRÕ) e Prof. Dr. Natamias Lopes de Lima (UFPA/GIEPE)**



**Itapetinga - BA
2021**

PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente Raimundo Pereira Gonçalves Filho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE – GEPEMDECC

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Antoniclebio Cavalcante Eça
Antoniél dos Santos Peixoto
Catiana Nogueira dos Santos
Cláudia Batista da Silva
Edicleide da Silva Novais
Eliane Nascimento dos Santos
Geysa Novais Viana Matias
Higro Souza Silva
Inaiara Alves Rolin
Jacira de Oliveira Sant Anna Santos
Jamile de Douza Soares
Janile Costa Pinto
Jaqueline Braga Moraes Cajaíba
João Nascimento de Souza
Letícia Andrade Silva
Maísa Dias Brandão Souza
Manoel Vieira Lopes
Pascoal João dos Santos
Queziane Martins da Cruz
Thiara Rodrigues Pereira
Valéria Prazeres dos Santos
Vanessa Costa dos Santos

APRESENTAÇÃO

A canoa vai de proa
 E de proa eu chego lá
 A canoa vai de proa
 E de proa eu chego lá
 Rema, meu remo, rema
 Meu remo, rema
 Rema que o sol
 Na brenha se quer deitar
 Rema, meu mano rema
 Meu mano rema
 (Paulo André / Ruy Barata)

Prezados(as) cursistas, Educadores e Educadoras,

O Decreto legal Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) anuncia como populações do campo, um coletivo de sujeitos que se unem a essa identidade pelas suas produções e formas de existir que se dão a partir do trabalho rural. Dentre esses sujeitos estão os povos ribeirinhos que tem um *modus operandi* de viver com a natureza e, sobretudo, com o rio, com o tempo das águas regendo suas vidas.

Dessa forma, parafraseando os versos iniciais de Paulo André e Ruy Barata, vamos “embarcar na canoa e remar” para o objetivo deste minicurso que é de conhecermos sobre educação no território ribeirinho a partir da Amazônia.

Seguindo a “maré” iremos:

- Refletir sobre o território das águas no Brasil;
- Conhecer aspectos que constituem o ser ribeirinho;
- Entender sobre a educação ribeirinha e sua relação com o currículo educacional e
- Compreender como a educação do campo foi e é impulsionadora de transformações e mudanças em uma educação ribeirinha.

Para isso, o minicurso ocorrerá das seguintes formas:

Síncrono – 2h30min para participação de uma Live no dia 24/09;

Assíncrono – 7h30min para realização de leituras e atividades, cuja orientação se encontra na última página desse Caderno Temático.

Desejamos que você reme e aprofunde seus estudos na Educação de populações ribeirinhas.

1 - TERRITÓRIOS E IDENTIDADES EDUCATIVOS DAS ÁGUAS: sentidos e significados¹

As águas dos rios compõem os três por cento das águas doces que chegam ao oceano. O Oceano Atlântico conta “com 25.000 km de rios navegáveis em cerca de sete milhões de km², dos quais 3,8 milhões estão no Brasil” (VAL et al, p.05, 2010). O país tem “cerca de 12% da disponibilidade de água doce do planeta”, sendo que a região Norte concentra quase “80% da quantidade de água disponível” (ANA, 2019).

A evidência desses dados denota além do exacerbado volume de água no norte do Brasil, que o rio corre um fluxo em direção ao mar. Este é o significado para o substantivo rio no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010): “Curso de água natural que deságua noutro, no mar ou num lago: os rios correm para o mar”. Atestando o movimento que esse elemento da natureza traz consigo, não a forma estática de uma paisagem dominada pela forma limitada em que se vê, mas de um lugar que é marcado pelas práticas sociais e identificação de sujeitos.

Assim são os rios que compõem as chamadas Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2008) e outras diversificações de águas como “mar, baías, furos, estreitos, lagos, igarapés, igapós, campos inundados, imensos aquedutos, viveiros de inclassificáveis espécies vegetais, minerais e animais [que] são lugares amazônicos onde se inscrevem muitas histórias” (PACHECO, p. 48, 2009). São espaços estreitos às vidas de pessoas, às suas dinâmicas, às suas produções, a uma complexa rede de sentidos e significados individuais e coletivos que são próprios de suas vivências.

Dessa forma os rios amazônicos não são espaços que possam ser analisados de forma homogênea, pois os povos que habitam às suas beiras e vivem destes rios possuem visões diferenciadas de pessoas que são “estrangeiras” ao *modus operandi* das águas que regem vidas e formas de produção material e do existir social e culturalmente.

A natureza tem tempos próprios nos quais os povos vão experienciando e se adaptando, e no caso das águas, tem a hora da maré baixa, maré alta, maré seca, cheia e vazante, a influência da lua, do sol, alterações cíclicas que só quem vive e aprende nas e com as águas dos rios compreendem. A estas pessoas Fraxe (2000) chama de “homens anfíbios”, pois conhecem sobre

¹ Texto extraído da Tese de Doutorado de SOUZA, Dayana V. S de. **FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.** Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

o processo de subidas e descidas das águas e também possuem uma associação íntima, não somente com os rios, mas, também com a floresta. Outros autores como Diegues (2007) classificam essas pessoas dentro do termo populações tradicionais.

Os povos que fazem parte desses grupos são denominados de ribeirinhos, pescadores, quilombolas, pantaneiros, caiçaras, moradores flutuantes, indígenas, que têm a água, afirma Diegues (2007), como um elemento central de reprodução material e simbólica, sazonal, em seus modos de vida, assumindo diversas funções desde saciar a sede até como fonte de energia. Sendo “proveniente da natureza, a água é um bem de uso, em geral coletivo”, necessidade de todos os seres humanos. A água tem múltiplos significados conforme trata Cunha (2000), ela é matéria, compõe a cultura, é matéria de imaginação, embala sonhos.

Do núcleo de sujeitos acima expostos destacam-se os ribeirinhos, que mais que povos que moram à beira de rios e em várzeas, são povos que “apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo” (CORRÊA, p.34, 2008); mas que emanam dessa localização aquática um modo de viver, “ser, agir e pensar muito íntima” que Neto e Furtado (2015, p.159) chamam de “ribeiridade”. De acordo com estes autores, o conceito de ribeirinho está concatenado socioculturalmente com o rio, assim como

(...) dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço. Não se trata de uma tipologia do caboclo amazônico, uma vez que não se destaca como uma variante deste, mas sim de uma expressão cultural que envolve particularidades imanentes a essa definição (p.160).

Em que pese essa afirmação sobre o termo caboclo, para alguns amazônidas e estudiosos, ele demarca o lugar de onde vem, representando prestígio e auto reconhecimento histórico, ao mesmo tempo que, o vocábulo caboclo também é uma palavra com sentido negativo, pois, dependendo, por exemplo, do local que você está no Brasil, ela pode ser pejorativa, insinuando inferioridade ou gente de pouco saber. Do nome caboclo é originado o termo caboclo-ribeirinho conforme estudam e utilizam os autores Loureiro (2000), Diegues (2001), Fraxe, Miguez e Witkoski (2007), colocando o caboclo-ribeirinho na condição de herdeiros legítimos dos índios, por isso, também chamados de “índios das águas”, tendo uma vida e trabalho ligados a natureza, com boa adaptação para viver à beira de rios, várzeas, igarapés e em áreas de terra firme. Como ratifica Porto-Gonçalves (2008a, p.154):

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em

suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta.

Nessa teia conceitual entende-se que os ribeirinhos r-existiram ao processo de “colonização total” (NETO e FURTADO, 2015) e permanecem até hoje com hábitos provenientes de heranças culturais indígenas na produção de canoas, feitura de redes, artesanatos, pesca, técnicas agrícolas, saberes sobre plantas e animais, mas, com a vida dependente da água, “como meio de navegação, e como demarcadora de tempo. Nas comunidades ribeirinhas, as amarras racionais da urbanidade perdem-se em função de uma outra lógica” (FARES, 2003, p.19), para além do relógio e da parabólica, a lógica da natureza.

A vastidão das águas no Brasil historicamente impressiona nativos ou viajantes que por aqui aportam. A partir da descoberta do Brasil, Pero Vaz de Caminha descreve em carta, no século XVI, o que viu no território brasileiro ao relatar sobre uma terra de bons ares dizendo “águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem”, parte de toda essa empolgante narração é tradução da biodiversidade amazônica, que assim como os povos que já habitavam nesse lugar, mas foram invisibilizados, pessoas e natureza, logo se tornam objetos de dominação e exploração do que poderíamos denominar de invasão e até permanência europeia. Historicamente a imensidão das águas doces principalmente, singulariza a importância da Amazônia para o mundo,

Água possui representações e usos diversos, que vão desde o que a natureza nos oferece como bens a exemplo de oceanos, mares, rios, furos e igarapés, ou fenômenos como a chuva. Na escola aprendemos sobre a água como estado físico. Enfim, a água emerge em inúmeras imagens que correspondem ao contexto vivenciado por cada um de nós. Pensando nisso resolvemos buscar a palavra água no provedor de busca do Google para saber os resultados. O efeito dessa breve pesquisa informal apresentou, em geral, as seguintes apurações: estados químicos e físicos da substância, a abundância que constitui oceanos, rios e lagos, a sobrevivência dos seres vivos, a parcela de água doce para consumo, a necessidade desta nas atividades humanas, a escassez em alguns lugares do mundo, problemas sobre o mau uso dos recursos, poluição e a importância do desenvolvimento da consciência e da intrínseca relação homem-natureza.

Nos chamou atenção nesta busca as referências da água relacionada à abundância, atividades humanas, consciência e relação homem-natureza, pois o recurso água que temos no mundo é um bem comum, e que infelizmente, a lógica capital incentiva uma sociedade consumista frente a exploração dos recursos, como se eles fossem infindáveis, entretanto,

muitos são os estudos sobre a água e o estímulo a uma cultura que respeite o meio ambiente e valorize a vida, haja vista a sua limitação como bem passível de esgotamento. Motivo este, pelo qual, estudos, reuniões e aparatos legais têm sido criados, porém, ainda com poucos impactos positivos e esperados.

O Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o desenvolvimento dos Recursos Hídricos (2019) lançado anualmente e que também apresenta dados sobre o estado dos recursos de água potável no mundo para um melhor monitoramento pelos chefes das nações e encaminhamentos quanto soluções globais para o meio ambiente, teve como último tema “Não deixar ninguém para trás” com o objetivo de discutir os sinais de exclusão e superação das desigualdades. Ressalta-se que em 2010 já havia sido aprovada uma resolução em Assembleia Geral das Nações Unidas que ratifica o direito à água e ao saneamento como um direito humano, onde todos devem ter acesso até o ano de 2030. Todavia, o relatório de 2019 demonstra que, mais de dois bilhões de pessoas não tem acesso à água potável, como foi divulgado em campanha em redes sociais, conforme **imagem 01** a seguir, e mais de quatro bilhões não tem acesso à esgoto sanitário, o que, com o aumento da população tende a crescer em desafios e longitude quanto a meta de acessibilidade por todos, a ser encontrada na Agenda 2030, que apresenta uma série de metas e tarefas para erradicação da pobreza até o ano de 2030.

Imagem 01 – Divulgação do tema da ONU sobre a água.



Fonte: Witter ONU Brasil, 2019.

E quem são estes que não devem ser deixados para trás e inclusos no “todos” expresso no cartaz da ilustração anterior? Como enuncia o relatório da ONU (2019): Minorias, povos indígenas, migrantes e refugiados, pessoas de determinadas ascendências, discriminados pela etnia, religião ou língua, idade, sexo, deficientes, inúmeras pessoas que não têm o direito humano da água, mas, nesse conjunto, superam os dados da falta de acesso, as pessoas pobres, com baixa ou nenhuma renda, vulneráveis, desfavorecidas. As pessoas que se encontram nas

últimas denominações, inclusive, aparecem no relatório pagando mais por água que pessoas ricas ou de melhor condição financeira, já que esses últimos têm boa moradia, com saneamento, água encanada e não precisam comprar água para suas necessidades básicas.

Em tempo, mesmo com o slogan “todos”, não devemos deixar de olhar com criticidade a sensibilização do marketing internacional das Nações Unidas, já que como destacou Harvey (2011, p.65) “o capitalismo (...) baseia-se no usufruto da natureza”, incluindo tanto os recursos naturais, como o que é produzido pelo homem, pois não há barreiras para o capital quando se trata de aumentar lucro. Portanto, o capital reinventa as suas formas de mercantilização e isso não poupa os recursos naturais como a água.

A Agência Nacional de Águas (ANA), criada pela Lei nº 9.984 no ano 2000, com o objetivo de fazer cumprir as diretrizes da Lei nº 9.433 de 1997 das Águas do Brasil, apresenta em site governamental² e em suas publicações, dados relevantes sobre a situação da Água no Mundo e destaca que 97,5% da água que existe no mundo é salgada, portanto não deve ser utilizada nem para consumo e nem para irrigação. O restante, de 2,5% de água doce é dividido da seguinte forma: 69% está concentrado nas geleiras, portanto com difícil acesso, 30% são águas armazenadas em aquíferos e 1% está nos rios, que são de mais fácil acesso. O que se pode constatar é que a água não está dividida de maneira uniforme em nosso planeta e por isso os organismos internacionais prezam pelo discurso de cooperação da água.

Por ser um bem público, o percentual total de água apresentado não é limitado as fronteiras de nenhum país, pois somente “o Brasil compartilha cerca de 82 rios com os países vizinhos, incluindo importantes bacias como a do Amazonas e a do Prata, além de compartilhar os sistemas de aquíferos Guarani e Amazonas” (ANA, 2019). Motivo também, pelo qual, historicamente, o Brasil foi rota nas grandes navegações de expansões marítimas europeias.

Na Lei das Águas que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos (BRASIL) publicada em 1997, apontamos dois principais fundamentos nos incisos II e III, que correspondem: a água como um **recurso natural limitado, dotado de valor econômico** e em situações de escassez, e também, o item de uso prioritário dos recursos hídricos que deve ser para **consumo humano e a dessedentação de animais**. O que nos permite considerar que no século passado a água já era vista pelos estudiosos do meio ambiente como algo que tem fim e que tem atributo financeiro, mas que sua prioridade, caso fique pouca, são as pessoas e os animais. Entretanto, a lógica do capital presente no território das águas, a falta de investimentos em campanhas educativas e outras ações para a sustentabilidade, contradiz o que vem se

² <https://www.ana.gov.br/>

pautando internacionalmente há gerações, do cuidado com os recursos, mas também, de como a ausência de atenção com esses fatores tem servido para a estagnação de pessoas na pobreza e excluídas socialmente.

Concordamos que, mesmo que a lei anteriormente citada ratifique o aspecto do valor financeiro da água, é supra percebê-la em outra perspectiva e sentido, o da vida, como um elemento que nos constitui como humanos e que devemos cuidar para não morrer, pois a água não se reduz a mercadoria que compramos para beber, mas aquela que tem finalidade de utilização na lavoura, agricultura e pecuária, que nos refresca no banho, que é utilizada nas usinas para produção de energia, em suma, para o corpo manter-se vivo e para o nosso bem estar, mais que isso, é necessário que homem e mulher entendam que são parte da natureza e que destruindo-a, se destroem também. Como destacou o líder indígena Ailton Krenak:

Sinto que, se as pessoas não despertarem a consciência para a verdadeira importância que é o espírito da água como um bem apropriável, a gente vai só tratar de água engarrafada. A perspectiva dessa discussão não pode ser de água engarrafada. Nem de reservatório potencial, como vivem falando: “Temos tantos bilhões de litros para consumir durante tanto tempo”. É a atitude mais canalha e desrespeitosa olhar a montanha e calcular quantas toneladas de minério dá pra arrancar dela. Olhar os mananciais e pensar quantos milhões de litros dá pra tirar dali. Vai ver que essa mesma atitude é que inspira os cursos e gestão ambiental, formando gente para administrar a natureza, gente que, na maioria das vezes, não vive nenhuma interação com a natureza, e de um hora pra outra é transformada em mestres que vão ensinar os outros. Nós somos água; e talvez a gente esteja perdendo tanto da nossa integridade como humanos, da nossa memória ancestral, a ponto de não mais nos reconhecermos como água, olhando para ela como uma coisa fora de nós. (KRENAK apud RIBEIRO, CATALÃO, FONTELES, 2014, p.17).

A contundente fala do indígena Krenak, infelizmente não é a mais pautada no âmbito global. Na conjuntura apresentada até aqui, com alguns dados mundiais e nacionais, as discussões sobre quantidade, quem mais tem acessibilidade a água potável e quem vive ou pode viver a escassez desta, vem ganhando destaque nas últimas décadas. Porto-Gonçalves (2012) descreve que a disputa pela dominação da água ganha força a partir da metade dos anos 1990, pois em documentos e convenções em eventos sobre meio ambiente, a exemplo da Rio 92, Agenda XXI e Carta da Terra, a água era assunto tratado de modo tímido e hoje pode ser até indicativo para “guerras futuras”.

O que ocorre é que por muito tempo, enquanto a “falta de água” era (e continua sendo) um problema em maior proporção para os mais pobres, que são a maioria e isso não chegava aos mais ricos e poderosos, esta não era vista com detalhes que se tornavam entraves e por isso, desde os possíveis acontecimentos que envolvem a estabilidade dos mais ricos, a água passou a ser tratada de modo mais científico e com a assertiva do seu uso racional para não agravar a

situação dos recursos naturais. Isto é, mesmo com a água passando a ser foco no debate internacional nas últimas décadas, “tudo indica que estamos imersos num complexo processo de *desordem ecológica*” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.149) que já atinge grandes cidades do mundo.

Essa desordem é configurada, de acordo com Porto-Gonçalves (ibid.) por fatores que não ampliaremos de forma descritiva, mas indicativa aqui, como: crescimento da população e discurso de Malthus sobre controle de natalidade, desequilíbrio hidrológico por não suportar o consumo desmedido, urbanização que leva um homem urbano a usar mais água que um rural, por exemplo, energia elétrica, dentre outros.

Também por conta dessa desordem, muitos são os conflitos do território das águas, onde o território é marcado pela fronteira do capitalismo e configurado pela dominação de propriedade e “relações erigidas sob o valor de troca”, bem como, por “apropriação ou posse de um território constituído sobre o valor de uso, das influências culturais e da identidade dos povos” (HERRERA e MOREIRA, 2013, p.131) a exemplo da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, onde a população soma e mobiliza o Movimento Nacional dos Atingidos por Barragem (MAB) que possui o lema “Água e energia não são mercadorias!”, e que é marcado internacionalmente pelo Movimento Xingu Vivo para Sempre. A poesia de Rogério Januário (2010, p.11) intitulada “Barragens Não” traduz em palavras o significado e as consequências negativas dessa construção:

Derrubar as matas, Matar os igarapés,
Destruir a flora e a fauna, Querem barrar o Xingu.
Dizem que é para o nosso bem,
Dizem que é para o crescimento da região,
Dizem que é para a soberania do país,
Dizem que precisamos de Belo Monte.
Prometem resolver a saúde de todos,
Propõem asfaltar a Transamazônica.
Falam que é o fim do desemprego,
Dezoito mil para os nossos vinte mil.
Índios não são importantes, não é gente,
Ribeirinhos não contam, não é gente.
Que se dane o meio ambiente,
Eles prometem artificializar outro.
Chega de dormência,
Chega de ficarmos assistindo,
Vamos à luta, o rio é nosso.
Barragem não!!!

A poesia que nos ataca um sentimento de revolta e tristeza é sobre a segunda maior barragem do país, que, de acordo com site do MAB (2019), já deixa um rastro de violação de direitos humanos e desrespeito aos povos tradicionais e à biodiversidade do lugar. Os rios e os

peixes morrem, pessoas perdem formas de trabalho realizados há anos, memórias, histórias de ancestrais e residências se vão com a terra que ficou inundada.

Essa composição de situações faz parte do projeto de modernização conservadora, onde desde 1960, as grandes obras do Estado visavam desenvolvimento progressista com construções sem um planejamento que fosse realizado em conjunto com as populações do lugar para implantação dos projetos. O que ocorria era que os povos, como os ribeirinhos, tidos como “tradicionais” eram vistos como “obstáculos ao desenvolvimento da Amazônia, pois nessa visão se assinalava um único futuro possível para todas as culturas e povos” (uma sociedade de consumo urbano-industrial) e “aqueles que não conseguissem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estariam destinados a desaparecer” (CRUZ, 2008, p.62).

Embora a ideia do progresso objetivasse ratificar subalternização e inferiorização dos povos classificados “tradicionais”, assim como sua diversidade, suas identidades, seus saberes e modos de vida, estes resistiram e resistem há séculos, sempre com duras percas, mas se reinventando e lutando. As manifestações e mobilizações dos movimentos sociais de coletivos diversos perseveraram com clamor “Desenvolvimento sim, de qualquer jeito não!”, a favor de toda vida que sobrevive a lugares com impactos como a de construção de uma usina.

A conjuntura apresentada denota que não podemos pensar a água de modo isolado e departamentalizado por especialistas, água deve ser pensada como território, e, portanto, em suas múltiplas dimensões como vimos no tópico anterior. Logo, água como recurso, água como cultura, pensando em como os distintos povos lidam com a água em suas dinâmicas, água no modo místico, holístico e sagrado, água como elemento econômico e que para cada diferente segmento e classe social é distribuída de uma forma, água como instrumento de poder, água como sinônimo de guerra, de luta, água na visão mercadológica, água na perspectiva ambiental, água como locus de trabalho, água como espaço que emergem conhecimentos e práticas, água como lugar educativo e relação humano-água, como ressalta Porto-Gonçalves (2012, p.151-152):

É sempre bom lembrar que a água é fluxo, movimento, circulação. Portanto, *por* ela e *com* ela flui a vida e, assim, o ser vivo não se relaciona com a água: ele é água. É como se a vida fosse um outro estado da matéria água, além do líquido, do sólido e do gasoso – estado vivo. Os cerca de 8 milhões de quilômetros quadrados relativamente contínuos de floresta ombrófila, em grande parte fechada, no Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guianas, Peru, Suriname e Venezuela com seus 350 toneladas de biomassa por hectare em média é, em 70%, água e, assim, se constitui num verdadeiro ‘oceano verde’ de cuja evapotranspiração depende o clima, a vida e os povos de extensas áreas da América Central e do Sul, do Caribe e da América do Norte e do mundo inteiro.

Sabendo disso é que devemos superar o nosso olhar moderno, o cartesianismo que separa homem e natureza em subserviência ao capitalismo hegemônico para perceber e cooperar com a vida, para que a água e outros recursos não sejam meros mecanismos ou instrumentos a serem usurpados pelo homem, mas sim, entendendo a água como elemento que se interliga a intersubjetividade, ao sentido e dinâmica da vida de pessoas, como ocorre com os povos do Território das Águas na Amazônia, em que os ribeirinhos situam-se como povos históricos na região amazônica, também guardiões das águas e das florestas.

A concepção mais comum de quem são ribeirinhos é ligada a um elemento estrutural em seu cotidiano, os rios, por isso de forma simplificada dizem que ribeirinho é quem mora na margem dos rios. Porém, a identificação vai além da localização geográfica, ela se dá em processos políticos, econômicos, geográficos e socioculturais, não somente pela natureza. Sobre isso, o relatório do IPEA do Observatório da Função Socioambiental do Patrimônio da União na Amazônia (2015, p.10) tece um parecer sobre

a multiplicidade de identidades inerentes à realidade ribeirinha. Ao mesmo tempo que alguém é ribeirinho, pode ser também pescador, agricultor, quilombola, indígena, extrativista etc. Sua auto identificação, a escolha de sua identidade se dará no momento em que for reivindicar seus direitos ou o acesso a políticas públicas. Assim, irá se identificar como pescador ao se filiar a uma colônia de pescadores para pleitear o seguro-defeso, por exemplo. Ou se apresentará como trabalhador rural ao se filiar a um sindicato e solicitar um benefício previdenciário. Assumirá sua condição quilombola, se for o caso, ao reivindicar o reconhecimento de seu território. Da mesma maneira, pode assumir-se como ribeirinho ao requerer a posse da terra que usa em uma ilha ou área de várzea junto à Secretaria do Patrimônio da União (SPU). A princípio, a assunção de uma identidade não ocorrerá em detrimento de outra, a menos que as condições jurídicas emanadas pelo Estado restrinjam essas possibilidades.

Entendendo essa lógica da identidade ribeirinha com sentido inter-relacionado aos elementos de onde se vive, sobretudo, as suas práticas, territorialidades e ao trabalho que promove existência e materialidade no que são ou decidem ser. Fraxe et al (2007, p.31) enfatizam que “a identidade não é sólida, mas líquida, depende dos caminhos percorridos, das relações de pertencimento, sobretudo, para aqueles marginalizados da globalização, envolvidos nas consequências desastrosas de um projeto frustrado de colonização”. Logo, a identidade deve ser compreendida num processo permanente de “refazer e reinventar sua própria história”.

Pereira (2014) realiza em sua tese importante estudo sobre a territorialidade das comunidades ribeirinhas, em que ele afirma a necessidade de deslocarmos o olhar da oposição moderno e tradicional, que alicerçam diferentes visões sobre a identidade das populações ribeirinhas.

Sobre esse deslocamento, Cruz (2008, p. 52-54) enumera três “modos de ver”

hegemonicamente a identidade das populações ribeirinhas, são elas:

1) *O olhar naturalista: a invisibilidade* – Uma Amazônia vista somente pela sua natureza, com um vazio demográfico, terras sem homens. Essa visão não considera os contextos históricos e culturais que formaram a sociodiversidade, “negligencia a diversidade territorial na sua dimensão humana e histórica” e invisibiliza as populações classificando-as como “tradicionais”. Esse “modo de ver” é marcante nas formas de planejamento estatal e até nas produções científicas da região amazônica, que valoriza a natureza e menospreza as pessoas.

2) *O Olhar tradicionalista/romântico: a idealização do “bom selvagem”* – Uma visão romântica que vê o caboclo ribeirinho como “exótico”, “original”, “verdadeiro”, enaltece a diferença sem relacioná-la com fenômenos históricos e socialmente produzidos, e trata-os como seres estáticos, que não se transformam.

3) *O Olhar moderno/colonial: o estereótipo* – Este olhar perpetua as dicotomias preconceituosas das populações ribeirinhas, como se em estágios, houvesse o bom e o ruim, avançados e atrasados; os ribeirinhos, nessa perspectiva, seriam os ruins, os atrasados, os improdutivos. Aqueles que não acompanharam a modernidade.

Esses olhares precisam ser superados sem deixar de ver as peculiaridades que não deixam de fazer parte da identidade ribeirinha amazônica, pois os povos que se identificam com esta, tem uma “relação de simbiose com a natureza, os seus ciclos e sua dinâmica” (CRUZ, 2008, p. 54) e a partir disso possuem conhecimentos que são passados de uma geração para a outra.

Os pesquisadores Neto e Furtado (2015, p.160) relacionam o conceito de ribeirinho ao histórico termo caboclo, que na visão dos autores serve para referenciar aquele que mora no meio rural da Amazônia. E afirmam:

O ribeirinho pode ser um caboclo amazônico, desde que se especifique sua conexão com o meio rural, na mesma medida em que o caboclo pode ser um ribeirinho, desde que sua relação com o rio se sobressaia como o aporte central da análise.

(...)

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço.

Corroborando com o termo ribeirinho expresso pelos autores, ressalta-se a sua vivência íntima e habilidosa com a natureza e a possibilidade de desenvolver práticas de pesca, agricultura, extrativismo, artesanato, que estão interligadas a saberes das águas, das terras e das

florestas, com tantos recursos e tecnologias próprias desses saberes. Essas práticas que persistem há décadas, são, em comum, realizadas no próprio espaço de moradia ou lote, em família ou em comunidade.

O período colonial promoveu um “desafio para o presente”, uma marca que se impregna nos povos que residem na Amazônia como uma “[d]as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista” (BECKER, 2005, p.72) em que ocorreu um povoamento pautado no paradigma sociedade-natureza, onde os recursos são tidos numa visão inesgotável. E os povos que moram nesta região são vistos como destacou Alfredo Wagner (s/a), como aqueles que não têm condições de decidirem o que é melhor para o seu lugar, muito menos as suas histórias, sendo essa uma das razões explicativas pela qual a Amazônia vem sendo ocupada e monitorada internacionalmente há anos.

Frutos desse contexto, mas, contraditoriamente afirmando identidades de r-existência, os ribeirinhos são o coletivo de pessoas em “que encontraremos o que mais especificamente amazônico existe” afirma Porto-Gonçalves (2008a, p.155), pois foi “em torno dos rios que diferentes matrizes de racionalidade, de culturas se desenvolveram” e ainda que situados em um processo de dominação, o que perdurou não foi o que o projeto colonial/moderno forçou, mas sim, o que se mantém com lutas emancipatórias em seus territórios.

Assim, não se trata apenas de lutar contra um projeto de dominação/opressão pensado por outrem, mas de demarcar de maneira resistente diferentes formas de ver e pensar o lugar em que vivem; e ainda assim “mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.47).

A R-Existência da identidade ribeirinha é afirmada através do território, da relação com a natureza, com a cultura e com a memória do *ethos* ribeirinho que foram historicamente invisibilizados, oprimidos, subalternizados, portanto, é fundamental “tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história” (CRUZ, 2011, p.07).

O desenvolvimento dessa identidade territorial ribeirinha conjectura dois aspectos fundamentais segundo Cruz (2011, p.11): o “espaço de referência identitária” e a “consciência sócio espacial de pertencimento”. O primeiro se dá na mesma perspectiva que Haerbaert (2014) evidencia sobre o território: com duplo sentido, material e simbólico, assentado nas práticas e em experiências socioculturais, a exemplo do rio como espaço de saberes e fazeres do modo de viver ribeirinho e ao mesmo tempo do imaginário das águas. O segundo aspecto incide no

pertencimento “a um grupo e a um território específico”, uma relação que se estabelece com o lugar, a comunidade e as pessoas.

É o que confirma Milton Santos (1999) quando destaca que território tem que ser compreendido a partir do território usado, ou melhor, da relação da sociedade com o espaço. O território produz conteúdo social que em comum não são aproveitados nas políticas e nas ciências, a não ser quando há outro tipo de interesse, como financeiro por grandes projetos de empresas. Ele é dinâmico, está em constante processo, deve ser visto nas dimensões: global, nacional, local, pois “é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediatos” (p.19). Por isso deve ser analisado no exercício da dialética, e por suas múltiplas referências.

(...) o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações - que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeito, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe). **Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem (grifo nosso)**, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. (HAESBAERT, 2004, p.22).

O território se organiza e se reproduz pelas diversas relações e classes sociais (FERNANDES, 2013). Portanto, não é possível analisá-lo de maneira unidimensional, mas sim, a partir da realidade e das dimensões que interagem e se completam como: “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc” (FERNANDES, 2006, p.02), haja vista que são dimensões que “não existem em separado”.

Realizar uma análise separada dessas dimensões é promover dicotomias entre território e relações sociais, como se o primeiro fosse apenas o espaço onde o segundo se desenvolve, quando, absolutamente, relações sociais não podem ocorrer no vazio, mas em territórios. Como bem destaca Abramovay (2000, p.08), o território é muito mais do que uma base física para conexões entre pessoas, “ele representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades”.

Em concordância com as contribuições teóricas anunciadas entende-se que o Território é espaço de vida, de produção humana, que compõe o espaço geográfico que foi criado primeiramente pela natureza e a partir desse desenvolvem-se relações sociais em diferentes dimensões que se completam e que, produzem conhecimentos com intencionalidades que demarcam a especificidade de um lugar que tem uma história local aliada a uma história global, ainda que esta tenha sido produzida em um contexto de dominação e superioridade, como

enunciado no projeto de colonização.

Os ribeirinhos possuem uma dinâmica de vida em que o rio, o igarapé, a beira, o meio ambiente, o tempo do sol ou da chuva amazônica são determinantes para as ações do dia a dia e para a sua caracterização. Tanto que pessoas externas à essa rotina, creem ser uma vida lenta e pacata. Todavia, com as mudanças da sociedade, mudam os cotidianos também. Atualmente tem crescido o índice de violência na região das ilhas com a chamada pirataria e a venda de drogas, onde ribeirinhos são assaltados em seus trajetos ou em suas casas, ficando assim inseguros e com medo de realizarem práticas comuns.

Muitos são os elementos que podem constituir a identidade ribeirinha, as formas de produção econômica e subsistência como a produção de farinha, a extração de sementes, o artesanato e a pesca, porém essa identidade pode sofrer mudanças dependendo da região, das temporalidades, cultura e modos de vida que identificam o espaço de cada população.

Esses elementos se entrelaçam entre saberes, modos de vida ribeirinhos e o currículo da escola, como veremos no tópico seguinte que parte de uma realidade concreta no município de Breves, no Estado do Pará.

2 - SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE SANTA MARIA, EM BREVES/PA: Análise de uma relação possível com o currículo em ação³.

O envolvimento da educação com o currículo acontece antes mesmo da utilização desse termo, ou seja, as especulações sobre esse campo não estão limitadas ao nascimento dos estudos e pesquisas sobre o mesmo. Segundo Pacheco (2005) a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular. A esse respeito Silva (2007) afirma que

Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. *A didactica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método (Id., 2007, p. 21, grifo do autor).

Diante da diversidade cultural cada vez mais forte nas sociedades contemporâneas tem-se fortalecido as discussões em torno do currículo trabalhado no interior das salas de aula e seu

³ Texto extraído da Dissertação de 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. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.

relacionamento com os saberes decorrentes dessa diversidade. Canen (2001) defende que, diante da pluralidade cultural e suas implicações para o currículo, constituem-se assunto do qual não se pode e nem se deve mais fugir. Afirmo ainda que os currículos, em geral etnocêntricos e excludentes, “têm ajudado a expulsar das salas de aula grande parte da população em idade escolar”. (Id., 2001, p. 8/9). Na opinião de Silva (2007), “depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. (Id., 2007, p. 150). Moreira e Candau (2009) observam que as questões curriculares têm se constituído em freqüente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Mas, quais as razões dessa preocupação?

Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula? (MOREIRA & CANDAU, 2009, p. 17).

A resposta a essas questões tem a ver com o compromisso, com o sonho possível que permeia a vida de cada um, ou seja, o que determina se é ou não importante o envolvimento com essa discussão é a esperança de que mudar é possível. A resposta da segunda questão, a meu ver, depende muito da primeira, isto é, se entendo que não é importante me envolver porque o mundo está dado e determinado, não sendo mais possível a mudança, então não me envolvo.

Nesta Sessão trato sobre os saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos da comunidade Santa Maria e analiso como o currículo em ação nessa escola se relaciona com esse universo cultural. Na primeira parte discuto o envolvimento da educação com o currículo e a necessidade de diálogo com os saberes decorrentes da diversidade cultural do mundo atual. Discorro, rapidamente, sobre Currículo em Ação, como objeto a ser estudado na escola Santa Maria. Evidencio elementos do universo cultural da comunidade, delimitados em três categorias centrais, ou seja, Saberes das águas, Saberes da Terra e Saberes da Mata, a partir dos quais apresento uma variedade de saberes culturais através de relatos de ribeirinhos, Fotos que mostram diferentes momentos do dia-a-dia da comunidade, como na prática da pesca, colhendo frutos, indo ao trabalho, vindo do trabalho entre outros tantos momentos. Na parte final da seção pontuo algumas questões sobre o tratamento que tem sido dispensado à educação do campo no Brasil e, conseqüentemente, ao município de Breves como, a histórica prática de adaptação curricular e o uso do livro didático.

A análise desenvolvida nesta pesquisa não tem como preocupação o currículo formal, prescrito por uma instituição normativa, mas aquele que ocorre de fato dentro da sala de aula ou em outros espaços, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, denominado

por Geraldini (1994) de Currículo em Ação, ou seja, o "conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar" (1994, p. 117).

É a partir dessa compreensão que procuro dialogar com os saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos relacionados pelo currículo operacionalizado na escola Santa Maria a partir da análise de material empírico coletado na pesquisa de campo. Sob o efeito de minha curiosidade investiguei cadernos de alunos, livros didáticos, projeto político-pedagógico; levantei pesquisas já desenvolvidas no contexto do município de Breves na tentativa de perceber que relação se estabelece entre esses dois campos: currículo e saberes. É dessa questão que trata o texto, a partir de agora.

A comunidade Santa Maria fica localizada no rio Patauateua, município de Breves, no Estado do Pará, faz parte e é um dos muitos Marajós, cuja população é detentora de um rico sistema de representações culturais, componente de sua identidade e que constitui os chamados saberes culturais. Na concepção de Oliveira e Santos (2007) “os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização” (p. 22).

Concordando com o que dizem as autoras supracitadas, trabalho com a idéia de cultura como o próprio existir humano, como ser em constante mudança, que em sua relação com a natureza cria formas de ser e de viver diferentes. Tenho clara convicção de que não estão presentes neste trabalho todos os elementos da cultura da comunidade estudada e nem faz parte de minha preocupação tal ambição, pois estou certo de que seria uma tarefa, se não impossível, porém de maior envergadura quanto ao tempo e à profundidade do mesmo.

Ao chegar à comunidade Santa Maria, minha primeira curiosidade foi identificar o que era “saber” na perspectiva dos próprios ribeirinhos, bem como identificar outros elementos constituintes desse entendimento. As respostas não apresentam muita variação, porém mostram alguns elementos interessantes e dignos de atenção.

Dom de Deus, todos tem dom de Deus. Atividade criada pela fé no interior, na mente e você vai e faz; você cria e faz. (José Benedito Melo, 2010).

Cada um tem a criatividade de fazer várias coisas. Um não pesca, mas faz a roça, manejo do açaí, faz carvão, corta seringueira, roçado de arroz, fabrica o palmito (conserva), caça, constrói rede de tala, mais conhecido como pari para pegar peixe. (José Benedito Melo, 2010).

Esse relato mostra que o entendimento de saber que permeia o discurso desse ribeirinho

está relacionado a uma intervenção divina e é resultado da fé em Deus, que capacita o homem a fazer algo. Deduz-se do relato anterior, que cada indivíduo tem um papel, faz um tipo de atividade, cujo saber emana de Deus. Ao mesmo tempo mostra que o modo de vida de muitas comunidades é intensamente perpassado pela religiosidade. Por exemplo, o próprio nome da escola revela a forte influência católica nos marajós. Aliás, tive curiosidade e perguntei a José Benedito Melo, o porquê do nome da escola ser Santa Maria, ele respondeu: “faz muito tempo atrás, eu ainda não era evangélico aí quando perguntaram como seria o nome da escola para registrar ficou esse. Eu já quis mudar, mas não deu”. Atualmente o autor desse depoimento é membro da igreja evangélica Assembléia de Deus e sua residência é um ponto de pregações ou casa de oração dessa igreja.

Foto 1 – Residência utilizada como Casa de Oração de uma igreja evangélica.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2011.

Ainda procurando entender o que é o saber para os ribeirinhos e se eles os possuem, direciono essa questão a Naíze Melo, moradora da comunidade e ex-aluna da escola, na opinião da qual, sem negar a importância de trabalhos que são realizados em outros espaços, como na cidade, afirma que “os que moram na cidade não sabem fazer farinha, pescar, plantar uma planta, capinar”, pensamento ratificado e ampliado por outro ribeirinho que diz: “Acho que tem (saber) porque o povo da cidade tem o saber deles. Porque o povo daqui sabe trabalhar, fazer serviço do mato, e da cidade tem pouco que sabe.” (Naíze Melo, 2010).

Durante o tempo de permanência na comunidade foi possível identificar e registrar muitos elementos de seu universo cultural os quais, após sistematização, foram organizados em três subcategorias centrais, a saber: Saberes das Águas, Saberes da Terra e Saberes da Floresta, lembrando que o universo cultural estudado está conformado dentro de cada uma dessas

categorias.

Dessa forma, discorro na sequência sobre cada uma dessas subcategorias, em articulação com o currículo em ação na escola Santa Maria, fazendo um esforço para não criar uma cisão entre questão teórica e análise de dados.

2.1. Saberes das águas.

A água é essencial à vida tanto do ser humano quanto da natureza em geral, seu império é tão forte que constitui 70% do planeta Terra, por isso defende-se, inclusive, que a Terra poderia ser chamada planeta água, em virtude de tamanha abrangência. O próprio corpo humano é composto de 90% desse líquido, que está diretamente ligado a várias situações da vida do ser humano, a começar pelo seu desenvolvimento intra-uterino, fonte de sobrevivência física e espiritual, nesse caso indispensável nos ritos de purificação, como o batismo. “Nas tradições judaica e cristã, a água representa a origem da criação” (CASTRO, 2002, p. 215).

Em que pese o cuidado necessário em relação a muitos mitos de visões naturalistas sobre a Amazônia, não há como negar a supremacia da água nesse espaço, pois ela “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).

Em se tratando da comunidade Santa Maria são apropriadas as reflexões que Simões (2009) faz a respeito do rio (e suas múltiplas significações), da terra e da mata. Mesmo sendo as reflexões desenvolvidas a partir de outro espaço amazônico tem-se a impressão que Simões (2009) “fotografa” e expressa em palavras a realidade da comunidade Santa Maria.

O rio é a rua, o meio de transporte, espaço, lazer, fonte de alimentação e locus de trabalho, demarcando, também, espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais. A terra e a mata são condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos espaços de trabalho, de moradia, de convivência social. **O rio e a mata são ainda ambientes de encantamentos, lendas, mitos e imaginários culturais e simbólicos. Entrelaçam-se múltiplos saberes e múltiplos processos de trabalhos, caracterizando a diversidade e a multiculturalidade amazônica** (SIMÕES, et al, 2009, p. 4, negritos meu).

A vida na comunidade Santa Maria tem uma ligação visceral com a água. A maioria dos momentos e das ações concretas do cotidiano dos ribeirinhos é determinada pelo movimento das marés (que regula seus horários e comportamentos), pelas representações que compõem seu imaginário cultural. É nesse vaivém que acontecem a reprodução da vida social e da experiência cultural plural desses sujeitos.⁴

⁴ Ver a citação de Cruz, 2008, p, 52 deste trabalho.

O rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o ribeirinho exerce também sua luta pela vida utilizando-se de saberes, “manhas”⁵ e artimanhas. É como diz Loureiro (1995), “o rio está em tudo”.⁶ Os ribeirinhos, como integrantes desse universo de diversidades, também conduzem suas vidas permeadas pelas relações estabelecidas com a cultura dessa região sem deixar de se correlacionarem com a cultura de outros espaços. O rio, de certo modo, dita o tempo da pesca, da viagem, das atividades madeireiras, do passeio, de muitas outras ações desses sujeitos

É importante lembrar que apesar da forte presença na região e na vida de suas populações a água/o rio é um espaço de mediação cultural o qual não detém poder absoluto e suficiente para determinar todo o comportamento do ribeirinho, pelo contrário, eles sofrem também intervenções e mudanças pela ação humana.

Mas, afinal, como o currículo em ação da escola Santa Maria tem se relacionado com os saberes culturais de ribeirinhos? Para tentar responder ao problema central desta pesquisa recorri aos cadernos de alunos e livros didáticos utilizados pela escola onde encontrei indícios dessa relação sobre as quais me detenho daqui por diante neste texto.

O rio, como um espaço de referência identitária das populações amazônicas, foi assunto de uma das aulas desenvolvidas na escola em tela. Tendo com referência a Figura 1, percebe-se que existem poucas informações sobre o rio ou foi pouco explorado o assunto, mas por outro lado deixa implícita certa aproximação com a realidade do meio onde está inserida a unidade escolar.

⁵ No sentido de ardil, astúcia.

⁶ Ver citação de Loureiro, 1995, p, 65 deste trabalho.

Figura 1 – Fragmento de caderno sobre assunto “O rio”.

<i>ditado 20-09-2010</i> <i>O rio</i> <i>O rio é onde</i> <i>os peixes moram</i> <i>O rio é onde</i> <i>nós viajamos</i> <i>no barco</i> <i>Leia</i> <i>Ra Re Ri Ro Ru</i> <i>ra re ri ro ru</i> <i>O O O O O</i> <i>o o o o o</i> <i>Leia</i> <i>Roda Reino rua</i> <i>rio rola Rita</i> <i>roxo rima raio</i> <i>Rui Rude rico</i>	Ditado 20.09.2010 O rio O rio é onde os peixes moram. O rio é onde nós viajamos no barco. Leia: Ra – Re – Ri – Ro – Ru ra – re – ri – ro – ru O – O – O – O – O o – o – o – o – o Roda – reino – rua rio – rola – Rita roxo – rima – raio Rui – rude – rico
---	---

Fundamental/2010.

Melo – 1ª série do Ensino

O conteúdo desse assunto mostra o rio como a morada dos peixes e espaço por onde se viaja na comunidade. São dois fatores que fazem parte do contexto imediato dos estudantes e demais ribeirinhos, pois, apesar da depredação de muitos rios e igarapés no município de Breves, eles não deixaram de ser o habitat natural de muitas espécies as quais servem de alimentação não apenas para quem reside às margens dos rios como também aos moradores da cidade.

Interrogado sobre a relação do currículo utilizado em sala de aula com os saberes culturais da comunidade, o professor Francisco de Assis, gesticulando como se estivesse ministrando uma aula declara: “muitas vezes o aluno já tem conhecimento [...] que faz com que a gente use a criatividade, fazer uma troca. Todos (os alunos) têm saberes”. Com gestos e sorrisos, continua: “por exemplo, Intel⁷ – substantivo próprio, lata – substantivo comum”.

Inegavelmente os estudantes, (ribeirinhos e filhos de ribeirinhos) detêm muitos saberes relacionados às águas com os quais é possível estabelecer um diálogo interessante. A esse

⁷ Intel é uma sigla (Indústria Tel-aviv) de uma madeireira que fica no rio Parauau, próximo à comunidade Santa Maria.

respeito Freire (1996) aponta como um dos saberes necessários à prática educativa, exatamente, respeitar os saberes com os quais os educandos chegam à escola; o qual, contudo, deve acontecer sem negligenciar conteúdos e sem perder a rigorosidade, ajudando o educando a superar o que o próprio Freire chama de saber ingênuo por uma curiosidade epistemológica.

Em caráter sugestivo Freire questiona que, entre outras questões, se poderia aproveitar a experiência dos próprios alunos que vivem em áreas da cidade desassistidas pelo poder público para discutir, questões como de poluição dos riachos e dos córregos, os lixões e os riscos que esses oferecem à saúde das gentes, dizendo “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. (FREIRE, 1996, p. 30).

Embora essas questões exemplificadoras tenham como espaço o ambiente urbano (a cidade) é possível, a partir delas, se pensar reflexiva e criticamente outras questões referentes à educação do campo, fugindo da pedagogia bancária em direção a uma pedagogia-dialógica.

[...] repudio a ‘pedagogia bancária’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001, p. 83).

Questionados sobre o contato e a importância do rio para suas vidas os moradores da comunidade demonstram direta ligação com o mesmo para as mais diferentes práticas e momentos da vida cotidiana.

Sim. Trabalho de canoa e vai pelo rio para roça, trata (a água) para beber, lava vasilha, serve para molhar as plantas, pescar, para ir fazer as compras na cidade, pra trazer madeira, palmito mandioca, banana, cana. Tudo nós precisamos do rio. Trazer o carvão. Nós precisamos do rio para pescar. Ele é importante porque a gente mora na beira do rio, porque nós temos que fazer todos os trabalhos no rio. Por isso ele é importante para nós ribeirinhos. (José Benedito Melo, 2010).

Dessa forma, o rio significa melhor acesso ao trabalho, fonte de alimentação, rota de escoamento da produção. Muitas vezes o local de trabalho é distante da casa e caminhar pela mata é mais difícil, então o rio ganha mais importância ainda, como a situação mostrada na Foto 10, em que dois ribeirinhos aparecem num casco transportando mandioca para produção de farinha.

Foto 10 – Ribeirinhos vindos da roça com o casco carregado de mandioca.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Cada ação realizada envolve um conjunto de saberes que, embora não sejam próprios e exclusivos, são necessários e fundamentais para a vida prática na região ribeirinha. São saberes práticos e estruturados sob uma matriz reveladora de uma lógica interessante.

Para aprender nadar as crianças passam por um processo de etapas de aprendizagem, sem o caráter obrigatório e sistemático de uma escola. Primeiro tentam nadar agarrados aos pais ou irmãos, depois começam se equilibrar em cima de bóias feitas de aningas ou “braços” de miriti até conseguirem nadar autonomamente.

Observando a foto 11 é possível perceber que as três crianças que aparecem tomando banho no rio encontram-se em “estágios” diferentes de autonomia em relação à natação, ou seja, enquanto uma ainda precisa agarrar-se em uma estaca e duas bóias de aninga para boiar no rio, outra já consegue distanciar-se da margem com auxílio da bóia e outra nada sozinha sem auxílio da bóia.

Foto 11 – Crianças ribeirinhas se experimentando sobre bóias de aninga.



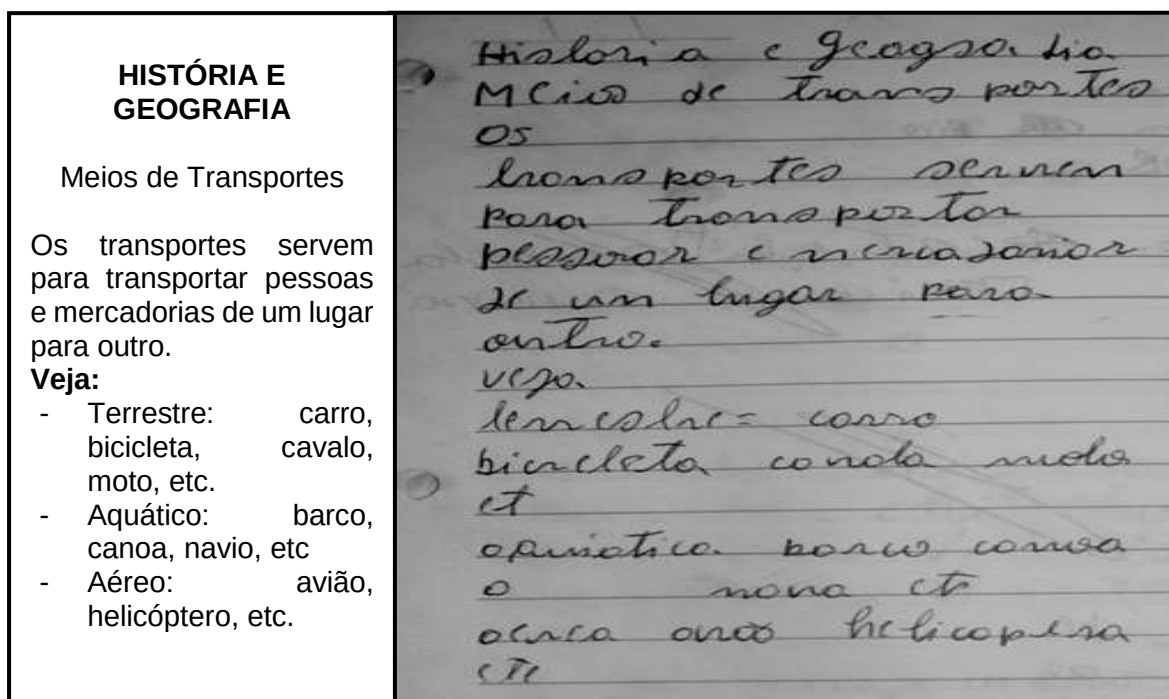
Fonte: Arquivo da pesquisa/2011

Esses saberes são adquiridos no dia-a-dia, em contato com os pais, com outras pessoas

adultas e, principalmente com irmãos e outros coleguinhas da comunidade se experimentando pouco a pouco, 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 sozinho.

Recorrendo a citação de Simões (2009) já registrada na página 102 deste trabalho, “o rio é [...] o meio de transporte”, assunto trabalhado em sala de aula que em conformidade com o que mostra a figura 2, tem diferentes utilidades e pertinência direta com o contexto da comunidade onde a escola está localizada, afinal de contas, o transporte aquático é o único tipo utilizado pelos ribeirinhos da referida localidade.

Figura 2 – Fragmento de caderno sobre o assunto “Meio de Transportes”.



Fonte: Arquivo do estudante Oziel Melo/2010.

Barco, canoa,... Transporte aquático, tipo que faz parte do cotidiano dos ribeirinhos da comunidade Santa Maria. Constituem uma de suas mais fortes expressões identitárias. Aliás, é uma especificidade não apenas dessa comunidade, mas de outras localidades dos Marajós. Carmo (2010) fala em detalhes a respeito da utilização de diferentes tipos de embarcações, com predomínio do uso de canoas a remo no contexto brevense.

As populações que residem na área rural, para deslocarem-se para a cidade, utilizam embarcações de pequeno e médio porte, em sua maioria de propriedade privada. Devido à dimensão geográfica do município ser muito extensa, há comunidades que chegam a viajar mais de trinta horas para chegar à cidade. As viagens mais rápidas

são de voadeira, mas devido o custo de aquisição e manutenção ser muito alto, fica incompatível com a capacidade de renda desta população a aquisição desse meio de transporte. Nas práticas cotidianas dos ribeirinhos, o transporte predominante ainda são as canoas. (CARMO, 2010, p. 30).

O casco é utilizado de diferentes formas e em momentos diversos. Como meio de transporte escolar, para ir ao trabalho, para pescar, fazer passeio, caçar, e outras atividades concretas desenvolvidas pelos ribeirinhos.

Por ocasião da pesquisa de campo presenciei situações em que os ribeirinhos utilizaram o casco a remo para irem ao trabalho, à cidade, à casa do patrão, de parente ou amigo e a outros destinos, como a que é mostrada na Foto 12 onde dois ribeirinhos aparecem indo de casco ao trabalho, o que evita que os mesmos andem longas distâncias por dentro da mata que é sempre mais perigosa. Outra vantagem é que o ribeirinho pode encostar mais próximo do seu local de trabalho como a roça e o forno de produzir carvão. “Pelo mato é longe, vai pelo garapé de casco, encosta no porto”, afirma Rosinei Castro, morador da comunidade.

Foto 12 – Ribeirinhos indo ao trabalho pelo casco.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

Como fonte de alimentação o rio é muito freqüentado para a prática da pesca que requer estratégias e instrumentos específicos. Por exemplo, para a pesca de caniço é preciso saber melhor horário da maré e dispor de isca adequada, sem contar outras exigências que não aparecem em depoimentos, mas que foram observados no decorrer da pesquisa como o tamanho do anzol para cada espécie de peixe, espessura e comprimento da linha onde se prende o anzol, espessura e comprimento do caniço, pontos do rio ou igarapé onde se vai pescar; sutileza no ato de remar para não assustar o peixe entre outros. Do contrário a ação tem grande chance de fracassar.

Maio até o fim de agosto é o período do peixe. Melhor maré para colocar parí é quando a água tá preamar, das 8 às 11 por causa da despesca não dá a noite. A espera é de seis horas de tempo (explica). A tapagem com parí na preamar é por causa que os peixes estão para dentro do igarapé. Para pesca do caniço o horário é na baixa-mar, maré baixa. A melhor isca é o camarão e isca do outro peixe para pescar piranha, por exemplo, peixes maiores como a pirarara. (José Benedito Melo, 2010).

No relato acima percebe-se que para a captura do peixe são necessárias várias estratégias como assentar o parí no dia em que a preamar ocorre das 8 às 11hs da manhã, pois como leva um tempo de seis horas de espera até a maré baixar (baixa-mar) para se juntar os peixes, se o parí for posto após o horário citado a despesca terá que ser a noite, ou seja, num horário de maior dificuldade e riscos para se coletar os peixes.

De maré baixa é o melhor horário para a pesca porque os peixes vêm mais para as margens dos rios e igarapés e ficam por entre os troncos de árvores, arbustos, troncos velhos de árvores, debaixo de casqueiros, rampas, capins, barranco. Os peixes geralmente estão à procura de alimento como camarão, peixinhos, insetos o que facilita a sua captura por parte dos ribeirinhos que utilizam no anzol a isca que os peixes gostam de comer.

Analisando a Foto 13 é possível observar que o ribeirinho está pescando de caniço às margens de um rio, na maré baixa, colocando o anzol no tronco das aningas onde a água é mais escura e os peixes costumam ficar. O casco é mantido distante da margem o suficiente para possibilitar um movimento sem embaraços no momento de capturar um peixe e também para não tocar os arbustos e assustá-los.

Foto 13 – Ribeirinho pescando de caniço.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

O rio inscreve-se na vida dos ribeirinhos com sentidos e significados sempre alargados, seja como espaço de lazer, de relações comerciais, de acesso ao trabalho, de busca de alimento como a caça com o uso de casco, preferida por muitos moradores da comunidade estudada. A esse respeito José Benedito Melo declara: “Gosto de caçar, mas pelo casco a noite. Quando a

água começa a encher 5 ou 6 horas da tarde fica bom porque a caça vem a beira. Com a água muito grande a caça não anda na beira”.

Esse relato mostra o quanto os saberes das águas estão presentes no cotidiano de ribeirinhos. Outros relatos revelam mais conhecimentos a respeito de animais e de seus respectivos comportamentos que exige também do homem bastante atenção. “O tatu anda e arrasta o rabo e faz mais barulho. O veado pisa mais compassado, lento e pesado e a paca é muito silenciosa. Se não tiver atento perde”.(Josimax Silva, 2010). O rio, como espaço simbólico, é a matriz do imaginário, dele emanam as crenças, lendas, mitos ligados à floresta e ao misterioso universo das águas (CRUZ, 2008)

Embora não mais tão fortes como já foi, por conta da forte influência da doutrina cristã evangélica na região, o rio e a mata ainda são ambientes de encantamentos, lendas, mitos e imaginários culturais e simbólicos, assim foi possível o registro de relatos que evidenciam histórias orais sobre fenômenos misteriosos. Neisiane com uma expressão de perplexidade e como que assustada, revela:

Dizem que tem um forno de dinheiro. O forno pega na linha de pesca, aparece uma corrente brilhosa, mas as pessoas não tem coragem de pegar. A mamãe já viu o *zolphudo*, (aponta para sua mãe) cachorro branco que aparece na terra alta (um sítio de castanheiras). O olho dele é igual uma lanterna. (Naíze Melo, 2010).

Descascando mandioca e com um tom de quem queria dar veracidade ao que disse sua filha Naíze Melo, dona Maria de Nazaré relata:

Deram dinheiro pra minha cunhada, mas o homem disse que era pra ela ir só ela e o marido dela. Ele já tinha tirado todas as marcas, o forno já tava de fora, 5 da manhã, mas quando ele tava cavando a sogra dele apareceu e perguntou se faltava muito, aí virou só uma pedra, a terra ficou dura que nem a enxada entrava. Aí o marido dela disse: - não tem jeito. Aí eles batizaram furando o dedo e passou o sangue em cima. A noite o homem voltou e disse que o dinheiro era dela e que com 7 anos ela poderia tirar, mas ela não quis mais. Lá aparece um cachorro branco, de luar. (Maria de Nazaré Sarmiento, 2010).

É possível perceber que há mudanças de elementos envolvendo a história como do próprio lugar onde ocorre. O forno que no primeiro relato aparece no rio, no segundo aparece na terra. O forno que no relato de Naíze Melo prende na linha, no relato de Maria de Nazaré Sarmiento é oferecido por um homem. Porém, há em comum a presença de um cachorro às margens do rio. A história ainda é marcada pela presença de elementos próprios do espaço onde ela “acontece”, como a lanterna e a linha de pesca. Isso evidencia que o ser humano não apenas cria ou reproduz a cultura, mas também a recria.

Os saberes desse universo cultural espalham-se em outras dimensões como os Saberes da Terra a ser tratado no tópico a seguir.

2.2. Saberes da Terra

A terra é um dos mais fortes ambientes de condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos. É espaço de trabalho, de moradia, de convivência social, cuja importância se revela em diversos aspectos de seus modos de vida. Nas palavras de José Benedito Melo, serve “para nós plantar para tirar o alimento dela”.

Ao contrário do que possa se imaginar, as populações ribeirinhas trabalham bastante organizadas, geralmente sob as orientações dos mais idosos, de forma que as atividades sejam executadas conforme a idade ou capacidade física e como forma de aprendizagem de transmissão de saberes dos adultos às crianças ou jovens. Em depoimento a respeito o José Benedito Melo diz “reuni filhos e esposa e vamos para o roçado. A esposa planta, filhos capinam e plantam também, eles roçam e derrubam. Na colheita todos trabalham, faz o mesmo trabalho”.

Cada um tem uma função. Os mais crianças, menores, ajudam na capina, descascam mandioca, encoivaram a roça, arrancar e carregar a mandioca, buscar de casco. Os mais velhos plantar, roçar, derrubar. Os mais crianças não sabem plantar porque a haste da maniva se colocar com o olho para baixo não nasce, tem que saber colocar com o olho para cima. Para fazer a farinha os meninos coam a massa, põe no forno, para secar já dão conta de mexer. Tem um que trata o fogo. O fogo é lento para escaldar (a farinha) e para secar também pra não queimar. (Maria de Nazaré Sarmiento, 2010).

Corroborando esse depoimento, a Foto 14 apresenta dois filhos de ribeirinhos, no processo de torrefação da farinha. Ressalte-se que anteriormente outras pessoas (ver Foto 10) colheram e descascaram a mandioca, ficando pronta para sevar, prensar e torrar. Complemente-se que esse processo não é tão simples assim; é preciso saber o tipo de lenha adequada para o fogo, que também precisa ser controlado de acordo com o tempo de torrefação.

Foto 14 – Ribeirinhos torrando farinha de mandioca.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Na comunidade Santa Maria os moradores costumam trabalhar em coletividade, através do sistema de convidado⁸. “Aqui nós só trabalhamos juntos, um ajuda o outro, porque tem atividade que só um não dá conta de fazer como serrar madeira, derrubar roça, por exemplo”. (Naíze Melo, 2010). Esse relato mostra que embora em tempos de dilaceração de atividades coletivas por conta do capitalismo selvagem, há espaços nos quais ainda se trabalha em comunidade.

O trabalho com a terra exige também saberes do tempo como para a prática do plantio. Por exemplo, “para a planta da mandioca o melhor período é de maio a dezembro. Para roçar, derrubar e plantar, no verão”. (José Benedito Melo, 2010). Rosinei Castro é mais específico e diz: “Agosto para queimar. Roça espera um mês, se for de mata. Se for de capoeira 15 dias e queima”. Em ambos os relatos há evidências de um conjunto de saberes relacionados ao trabalho com a terra. Além do mês adequado há um tempo de espera o que muda dependendo do tipo de floresta no qual foi construída, se mata ou capoeira.

Assim como em relação à água e a mata, a terra inscreve-se no cenário ribeirinho como fonte emanante de alimento, de cura, de mistérios e outros mais. Em seus discursos e relatos os moradores evidenciam como esses elementos estão presentes em seus cotidianos. Expressando alegria em falar da utilidade da terra, José Benedito Melo afirma que a terra serve para “plantar mandioca, ananã, cana, cará, côco, limão, pimenta, cebola, tomate, arroz e milho”. Da mandioca fazem a farinha, extraem a tapioca (com a qual fazem o beiju, a farinha-de-tapioca e o tacaca), tiram o tucupi e outros derivados que compõem vários pratos da culinária da comunidade. A tapioca e seus derivados têm grande importância alimentar para os ribeirinhos, pois é um dos principais componentes no café da manhã.

É importante dizer que todos esses produtos extrapolam os limites da comunidade e são comercializados no espaço urbano, constituindo-se também como fonte de renda aos ribeirinhos.

A terra é também uma grande fonte natural de onde os ribeirinhos retiram a matéria-prima para a produção de remédios caseiros. Embora tenham ocorrido profundas mudanças no comportamento do ribeirinho em relação à cura e a utilização de remédio a partir de ervas ou plantas naturais, em relato de Naíze Melo que, dependendo da gravidade da situação, ainda se recorre a remédios caseiros. “Quando não é doença muito grave só remédio mesmo por aqui,

⁸ Um ou mais dias nos quais várias pessoas trabalham para um morador da comunidade em atividades como derrubar ou colher roça, tirar madeira, serrar madeira, etc. Nesse dia (ou dias) cada um leva seu instrumento de trabalho e o que tiver de comida, é dividido com todos.

quando é malária o papai leva para Breves. Para febre o poncho do limão. Pega a casca do limão ferve, coloca a pílula dentro e bebe” (Naíze Melo, 2010). Este relato mostra que o ribeirinho além de fazer uso de remédios industrializados, sabe o momento em que deve recorrer a outros recursos.

Como é próprio da natureza cultural, muitas mudanças tem ocorrido no âmbito dos modos de vida e de comportamento das populações ribeirinhas. Por exemplo, de acordo com o depoimento de outros moradores da comunidade, o remédio caseiro está em processo de substituição por remédios farmacêuticos e, assim, deixando de ser utilizado.

Agora é mais na farmácia. Diante era febre braba, a gente fazia folha de Quina com casca de Carapanã. O banho e o chá. A pessoa ficava boa. Agora corre só pra farmácia. Agora o pessoal já não acredita mais. Pessoal nem ligam mais, até esquecem. Um dia desses eu estava com cheiura no estômago. Tudo que eu comia fazia mal, aí a Naza me ensinou; trouxe a folha do elixir paregórico. Eu tomei três vezes. Fiquei boa, não senti mais nada. (Maria Prata, 2010).

Foto 15 – Planta Elixir paregórico.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Em muitos casos o uso de remédios caseiros continua, porém interpenetrado pela crença na intervenção divina ou, como revela a citação acima, muitas vezes não se recorre mais a esses remédios pela falta de crença ou esquecimento mesmo.

Só com oração. Pra nós é o melhor remédio. Quando é gripe usa um xarope. Xarope de limão, mel de abelha e azeite. Ferve a casaca do limão com calda de açúcar, alho, mel, abaixa. Fica grosso. Quando esfriar a gente vai tomando de pouquinho (Maria de Nazaré Sarmento, 2010).

Para golpe sumo de palmito do açá para parar o sangue ou palmito de bananeira, fora isso só na cidade. Óleo do pracaxi para expila, azeite de andiroba. (Rosinei Castro, 2010)

O primeiro relato mostra, mais uma vez, a influência da matriz doutrinária evangélica presente nos modos de vida das pessoas dessa comunidade

Essas mudanças ocorridas na comunidade interferem em outros comportamentos ou costumes relacionados, por exemplo, às mulheres no pós-parto. De acordo com o que dizem

mulheres mais idosas da comunidade, no passado existia todo um cuidado com a mulher quando dava luz a um filho como esteira para pisar, a fim de evitar determinados tipos de problemas que poderia afetá-la caso a mesma pisasse no chão frio. Nas palavras de dona Maria Prata “tá mudando tudo”.

Esteira era para botar debaixo da rede quando a mulher tinha filho porque de manhã a gente não pisava no frio. A esteira é quente. Agora ninguém faz, não vejo ninguém fazer. Também a mulher só tem quase filho no hospital. Tá mudando tudinho (Maria Prata, 2010).

Percebe-se, dessa forma, uma vasta riqueza de saberes expressos em relatos, imagens, práticas cotidianas de um modo geral, porém existe outros saberes como, por exemplo, os saberes da mata sobre os quais falarei na sequência deste texto.

2.3. Saberes da Mata

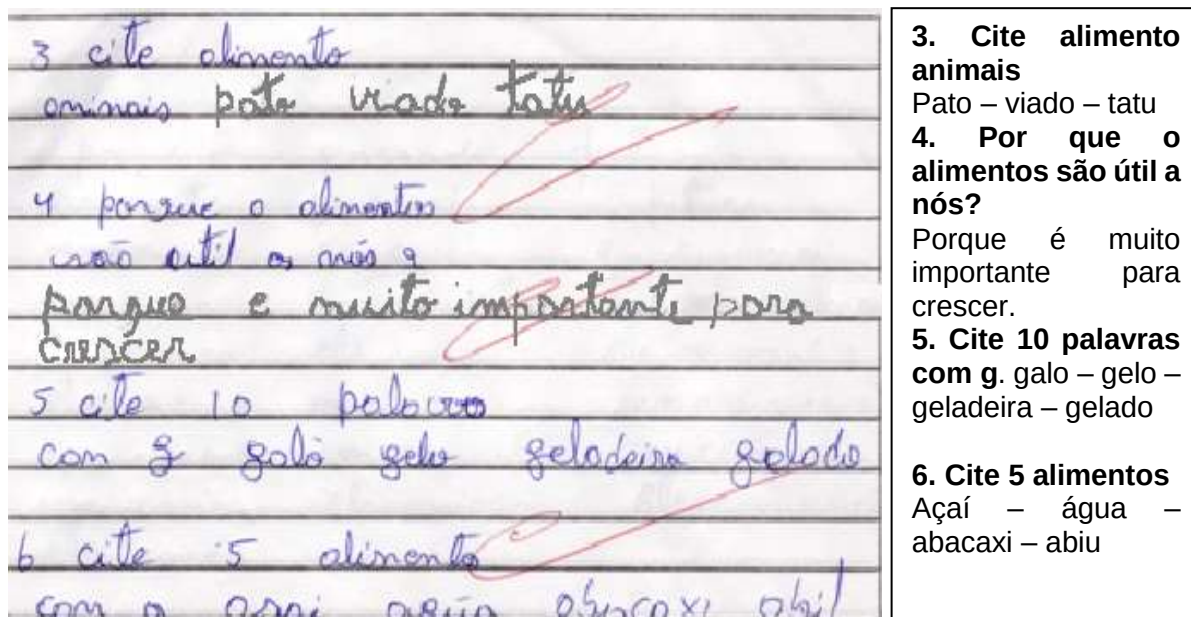
Não são apenas os rios e a terra os ambientes de condições e espaços de trabalho, de moradia, de convivência social aos ribeirinhos e ribeirinhas. No imaginário dos ribeirinhos da comunidade Santa Maria, a mata representa um universo de significados relacionados à produção da vida material – fonte de alimento, por exemplo. Questionado a respeito da importância desse ambiente José Benedito Melo responde: “porque ela é uma reserva de cria. A mata se a gente não destruir ela cria muitas coisas, muitos animais, protege o homem do sol, quentura”.

Embora nem tenha tanta clareza e consciência das questões ambientais que assolam o mundo de hoje e que tomam espaço em diferentes discussões, o relato de seu José Benedito Melo, revela sua visão sobre a mata, o cuidado que se deve ter com a mesma, que serve também como protetora do homem.

Como espaço onde também se pode ir à busca de alimento, a mata requer determinadas habilidades e conhecimentos e os ribeirinhos costumam conhecer bem os “atalhos” desse espaço. Para captura de animais, por exemplo, “tem que sair bem cedo do dia, porque os bichos acabaram de entrar nos buracos e a catinga ainda está forte pro cachorro achar a caça”. (José Benedito Melo, 2010). Usam-se outros meios como a espera no local aonde os animais vão se alimentar a noite e a utilização de balador: “arma o balador qualquer horário, no caminho da caça, avisa o pessoal pra não passar por lá. Pro veado a carga do cartucho é maior e mais alta a armadilha”. (Josimax Silva, 2010).

Nas atividades solicitadas após o assunto “os alimentos”, em uma das questões pede-se para o educando citar alimentos animais. A resposta foi “pato, veado, tatu [...] açaí, água, abacaxi, abil”.

Figura 3 – Fragmento de caderno sobre o assunto “Os alimentos”.



Fonte: Arquivo do estudante Adeilson Sarmiento/2010

A resposta, simples e direta, mostra como elementos do universo cultural dos ribeirinhos se fazem presente no currículo em ação da escola, ou seja, ao responder pato, veado e tatu, açai, abacaxi, abiu, o educando está revelando tipos de alimentos que fazem parte de seu cotidiano. Não tenho dúvidas de que a resposta a essa pergunta emitida por estudantes de uma escola no centro de uma capital, revelaria outros tipos de alimentos, que fazem parte de seu mundo.

É na mata que os ribeirinhos vão buscar a matéria-prima para a produção de tecidos que também fazem parte de suas identidades culturais como os tecidos de tala de palmeiras como o miriti e o arumã que, juntamente com o cipó Açú e o timboí são usados no tecido de paneiros, tolda, cestas, os quais além de apresentarem uma beleza estética e artística muito apreciável, também são utilizados para armazenar e ou transportar produtos como a mandioca em raiz, a farinha de mandioca, frutos como o açai, miriti, bacaba, peixes, carne de caça, para guardar roupas, plantar pequenas plantas entre tantas outras utilidades. A palmeira do miriti serve para fabricação de bóias e jangadas e o seu fruto serve como alimento. “O miriti tem muita serventia, dá pra fazer muitas coisas. Do braço a gente faz bóia (de emboiar mamadeira), faz gaiola, da tala a gente faz tolda, esteira, paneiro. O fruto a gente come”. (José Benedito Melo, 2010)

A mata constitui-se fonte de matéria-prima para a produção de um dos produtos mais conhecidos no município, o carvão. Existem pelo menos três modos de produção do carvão, um no qual se utiliza tambor vazio de combustível (óleo diesel), outro chamado de caieira e outro que utiliza o forno, mais usado na comunidade.

Para se fazer carvão no tambor, põe-se o mesmo deitado no chão e enche de lenha do mesmo comprimento do camburão. Em seguida toca fogo na lenha, espera arder e em

seguida coloca o tambor de boca para baixo. O tambor é perfurado no fundo, que vai ficar para cima, e no lado, rente a terra. Deixa arder por um espaço de uma hora, aproximadamente, até gerar uma fumaça azul, sinal de que está pronto para abafar, tampando-se primeiro o suspiro de baixo em seguida o de cima, pois do contrário não se conseguirá tampar porque a pressão é muito grande. Para retirar o carvão vira-se o tambor de volta depois de algumas horas. Na caieira é diferente, cava um buraco na terra, não muito fundo, em seguida enche-o de madeira e toca fogo de um dos lados. Conforme a madeira for ardendo vai se cobrindo com terra até chegar há outra ponta. Em seguida abafa tudo, jogando terra sem deixar nada folgando, pois senão a madeira vira cinza. Espera-se três dias para tirar o carvão. Já no forno, cava um buraco na terra, do tamanho que quiser; o nosso mede de 3 a 4m de comprimento, 80cm de profundidade e 70cm de largura. Enche-o de madeira⁹, que deve ter passado uns 15 dias secando, para dar uma produção melhor, mais produção e o carvão mais graúdo. Estando a madeira dentro do forno, joga-se a terra de volta, bate até ficar bem firme, deixando uma valeta numa das extremidades por onde se ateará o fogo, e um suspiro na outra extremidade para saída da fumaça. Em cima mais dois suspiros. Da primeira vez que usa o forno, se espera mais 15 dias para secar o barro sobre o forno para em seguida tocar fogo até perceber que o fogo pegou em toda a madeira, que se percebe pela pressão da fumaça que fica muito forte, grossa. Em seguida tapa o suspiro da terra (boca onde se toca o fogo), quando o fogo passar no 1º suspiro da tolda se tapa, a mesma coisa com o segundo, em ultimo se tapa o outro suspiro da terra, da outra ponta, sem deixar nada escapando. Já começa o banho¹⁰, cerca de quatro banhos seguidos por dia, até perceber que o fogo se apagou continuando até o forno ficar frio. Se abrir o forno ainda quente e tentar esfriá-lo com água, além da temperatura muito alta, o carvão irá se quebrar e ficará miúdo e difícil para vender (José Benedito Melo, 2010).

Atreita aos fenômenos de seu contexto sócio-histórico, geográfico e cultural, a escola, acaba refletindo, em certa medida, elementos dos modos de vida e da cultura do “espaço” onde se encontra; é o que se pode ver, por exemplo, no assunto “O carvão”, trabalhado na disciplina História e Geografia. (Ver. Figura 4), o qual informa ser um produto de venda feito de madeira.

Figura 4 – Fragmento de caderno sobre o assunto “O carvão”.

História e Geografia	História e Geografia
O carvão O carvão é um produto de venda de nosso rio O carvão é feito de madeira Lição O carvão é feito no forno O carvão é para cozinhar o feijão O carvão é preto	O carvão O carvão é um produto de venda do nosso rio. O carvão é feito de madeira. Leia: O carvão é feito no forno. O carvão é para cozinhar o feijão. O carvão é preto

Fonte: Arquivo do estudante Daniel Melo/2010

⁹ Madeiras Anani, quaruba, cariperana, virola, macucu, lacre, não são adequados para a produção do carvão, pois queima e vira cinza e queima até os demais. As madeiras apropriadas são: buiucú, taxi, cupiuba, agilim, pacapuá, ingá-xixica, andiroba, mututi.

¹⁰ Barro com água para tapar as possíveis rachaduras, a fim de que evite escapamento. É uma forma de engrossar a tolda do forno para ser utilizado por mais tempo. Não se pode jogar apenas água, pois não irá vedar as rachaduras e ainda deixa a tolda como um pó ocasionando a queda do forno. Por isso o forno é coberto com uma estrutura de madeira e palha.

O tamanho da frase (“é feito de madeira”) é inversamente proporcional aos impactos que a derrubada de árvores causa ao meio ambiente. Vem à lume um problema latente e um dos mais críticos do século XXI, a questão ambiental. Embora sejamos tentados a pensar que a derrubada de árvores para a produção de carvão na comunidade (e na região) seja insignificante e sem conseqüências ao meio ambiente, esse pensamento é de certa forma equivocado, uma vez que não se pode olhar o fenômeno como algo isolado de um contexto maior, global. O próprio conhecimento de um mundo é uma questão não apenas intelectual, mas vital também. Um dos problemas universais de todo cidadão do novo milênio discutido por Morin (2006) é exatamente “como perceber e conhecer o contexto, o global (a relação todo/partes)” (p. 35). O conhecimento das informações ou dos dados é insuficiente se tomados de forma isolada; contextualizá-los é condição indispensável para que adquiram sentido.

O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2006, p. 37).

Diante desse pensamento o modo como os ribeirinhos da comunidade Santa Maria se relacionam com a natureza, como a derrubada de árvores, não está isolado do contexto global, das questões ambientais que hoje preocupam o mundo e a escola precisa se envolver de outra forma com a problemática como algo que lhe diz respeito, sim.

É fato que a hegemonia do conhecimento científico ainda é real, forte e seus efeitos estão presentes nos currículos efetivados em muitas escolas. Sem negar a rigorosidade e a eficácia do conhecimento científico, Aranha (2006) afirma que o sucesso da ciência não justifica sua supervalorização e a exclusão de outros tipos de conhecimento, “o conhecimento científico é apenas uma das maneiras de compreensão da realidade. [...] a ciência reduz nossa experiência do mundo” (p. 19), que são constituídas por outras formas de compreensão do mesmo.

Epistemológica e historicamente falando a ciência, capitaneada pelo pensamento europeu, foi transformada em única forma de conhecimento válido, impregnada do discurso de conhecimento para o desenvolvimento tecnológico, mesmo que para isso viesse a romper com “formas de conhecimento que privilegiava a busca do bem e da felicidade ou a continuidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, entre homens e mulheres e entre seres humanos e todas as outras criaturas” (SANTOS, 2004, p. 19). A ciência moderna, então, passa a definir não só o que é ciência, mas o que é conhecimento válido.

Esse processo que tem suas origens no século XVII e consuma-se no século XIX com o que Santos (2004) chama de novo exclusivismo epistemológico que deu sequência a destruição criadora, traduzida no que o autor intitula de epistemicídio, ou seja, a morte de conhecimentos alternativos, local, perpetrada por uma ciência alienígena. Essa legitimação epistemológica sempre ocorreu do Norte para o Sul, não um sul geográfico, mas sociológico.

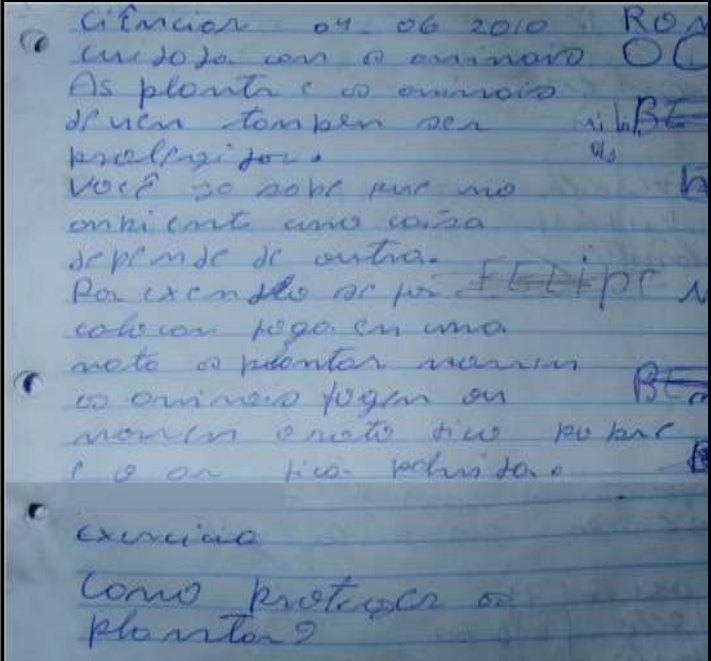
Ainda em relação à temática do “carvão”, dois relatos a respeito me chamaram a atenção, os quais apresentam possibilidade de ampliação da discussão. Manoel Melo diz “tínhamos um forno no meio de nossa roça, hoje ele está no meio do mato, paramos de usar porque a gente queimava lenha da roça, mas acabou e ficou longe para carregar lenha”. Outro relato ratifica essa informação “atrás de casa tem um forno grande que era do meu sogro, mas eu não uso mais porque a madeira de perto acabou e ficou muito longe para carregar” (Rosinei Castro, 2010).

O currículo efetivado em sala de aula na escola Santa Maria demonstra certa proximidade com a questão ambiental. No assunto “cuidado com os animais”, mostrado na Figura 5, percebe-se uma preocupação com a proteção das plantas e dos animais. É uma demonstração de que a educação desenvolvida na escola em tela está, em certa medida, imersa na cultura do meio onde está inserida. Moreira e Candau (2005) tratam de questões correlatas a esse debate e, de forma mais ampliada, defendem que

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. **Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade** e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (2005, p. 41, grifo meu).

Dentro desse contexto é interessante recorrer às argumentações de Macedo (2006) que diz não ver o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. Nessa linha de pensamento o currículo é entendido como cultura, como lugar de enunciação. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (2006, p. 105).

Figura 5 – Fragmento de Caderno sobre o assunto “Cuidado com os Animais”.

 Ciências 04/06/2010 Cuidado com o ambiente As plantas e os animais dependem sempre um do outro. Você sabe que no ambiente uma coisa depende da outra. Por exemplo, se colocar fogo em uma mata as plantas morrem, os animais fogem ou morrem, o mato fica pobre e o ar fica poluído. Exercício Como proteger as plantas?	Ciências 04/06/2010 Cuidado com os animais As plantas e os animais devem também ser protegidos. Você sabe que no ambiente uma coisa depende da outra. Por exemplo, se colocar fogo em uma mata as plantas morrem, os animais fogem ou morrem, o mato fica pobre e o ar fica poluído Exercício Como proteger as plantas?
---	--

Fonte: Arquivo do estudante Otoniel Melo/2010

Dizer que no ambiente uma coisa depende da outra, significa falar da biodiversidade, da necessidade do cuidado com diversidade biológica, com o equilíbrio do ecossistema. O assunto mostra ainda as consequências de se queimar a floresta, que atinge os animais e poluem o ar. Ainda a respeito da poluição, em um dos fragmentos do caderno de Otoniel Melo observa-se: “Temos que ter cuidado com os problemas de poluição tanto na água, como no solo e no ar”. Ao afirmar com tristeza nos olhos que “atualmente existe apenas uma espécie de macaco na ilha, o macaco da noite também chamado de cuxi.” José Benedito Melo deixa evidente que essa é uma questão tão real quanto atual.

Percebe-se que o assunto abordado pelo professor está diretamente ligado com o contexto dos educandos que vêm desde muito cedo seus pais queimarem a mata para fazer roças e muitas vezes praticarem a caça predatória ameaçando, assim, muitas espécies animais como o macaco, mencionado no depoimento anteriormente citado.

O currículo desenvolvido na escola Santa Maria, também dialoga com saberes e modos de vida de espaços urbanos. Nos comandos de duas questões coletadas de um livro de matemática do 3º ano do ensino fundamental (Ver Figura 6) o carro é utilizado como exemplo de meio de transporte. Na primeira questão, Sandra (personagem da história), foi da cidade de Goiânia até Palmas, e percorreu 890 quilômetros. A questão vem acompanhada do mapa do Brasil, com destaque para os estados de Goiás e Tocantins, deduzindo, assim um auxílio visual ao estudante. Na segunda questão Alceu (outro personagem da história) saiu de Lago Seco e

parou em Lago Cheio (quilômetro 37) para descansar.

O assunto pode possibilitar um conhecimento mais amplo da sociedade brasileira, sabendo que o Brasil é composto de vários estados, os quais por sua vez têm suas respectivas capitais e realidades. Mostrar que existem outros tipos referências espaciais como o quilômetro.

Figura 6 – Fragmento de livro de matemática do 3º ano do ensino fundamental.

Leia e faça o que se pede. Sandra saiu da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, e foi para Palmas, capital de Tocantins. Foram 890 quilômetros viajando de carro.		“Leia e faça o que se pede. Sandra saiu da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, e foi para Palmas, capital de Tocantins. Foram 890 quilômetros viajando de carro.
Responda à questão em seu caderno. Alceu fez uma viagem de carro. Ele saiu de Lago Seco e parou em Lago Cheio (quilômetro 37) para descansar. Continuou a viagem e, ao final, chegou a Mar Grande (quilômetro 89). A distância entre Lago Cheio e Mar Grande mede quantos quilômetros?		Responda à questão em seu caderno. Alceu fez uma viagem de carro. Ele saiu de Lago Seco e parou em Lago Cheio (quilômetro 37) para descansar. Continuou a viagem e, ao final, chegou a Mar Grande (quilômetro 89). A distância entre Lago Cheio e Mar grande mede quantos quilometro?”

Fonte: Arquivo da escola Santa Maria/2010.

Celeiro de viveres, a mata dispõe de frutos para a alimentação, como o açaí, que nos últimos anos rompeu as fronteiras do Brasil, mas continua ocupando lugar de destaque na alimentação dos ribeirinhos. O fruto pode ser encontrado tanto na mata quanto nas proximidades das casas de palafita que compõem o espaço geográfico da comunidade. Para muitos é um fruto “sagrado” sua falta representa a perda de apetite ou uma refeição sem graça.

Durante a pesquisa observei que todos os dias o chefe da família, antes de sair ao trabalho, logo alertava os filhos do horário para tirar ou apanhar o açaí. À tarde o “olha o açaí” sempre ecoava do pai ou da mãe dos garotos, aos quais geralmente compete essa tarefa, mostrada na Foto 16.

Foto 16 – Ribeirinho tirando açaí



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Além de ocupar um lugar de grande importância na alimentação dos ribeirinhos, o açaí representa fonte de renda para essa população, que quando não leva até à cidade para vendê-lo, faz outros tipos de negócios como a troca com vendedores ambulantes que circulam no rio levando vários tipos de produtos para trocar com açaí, farinha, tapioca, cestas de tala, matapí e outros, situação mostrada na Foto 17 onde um vendedor, pilota uma rabeta carregada de produtos. Essa é uma prática bem comum na comunidade.

Foto 17 – Vendedor flutuante levando produtos para venda e troca com ribeirinhos.

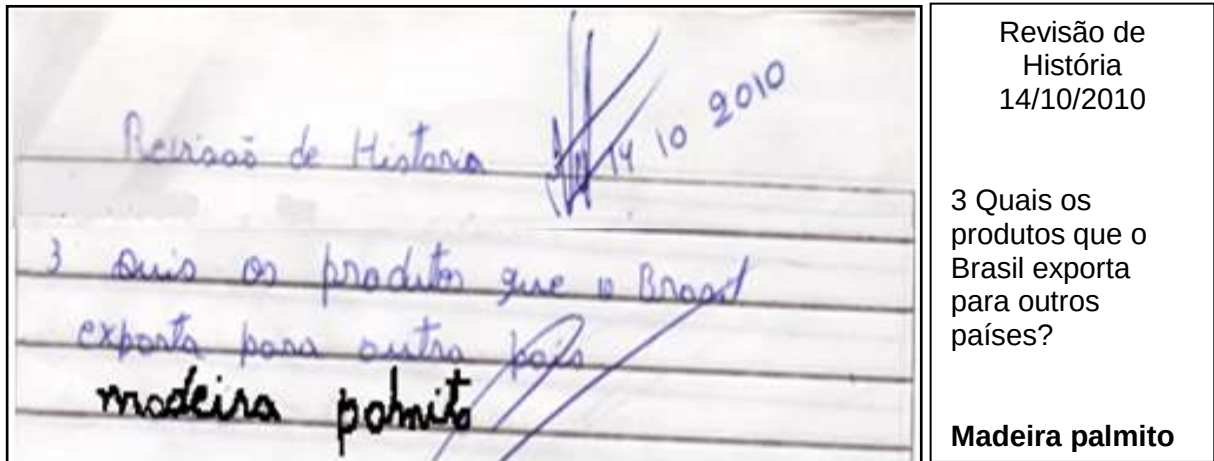


Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

O ribeirinho, porém, não colhe apenas o açaí da palmeira, corta o palmito, matéria prima para a produção de conserva. Inclusive o líder da comunidade Santa Maria possui uma fabriqueta de conserva de palmito. Ao ser questionado em uma atividade escolar sobre quais os

produtos que o Brasil exporta para outro país, um dos educandos da escola responde, como se pode ver na Figura 7, ser madeira e palmito.

Figura 7 – Fragmento de caderno sobre atividade de sala de aula.



Fonte: Arquivo do estudante Adeilson Sarmiento/2010.

Sabe-se que o Brasil exporta muitos outros produtos, mas a resposta do aluno não é desprezível e muito menos sem uma razão de ser; pode ser um indicativo de uma prática que faz parte de seu contexto social, ou seja, na comunidade Santa Maria, madeira e palmito são “produtos” que realmente os alunos vêm sair de sua comunidade, aliás, é com o que também se ocupam juntamente com os pais. A Foto 18 mostra filhos (alunos) de ribeirinhos ocupados no processo de beneficiamento de palmitos de açaí, onde cada um desenvolve uma tarefa que não é fixa, ou seja, um arruma os palmitos sobre o trapiche, outro descasca, outro carrega até o local de cozimento, para ser embalado em potes de vidro e em seguida ser vendido.

Foto 18 – Ribeirinhos descascando palmitos de açaí para fabricação de conserva.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Embora se saiba que o Brasil exporta muitos outros produtos, a resposta (considerada correta pelo professor) deixa mostra que a resposta do educando traz em si muito de seu contexto sócio, histórico e cultural.

Diante do que foi apresentado percebe-se que para sua produção de vida o ribeirão recorre à natureza, mais especificamente às águas, a terra e à mata, movimentando para cada ação um conjunto de estratégias, experiências, sutilezas, ou seja, de saberes culturais.

Desenvolver a presente pesquisa na comunidade Santa Maria, foi como dizem Oliveira e Santos (2007).

[...] confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos (...) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia. (p, 2).

Como já foi assinalado neste trabalho, esse universo cultural não puro, no sentido de ser único, exclusivo, impermeável a outras culturas, principalmente em tempos de globalização que permite ao ribeirão de lugares mais distantes saber dos últimos acontecimentos ao redor do mundo, pois sua parabólica imponente lhe dá essa possibilidade. Embora não se trate de uma questão fundamentalmente cultural, porém muito mais ideológica, residências como a mostrada na Foto 19, pode até não possuir um banheiro adequadamente construído, mas tem instalada uma parabólica.

Foto 19 – Casa de ribeirão com parabólica.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

É por esse meio também que “aprende” com a mídia o que devem vestir, o *shampoo* que deve usar, o último lançamento de celular mais avançado. É importante lembrar que nem sempre a relação é de pura reprodução, há sempre espaço e atitudes de rompimento, de autonomia.

Na comunidade Santa Maria o uso de determinados instrumentos há tempos atrás muito utilizados, foram substituídos por outras técnicas ou são pouco utilizados. Nesse sentido dona

Maria Prata diz “a minha filha faz tipiti, só que ninguém encomendou mais”, pois o tipiti que era muito utilizado para espremer a massa da mandioca, hoje não é mais, deu lugar à prensa e isso ocasionou a diminuição da procura pelo tipiti.

Outra mudança observada durante a pesquisa de campo e que está atrelada a essas mudanças cultural diz respeito ao processo de moagem da mandioca. Até algum tempo atrás esse processo era feito por meio da roda manual, com o uso da força humana, porém esse recurso está ficando cada vez mais raro na comunidade. Atualmente, como mostra a Foto 20, utiliza-se muito mais o motor acoplado à tarísca, pois trazem algumas vantagem ao ribeirão como a dispensa da força humana, mais rapidez no processo de seragem e conseqüentemente nas demais etapas da produção da farinha de mandioca.

Foto 20 – Motor acoplado à tarísca para moer mandioca.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

Ainda nessa direção, o ribeirão não é aquele que se alimenta apenas de caça, de peixe, isolado em sua palafita às margens de um rio ou igarapé. Ele é sim o indivíduo que faz compras na cidade, se alimenta também com produtos industrializados, faz negócios, sabe das notícias do Brasil e do mundo, que dispõe de tecnologias como a televisão, celular, rádio, DVD e outros.

A escola não pode seguir seu percurso e deixar de lado toda essa diversidade cultural, os modos de vida de ribeirinhos, mas dialogar sempre com eles, relacionar em seu currículo, explorar possibilidades a partir do contexto dos educandos. Nas argumentações desenvolvidas sobre a educação do campo Caldart (2004) diz ser preciso “refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica” (p. 41). Desde a infância atinge os educandos das séries iniciais do ensino fundamental, a capacidade dos quais muitas vezes se despreza em decorrência do pensamento de que apenas num curso superior ou numa pós-graduação será possível um trabalho de construção da consciência do indivíduo.

Sob os princípios do diálogo, de que fala Freire (1987) não existe apenas um emissor e os receptores, mas troca, comunicação, é o avesso do monólogo, pois este “é a negação do homem é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura”. (FREIRE, 1987, p. 8). No diálogo ninguém é absoluta, os dialogantes admiram um mesmo mundo “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização.” (p. 94). Uma pedagogia da pergunta trabalha sempre no sentido de provocar a curiosidade do educando; é um convite a uma leitura mais ampla e real de seu mundo, de sua comunidade, de si mesmo como ser, indivíduo cidadão.

Aliás, para esse autor, a dialogicidade começa antes do encontro educador-educando, quando o educando se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos, ou seja, já é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987) que não é imposição ou informações a serem depositadas nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A implementação de um currículo articulado com os saberes culturais de ribeirinhos pode ser muito interessante no processo de alfabetização ou ensino/aprendizagem de um modo geral, como condição fundamental para a leitura de mundo. Para Freire (1988) o ato de ler envolve compreensão crítica e

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1988, p. 11).

Nessa direção, referindo-se à escola do campo, Arroyo e Fernandes (1999) defendem que “a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído” (p. 25) alertando para o cuidado de que nem todos os saberes sociais estão no saber escolar e há muitos saberes que são inúteis. É preciso ainda cuidado para que o currículo não se resuma ao conjunto de saberes utilitários, básicos para a vida no campo, para sobreviver, nem para se adaptar às novas tecnologias.

Um projeto para a educação básica do campo

[...] tem que incorporar uma visão mais ampla, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (ARROYO & FERNANDES, 1999, p.

26).

Ao falar da importância do ato de ler e de como a mesma veio ocorrendo em sua experiência existencial, Freire (1988) em um exercício de releitura de momentos fundamentais de sua prática guardados na memória, vê a casa humilde em que nasceu, no Recife, rodeada de árvores com a qual tinha uma grande intimidade, as avencas do sítio, o quintal amplo, que constituíram seu primeiro mundo de suas primeiras leituras que se encarnavam em objetos, sinais, canto dos pássaros, nas cores das frutas e assim sucessivamente. Desse mundo faziam parte os animais, a linguagem dos mais velhos. Esse processo antecedeu à escolarização, tanto que ao chegar à escola Freire já estava alfabetizado, o que ocorreu no chão do quintal de sua casa, à sombra de mangueiras, com palavras de seu mundo e não do mundo maior de seus pais.

Sabe-se, porém que situações como a que ocorreu com Freire em relação ao seu processo de alfabetização, mediatizada pelo seu mundo, pela palavra-mundo, não são comuns, ou seja, a educação institucionalizada nem sempre dialoga com o universo de seus educandos, ficando muitas vezes distante do mesmo. Exemplos dessa natureza são facilmente observados na forma como os livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras relacionam saberes científicos e saberes culturais no processo ensino aprendizagem, assunto a ser tratado no próximo tópico.

2.4 O livro didático e os saberes culturais de ribeirinhos.

Em se tratando de livro didático essa história começa há mais de meio século com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, embora suas primeiras ações práticas tenham seu começo apenas a partir de 1934 com a nomeação de Gustavo Capanema como ministro da educação, no governo de Getúlio Vargas. (PAIXÃO, 2008).

Aliás, desde que foi concebido o livro didático foi entendido no Brasil como aquele que nortearia uma determinada disciplina/matéria como também o trabalho do professor. De acordo com o Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 em seu Art. 2º, §1º, apresentado por Freitag (1993) “Compêndios são livros didáticos que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas **constantes dos programas escolares**” (FREITAG, 1993, p. 12/13, grifo meu). Embora a palavra “parcialmente” possibilite se pensar na possibilidade de outras diretrizes dos programas escolares, essa possibilidade é muito remota. Por exemplo, com a revolução de 1930 e o estabelecimento do Estado Novo houve uma necessidade de constituição de uma “consciência nacional” e afirmação do “Estado Nacional” e, como diz Oliveira (1984) isso levou o governo a expurgar “tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade” (1984, p. 34). Oliveira afirma ainda que dentro daquele contexto o livro didático tornou-se “potencialmente um dos

grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista” (id., 1984, p. 34).

Enveredando-se na contramão de um pensamento sacramentado sobre esse instrumento de ensino, Freitag (1993) apresenta uma conceituação desenvolvida por Renato Fleury o qual diz que “o livro didático é apenas uma sugestão e não uma receita” (p. 79). Porém, dependendo da situação, muitas vezes esse instrumento tem sido utilizado sim como uma receita. O trabalho com várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, por exemplo, além de dificultar o planejamento de atividades pedagógicas, tem contribuído para que muitos professores que trabalham nessas condições sigam apenas as indicações do livro didático (HAGE, 2002), que, assim, tem se tornado a alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento, sem que se atente com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, “uma vez que esses materiais didáticos impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo da região”. (HAGE, 2002, p. 3 e 4). As escolas multisseriadas têm seguido esse rumo. O livro didático tem um significado tão grande no contexto político-educacional brasileiro que foi criado o Dia Nacional do Livro Didático: 27 de fevereiro.

Antes de prosseguir, quero fazer duas observações que considero importantes. A primeira que a crítica aqui desenvolvida incide muito mais no uso do que no livro didático propriamente dito. Até porque, a meu ver, de pouco adiantaria um livro em que apenas seus conteúdos estejam voltados para a diversidade cultural de um determinado contexto se na execução o professor dá outro sentido ao mesmo a não ser como pretexto para trabalhar palavras soltas ou para “dar lição”. Em análise ao caráter ideológico presente nos livros didáticos, Freitag (1993) adverte que não basta apenas denunciá-los como uma visão distorcida da realidade, mas utilizá-los como material para melhor compreensão dessa realidade. Para exemplificar Freitag cita um texto trabalhado por Bonazzi & Eco (1982) o qual pode servir para mostrar as contradições da sociedade.

A aurora ilumina de leve a neblina úmida e fria e já a campainha toca. É o amigo leiteiro que traz o leite. Corro e vou abrir a porta. Ele me cumprimenta e sorria alegre. Tem onze anos: é pequeno, magro, esperto”. (BONAZZI & ECO, 1982, p. 88 apud FREITAG, 1993, p. 87).

A segunda observação é que a preocupação primordial não se limita à mera seleção de conteúdo ou ao conteúdo trabalhado ou que deve ser trabalhado em sala de aula, é preciso refletir sobre a razão de ser desses conteúdos, para além de saber quais grupos se beneficiam considero mais propício saber quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado (APLLE, 1982). No entanto a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção a serem trabalhados não podem ser aleatórios.

Na escola Santa Maria, lócus desta investigação, o livro didático é bastante utilizado e

por isso tomei-o como objeto de análise no sentido de perceber sua possível relação com o universo cultural onde a escola está inserida e o tipo de tratamento que tem sido dado a alguns de seus conteúdos. Nesse caso evidencia-se mais o universo cultural urbanocêntrico¹¹ nos conteúdos abordados na maioria dos livros utilizados pela escola. Até mesmo porque são elaborados a partir da visão de outra realidade brasileira. Não se trata de desenvolver um trabalho no qual o indivíduo tenha uma formação limitada ao seu mundo imediato, mas utilizar certos assuntos como ponto de partida para a exploração de outros aspectos.

Diante das constatações decorrentes das análises e reflexões realizadas tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa e ainda com a finalidade de ultrapassar a superficialidade de algumas questões e curiosidades de minha parte, procurei ouvir técnicos da Secretaria de Municipal de Educação, o professor da escola e perscrutar pesquisas já realizadas em outras comunidades do município para ver se existiam alguma coisa que pudesse ajudar no aprofundamento da discussão aqui realizada. As interrogações tiveram como questões principais o planejamento, o currículo trabalhado nas escolas do campo e a relação com os saberes culturais, principalmente.

Questionado se a Semed realiza um planejamento específico com as escolas do campo, o professor Francisco de Assis afirma que faz, porém sobre a seleção dos conteúdos programáticos o professor diz que “não há, a Semed deixa a vontade para selecionar os conteúdos”. Duas situações chamaram minha atenção neste caso: uma que ao responder sobre a seleção dos conteúdos programáticos o professor deixa implícito que o que entende por específico é apenas o momento em si do planejamento, ou seja, o fato de a Secretaria reunir apenas os professores das escolas do campo para o planejamento e deixá-los livre para escolher os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Outra situação é que, o “deixar a vontade”, significa que a Semed não aponta deliberadamente os conteúdos a serem trabalhados, porém deixa que os professores façam a escolha a partir dos livros didáticos.

A resposta de um dos técnicos pedagógicos das escolas do campo sobre a seleção dos conteúdos corrobora, em alguns aspectos, o que disse o professor e contradiz, em outros, como se depreende do relato a seguir.

Até ano passado (2009) esses conteúdos eram feitos por unidades, sendo que tinha uma coleção de livros didáticos por série. Sendo que a dinâmica seguia por série, ou seja, um grupo de professores ficava com a 1ª série, outro com a 2ª, outro com a 3ª e outro com a 4ª série. E aí esse grupo da 1ª série ficava responsável para montar as unidades correspondentes aos bimestres. Sendo que as outras séries seguiam a mesma dinâmica de nível e assim cada série não repetia conteúdos e as mesmas ficavam em

¹¹ Não se trata de instituir uma cisão entre urbano e o campo no sentido de que tudo o que é da cidade é negativo e não serve para o campo, porém que, historicamente tem se pensado o campo a partir do urbano, muitas vezes sem levar em conta suas especificidades.

sintonia. Só que este ano (2010) com a implantação do ensino fundamental de nove anos o professor ficou trabalhando com dois currículos, o de oito anos e o de nove. Só que o conteúdo do ensino fundamental de nove anos foi o professor que escolheu. A própria SEMED construiu uma proposta de ensino a partir de temas geradores para serem trabalhados com os anos iniciais. (Domingos Gonçalves, 2010).

Percebe-se que o planejamento e a dinâmica para a organização curricular no município de Breves ainda segue o princípio e a lógica de uma tradição histórica. Percebe-se ainda que o currículo é concebido como sendo apenas os conteúdos disciplinares; a respeito do que Moreira (2010) afirma que entre os conceitos de currículo desenvolvidos ao longo do tempo estão presentes a idéia de “lista de conteúdos, disciplina, grade curricular”.¹² Na concepção do professor Francisco de Assis currículo “é tudo aquilo que a gente adquiri numa transformação renovadora e consegue adaptar nessa transformação renovadora”.

Voltando ao relato de Domingos Gonçalves, percebe-se que a Secretaria de Educação, de certa forma, conduz o planejamento curricular dando as diretrizes norteadoras do mesmo aos professores do campo.

A dinâmica se dá dessa forma: reuni-se as coordenações dos 4 distritos: sede rural, Antônio Lemos, Curumu e São Miguel. E cada coordenador contribui com o que sabe e ao final elaboramos um plano de ensino para apresentar para a diretora de ensino e sendo aprovado; esse plano é socializado com os professores do meio rural sempre no início do ano letivo (Domingos Gonçalves, 2010).

Despertou minha curiosidade investigativa saber das dificuldades enfrentadas pelo professor referente à execução do plano curricular. A resposta revela nuances de um trabalho difícil e até mesmo isolado de professores da educação do campo. Perguntado sobre o acompanhamento da secretaria de educação a resposta é direta, contristada e com o certo tom de revolta.

Não faz. A Semed vem só deixar a merenda. Nós já discutimos sobre isso com eles. A coordenação poderia vir até conversar com os pais, com a comunidade. A parceria é importante para não deixar os alunos faltarem. Muitas vezes o professor tem que aconselhar até os pais. Eles (**os coordenadores**) não fazem esse acompanhamento, mas querem 90% de aprovação. Teve um ano que eu fui chamado porque tinha aprovado poucos alunos e eles queriam mais. (Francisco de Assis, 2010, grifo meu).

Quanto às dificuldades enfrentadas, o professor entrevistado não se refere ao trabalho propriamente pedagógico, diz apenas que a única dificuldade é “que a família ainda não entendeu o melhor para todos e por isso muitas vezes tiram seus filhos da escola para ajudar em

¹² PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Conferência I – Currículo, identidade e práticas pedagógicas**. In: Seminário internacional. Dos lugares e contextos das políticas e práticas curriculares: a escola como espaço de construção coletiva. Belém: 26 e 27 de abril de 2010.

atividades da família”.

Tendo em vista a forma como alguns conteúdos que poderiam servir como meio de proximidade com os saberes culturais da população local, mas que são tratados e trabalhados em sala de aula distante desses saberes e sem provocar a curiosidade epistemológica dos alunos, interrogo-me a respeito da formação do educando que passa por essa experiência de educação. Em um de seus mais renomados escritos (Pedagogia do Oprimido) Freire (1987) diz que a descoberta de que pouco sabem é o que inquieta os homens por saber mais e o reconhecimento do seu pouco saber de si é uma das razões da procura do saber, em consequência “se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. (p.16). É preciso que a prática da liberdade de que fala Freire (1987) ecoe no currículo da escola, para possibilitar ao educando condições de, reflexivamente, “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (p. 5).

Ainda de acordo com Freire, a análise das relações educador-educandos, na escola, seja qual for o nível, mais convence de que são relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Deduz-se, portanto dessa afirmação, que há situações em que alguém fala *para* (e não com) alguém que apenas escuta, ou seja, impera, consciente ou inconscientemente, a cultura do silenciamento, da negação de umas vozes e afirmação de outras.

O que se tem visto na maioria das vezes são propostas curriculares para as escolas do campo adaptadas a partir da lógica urbana. Fica a impressão de que em se tratando de escolas localizadas fora da cidade não precisa muito “luxo”, qualquer coisa serve, por isso bastam apenas rápidas adaptações que o problema está resolvido. Mas, esse é um assunto que necessita de um aprofundamento melhor e mais pormenorizado o que será feito a seguir.

2.5 A prática da adaptação curricular para a educação do campo

Historicamente a educação do campo (educação rural em princípio) no Brasil tem sido pensada a partir da lógica urbana, com raras exceções, é claro. Para ser mais radical até mesmo a iniciativa jesuítica de educação do Brasil Colônia foi pensada a partir da coroa portuguesa, Lisboa. Era um ensino que “ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente” (DOEBEC, 2002, p. 8); era um modelo que atendia aos interesses da Metrópole.

E o que dizer do Ruralismo Pedagógico, que tinha como objetivo maior promover a fixação do homem ao campo? Dito de outra forma, a iniciativa de levar educação ao homem do campo não foi uma real preocupação do governo com a formação cidadã para essa população,

mas por causa do “forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28.). Pautado em uma lógica semelhante, o Programa de Extensão Rural tem como um de seus objetivos o combate à ignorância e a outros fatores considerados negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, “principalmente aqueles que integravam a sociedade rural [...] desprovidos de valores”, (2002, p. 34) os quais deveriam ser assistidos e protegidos, através de uma educação para o “desenvolvimento agrário”, porém, como o próprio Leite afirma, embora o campo tenha ampliado e melhorado seu nível de vida, mais uma vez continuaram submetidos à vontade dos grupos dominantes.

Se por um lado a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 ao tratar “Da Educação Básica”, estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a qual deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, conforme se pode ver

Art. 26 - Os currículos de ensino fundamental e medio devem ter uma base nacional comum, **a ser complementada**, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBEN, 9.394/96, grifos meus).

Por outro lado, quando se refere à oferta de educação básica para a população rural (termo utilizado) a LDB é categórica em prever em seu artigo 28, que “os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias** à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, grifo meu). Adaptação supõe ação a partir de algo já elaborado (uma matriz) para algo ainda inexistente. É propício no contexto desta análise a reflexão de Hage (2005) quando diz que a

A concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar de atraso, da ignorância e da falta de condições mínimas de sobrevivência (HAGE, 2005, p.53).

Nessa lógica, se o espaço urbano é superior ao campo, sendo a cidade o lugar do desenvolvimento, só resta ao campo, “lugar de atraso”, seguir as diretrizes de quem tem o que lhe oferecer: a cidade. Porém, é preciso conceber o campo para além de um perímetro não-urbano, mas, “campo de possibilidades” como concebe a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC, 2002, p. 5). Nessa perspectiva o campo tem vida, as populações têm histórias, saberes, sentimentos, culturas. Têm o que aprende, mas

também o que ensinar.

Ainda de acordo com a DOEDEC (2002) alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo é uma realidade provisória que tende a desaparecer como consequência do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Estatísticas oficiais demonstram não se tratar de uma mera especulação infundada, ou seja, atualmente apenas 15,65% da população brasileira residem no campo contra 84,35% (IBGE, 2010) que reside em área urbana. Reforça essa concepção as políticas educacionais que tratam o urbano como parâmetro e o rural como adaptação. No entendimento de Arroyo (1999) essa é uma idéia predominante, “propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua outros” (Id., 1999, p.7). Esse predomínio mostra que a educação do campo ainda é tratada como algo secundário, sendo suficiente apenas “desemburrar” o homem do campo.

No contexto do município de Breves o currículo para as escolas do campo tem passado pelo mesmo processo, de adaptação. A própria Coordenação de Educação do Campo da Semed afirma que

O que se tem feito durante todos esses anos é apenas uma **adaptação de conteúdos** e dado orientações a respeito da prática de trabalho do professor para o mesmo desenvolver seu trabalho no meio rural (Domingos Gonçalves, 2010, grifo meu).

Como se não bastasse a prática de adaptação, a proposta para a recente implantação do ensino fundamental de nove anos no município é exclusivamente da Semed, que construiu sem a participação dos professores. Como já foi dito essa prática não é nova, portanto já vem acontecendo há bastante tempo, tanto que Cristo (2009) cita um relato (identificado apenas como pesquisando 08) que além de confirmar essa tendência mostra que pouco ou nada mudou no que diz respeito à transferência de pacotes prontos à educação do campo.

O conteúdo de fato hoje, até agora no início deste ano letivo **ainda é o mesmo conteúdo das escolas da zona urbana**. Eles foram escolhidos no ano de 2004, por um **grupo de professores da zona urbana** de áreas específicas do conhecimento Letras, Artes, História, geografia reuniram-se aqui e fizeram esse planejamento para as escolas da zona urbana e **como é uma prática que vem acontecendo há muito tempo eles, simplesmente, pegaram esses conteúdos e transferiram para as escolas rurais** (p. 126, grifos da autora).

Carmo (2010) ao fazer uma análise mais geral da educação em Breves, declara que as escolas do campo nesse município, a exemplo de outras realidades do Brasil, “são norteadas por práticas pedagógicas incompatíveis com as dinâmicas de vida e cultura de seus sujeitos”

(p.116), em decorrência da matriz essencialmente urbana. Ambas as pesquisas deixam evidentes que, se por um lado houve alguma mudança na relação urbano/campo, elas foram tão insignificantes que não conseguem ser percebidas na dimensão prática, efetivamente. O princípio norteador, dessa relação, o ponto de partida continua inalterado, ou seja, sempre do urbano *para* o campo.

Na concepção de alguns profissionais da educação o tipo de formação e o lugar de origem dos professores contribuem para a prática curricular nos moldes urbanos.

...a maioria de nossos professores é do meio urbano, logo toda sua concepção é voltada para o urbano, pois o mesmo não se vê naquela localidade e está lá simplesmente por uma necessidade. Talvez essa seja uma das nossas maiores dificuldades que temos encontrado na hora de pensar o planejamento para o meio rural, com a maioria dos professores do meio urbano (Domingos Gonçalves, 2010).

A preocupação com as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuam nas escolas do campo vem desde a segunda década do século XX, fundada na idéia de que eram os professores que “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo”. (DOEBEC, 2002, p. 10). O referido relatório afirma que, em geral, as constituições estaduais brasileiras determinam a adaptação dos currículos para a escola do campo, subtendendo que seus legisladores não conseguem se distanciar do paradigma urbano. Exceto a Constituição do Rio Grande do Sul, único estado brasileiro “que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do País” (p. 20), a maior parte dos textos legais encontra na palavra adaptação, a forma de ajustar a educação escolar às condições de vida do campo.

Em um dos relatos de professores, trabalhados por Carmo (2010), por falta de um projeto que norteie suas ações e práticas “é feita uma adaptação do urbano para o rural”. (M.G.F).

Em fim, a constatação do Relatório para aprovação da DOEBEC/2002, de que no plano das relações há uma dominação do urbano sobre o rural continua atual e propícia ao contexto educacional brevense. Essa prevalência da perspectiva da cultura dominante evidenciada geralmente nas políticas educacionais destinadas ao campo “fortalece a separação entre campo e cidade, entre vida urbana e rural, entre os valores urbanos em detrimento dos saberes e das experiências populares rurais (PRAZERES, 2008, p.111).

Para finalizar, não se trata de uma investida de negação do que é urbano, pelo contrário, é como ponderou Freire (1996) quando se referiu à tecnologia e à ciência, é consideração de quem, de um lado, não diviniza, mas, de outro, não a diaboliza, “de quem a olha ou mesmo espreita de forma criticamente curiosa” (Id., 1996, p. 32). Porém, existe uma matriz de

pensamento dominante na sociedade, que é urbana, considerado moderno e mais avançado, por isso serve como parâmetro a ser seguido pelo campo.

A legislação brasileira também tem contribuído com esse pensamento, quando se observa que na maioria dos textos legais é recorrente apenas prever, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seus sistemas educacionais, o que serve para escamotear a falta de políticas públicas efetivas de educação *do* e *no* campo, cujo princípio seguiria o parâmetro de seres humanos reais e historicamente situados.

Chego ao “fim” desta investigação fazendo uso de uma reflexão de Duarte Júnior (1994) sobre a realidade ou mais precisamente sobre o que é a realidade. Esse autor afirma que muitas vezes a realidade nos parece tão óbvia que nem paramos para pensar em seu significado, pois se é tão óbvia consideramos desnecessário qualquer questionamento a seu respeito, todavia o óbvio é o mais difícil de ser percebido. Duarte Júnior completa dizendo: “Aliás, a este respeito, já dizia um antigo professor que se o homem vivesse no fundo do mar provavelmente a última coisa que ele descobriria seria a água” (p. 8).

No decorrer do desenvolvido desta investigação fui questionado algumas vezes se o objeto de minha pesquisa não era algo muito óbvio e do tipo cujas respostas já se sabem sem precisar pesquisar. Esses questionamentos nunca me causaram insatisfação de ordem pessoal. Eu já imaginava que em campo as coisas não seriam e não foram tão óbvias como a princípio pareciam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Paulo; BARATA, Ruy. **Indauê Tupã**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/fafa-de-belem/460234/>

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

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. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2816>

SOUZA, Dayana V. S de. **FORMAÇÃO DE EDUCADORAS RIBEIRINHAS NO CURSO PEDAGOGIA DAS ÁGUAS**: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesedayana.pdf>

ATIVIDADE INDIVIDUAL PARA A CARGA HORÁRIA ASSÍNCRONA (tempo a ser contado para fins de certificação).

1. Faça a leitura dos textos;
2. Pergunte em sua comunidade, escola ou na sua residência o que as pessoas entendem por uma Educação Ribeirinha e registre as falas que lhe chamam atenção;
3. Elabore uma carta para alguém muito importante para você ou na política ou outro lugar e conte sobre essa pesquisa feita de forma exploratória, narre sobre suas aprendizagens nesse minicurso sobre Educação para populações ribeirinhas. O que lhe chamou atenção? Que palavras você gravou? O que foi novidade?

Lembre-se sobre o que tem que conter em uma carta: Data, destinatário (para quem estão escrevendo), texto e assinatura do remetente (quem envia a carta).



Seja Girassol!