ECOLOGIA DE SABERES:

Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí.

EDIELSO MANOEL MENDES DE ALMEIDA

SÃO PAULO

2016

Almeida, Edielso Manoel Mendes de.
Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí./ Edielso Manoel Mendes de Almeida. 2016.
227 f.
Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.
Orientador (a): Profª. Drª. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Ecologia de saberes. 2. Diversidade epistemológica. 3. Saber popular. 4. Amazônia.

I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Titulo

CDU 37

ECOLOGIA DE SABERES:

Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí.

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação pela banca examinadora formada por,

_____

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

_____

Examinador I: Prof. Dra. Diana Navas (PUC/SP)

_____

Examinador II: Prof. Dra. Mônica Rebecca Ferrari Nunes (ESPM)

_____

Examinador III: Prof. Dr. Maurício Silva(UNINOVE)

_____

Examinador IV: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes (UNINOVE)

_____

Suplente: Prof. Dra. Carminda Mendes André (UNESP)

_____

Suplente: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (UNINOVE)

Aprovadoem _____/_____/_____

AGRADECIMENTOS

A **todos** os meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) que socializaram seus conhecimentos e experiências.

A professora **Ana Maria Haddad Baptista**, por acreditar em mim, aceitando-me como orientando, e pelo apoio moral nos momentos difíceis que vivenciei em São Paulo.

A diretora da Escola Pólo e aos professores e professoras da Ilha do Açaí pela recepção, companheirismo e acolhimento no período da pesquisa de campo.

A todos os ribeirinhos e ribeirinhas que vivem/convivem na Ilha do Açaí.

Aos membros da banca de qualificação professores **Diana Navas** e **Manuel Tavares Gomes**, pela leitura criteriosa do trabalho o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão da tese.

Aos professores**Mauricio Silva** e **Mônica Rebecca Ferrari Nunes** que se disponibilizaram em compor a banca de defesacom os demais professores.

A minha família, em especial a querida mãezinha,**Maria José Mendes de Almeida** que sempre acreditou na capacidade de seus filhos e*In memoriam* ao meu pai,**Mercídio Gomes de Almeida** pelos ensinamentos que me proporcionou durante sua existência neste mundo.

A **Edmar Souza das Neves**, grande amigo, companheiro de viagem e de caminhada neste doutorado que sempre me incentivou a “voar” mais alto.

E **a todos** que contribuíram com a realização deste trabalho, mas que não foram citadossintam-se contemplados, pois esta conquista é um pouco de cada um de nós.

RESUMO

Estapesquisa apresenta como temática a Ecologia de Saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí, na qual investigamos como ocorre o diálogo, na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas, entre o conhecimento escolar e o saber popular das comunidades ribeirinhas da referida ilha. Numa perspectiva mais ampla, a pesquisa objetiva analisar o modo como o saber escolar dialoga com os outros saberes de caráter popular decorrentes da diversidade cultural e, por isso, epistemológica.De forma mais específica, a pesquisa objetivarealizar um estudo, a partir das memórias dos moradores da ilha do Açaí, em relação aos saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas dos ribeirinhos; bem como, identificar, na prática pedagógica do professor, a presença do saber popular dos ribeirinhos e as formas como dialogam com o saber escolar e; averiguar como as populações ribeirinhas foram se constituindona Amazônia brasileira e a relação entre o saber popular, produzido por essa população, com os aspectos culturais, sociais e econômicos do município de Afuá. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo etnográfico, realizado em cinco comunidades ribeirinhas que compõem a ilha do Açaí no município de Afuá, no Estado do Pará; tendo como base para fundamentação teórica: a Ecologia de Saberes proposta por Boaventura de Souza Santos e o diálogo na concepção de Paulo Freire. Os resultados indicam que o saber popular dos ribeirinhos está relacionado com o contexto social, econômico, cultural e religioso no qual estão imersos;esses povos estabelecem, entre si e com os outros, relações de trocas materiais e simbólicas. No tocante ao diálogo na prática pedagógica dos professores, esteocorre de forma vertical (colonizadora) e horizontal (descolonizadora), com a predominância das práticas colonizadoras nas quais o diálogo ocorre verticalmente, por meio da imposição do saber escolar e o não reconhecimento do saber popular.

Palavras-chave: Ecologia de Saberes. Diversidade Epistemológica. Saber Popular. Amazônia.

ABSTRACT

This research brings as a theme “Ecology’s Knowledge: a study about the dialog between school and popular knowledge by people that live in Açai Island (called in Portuguese “Ribeirinhos”), it was done a survey to investigate how is the teachers pedagogic practice, considering teachers that work with different levels in the same class and how is the dialog between school and popular knowledge in “Ribeirinhos community” in Açai Island. In a holistic view the research aims to analyze how the school knowledge dialog with others popular knowledge considering cultural diversity and epistemological. In specific way this study tries to understand the Açai residents memories about knowledge presents in daily “Ribeirinhos” discuss and practice. As well as aims to identify the popular presence and the way that occur the knowledge dialog in teachers pedagogic practice and to inquire how “Ribeirinhos” people were compounded in Brazilian Amazon and the relation between popular knowledge that these people produced with cultural, social and economic aspects in Afuá district. It is a qualitative search with ethnographic study produced in five (05) “Ribeirinhas” Community that are in Açai Island in Afuá district in Pará state. As theory base this search used the Ecology’s knowledge suggestion by Boaventura de Souza Santos and the dialog Paulo Freire’s concept . The results present that popular knowledge is linked with social, economical, cultural and religion contexts where they are. These people establish themselves a kind of material and symbolic transposition relation. About dialogs teacher’s pedagogic practice there is a vertical (colonizer) and horizontal (decolonized) way where Colonizer practices are predominate and the dialogs occur vertically by school knowledge imposition and the popular knowledge it’s not recognized.

Key words: Knowledge Ecology. Epistemological diversity.Popular Knowledge. Amazon.

RESUMEN

Esta investigación presenta el tema de la ecología del conocimiento: un estudio del diálogo entre el conocimiento escolar y el saber popular de los ribereños de la isla del *Açaí*, en la cual investigamos cómo el diálogo, en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan en *multisseriadas* clases, entre el conocimiento y el saber de las comunidades ribereñas de esta isla. En una perspectiva más amplia, la investigación pretende examinar cómo el saber de la escuela dialoga con otros conocimientos derivados de la diversidad cultural y epistemológica, por lo tanto, de carácter popular. Más específicamente, la investigación tiene como objetivo realizar un estudio de los recuerdos de los habitantes de la isla de *Açaí*, en relación a los conocimiento presente en el discurso y en las prácticas diarias de los ribereños; bien como, identificar en la práctica pedagógica del maestro, la presencia de los conocimientos populares de ribereños y como es el diálogo con la escuela y su conocimiento; descubrir cómo las poblaciones reasentadas si constituyeron en Amazonia brasileña y la relación entre el conocimiento de las personas, producidas por esta población, con los aspectos culturales, sociales y económicos del municipio de Afuá. Es una investigación cualitativa de tipo etnográfico estudio, en cinco comunidades ribereñas que conforman la isla de *Açaí* en el municipio de Afuá, en el estado de Pará; la base para la fundamentación teórica: la Ecología del Conocimiento propuesta por Boaventura de Souza Santos y el diálogo desde la concepción en Paulo Freire. Los resultados indican que el saber de la población ribereña, está relacionado con el contexto social, económico, cultural y religioso en el que está inmerso; Estas pueblos establecen entre sí y con otros, intercambio de materiales y simbólicas. En relación con el diálogo sobre la práctica pedagógica de docentes, se produce verticalmente (colonización) y horizontal (descolonizadora), con el predominio de prácticas coloniales en el que el diálogo se produce verticalmente, a través de la imposición de conocimiento y el no reconocimiento del saber popular.

Palabras clave: Ecología del conocimiento. Diversidad epistemológica. Saber Popular. Amazonia.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -Mina de ferro Carajás, no Estado do Pará
Fotografia 2 - Reassentamento coletivo urbano para os atingidos pela usina
Fotografia 3 - Vista aérea da construção da barragem de Belo Monte, em Altamira, Pará
Fotografia 4 - Peixes mortos ao longo das margens do Rio Araguari, no município de Ferreira Gomes, estado do Amapá
Fotografia 5 - Passarela de madeira no bairro Capimarinho
Fotografia 6 – Trabalhador autônomo (carreteiro) transportando mercadoria
Fotografia 7 - Igreja de Nossa Senhora da Conceição
Fotografia 8 – Ribeirinho jogando a tarrafa no rio
Fotografia 9 –Área desmatada para o plantio de milho
Fotografia 10 – Casas construídas em área de invasão no bairro Capimarinho
Fotografia 11 – Centro de Educação Infantil Theopompo Nery
Fotografia 12 – Classe multisseriada
Fotografia 13 – Laboratório de Informática da EMEF Frei Faustino Lagarda
Fotografia 14 -Escola ribeirinha que funciona como anexo
Fotografia 15 - Sala de aula de uma escola ribeirinha que funciona como anexo
Fotografia 16 - Escola Polo
Fotografia 17 - Prédio da Escola B
Fotografia 18 - Prédio da Escola E
Fotografia 19 – Cascos feitos de madeira Cedro
Fotografia 20 – Ribeirinho levando o filho para a escola no casco
Fotografia 21 – Ribeirinha pescando com o caniço
Fotografia 22 – Ribeirinho com o filho colocando a malhadeira no rio
Fotografia 23 - Ribeirinho tecendo a malhadeira
Fotografia 24 – Matapi
Fotografia 25 - Benzedor benzendo uma criança com susto
Fotografia 26 – Ribeirinha cuidando da horta
Fotografia 27 – Marupazinho
Fotografia 28 – Pé de Mastruz
Fotografia 29 – Pé de Capim Marinho
Fotografia 30 – Pé de Noni
Fotografia 31 – Sementes de Cacau

Fotografia 32 – Erva Cidreira
Fotografia 33– Catinga de Mulata
Fotografia 34 – Palmeira de Buriti
Fotografia 35 - Pés de Açaí
Fotografia 36 – Menino subindo no Açaizeiro
Fotografia 38 – Instrumentos utilizados para a colheita de açaí
Fotografia 39 – Menina debulhando o cacho de açaí
Fotografia 40 – Amassadeira elétrica.
Fotografia 41 – Amassadeira manual
Fotografia 42 – Ribeirinha amassando o açaí com as mãos
Fotografia 43 – Lista de conteúdos da disciplina Ciências
Fotografia 44 – Fragmentos do conteúdo sobre “ecossistema” no caderno de aluno
Fotografia 45 – Fragmentos do conteúdo sobre “os animais” no caderno de aluno
Fotografia 46 – Conteúdo referente ao tem “moradia” abordado no livro didático da disciplina Artes para o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental
Fotografia 47 – Sala de aula multisseriada

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Membros do grupo Modernidade/Colonialidade
Tabela 02 – Comparação da produção de açaí no intervalo de quatro anos
Tabela 03 – Quantidade de Alunos matriculados no CEI
Tabela 04 – Percentual de atendimento das crianças de 0 a 3 anos
Tabela 05 - Percentual de atendimento das crianças de 4 a 5 anos em Afuá
Tabela 06 – Estabelecimentos de ensino fundamental por dependência administrativa
Tabela 07 - Distorção idade/série no ensino fundamental
Tabela 08 - Taxa de rendimento escolar no ensino fundamental em 2015 – área urbana
Tabela 09 – Escolas que compõem o Regional Madeira com o número de alunos no ano de 2016
Tabela 10 – Distribuição das turmas da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental por professor
Tabela 11 – Os professores sujeitos da pesquisa
Tabela 12 – Os moradores sujeitos da pesquisa
Tabela 13 – Categorias apriorísticas
Tabela 14 – Categorias apriorísticas
Tabela 15 – Categorias não apriorísticas

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Localização Geográfica do município de Afuá.
Mapa 02: Mapa da ilha de Marajó indicando a proximidade de Afuá com o Macapá.

LISTA DE SIGLAS

CAETA - Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia

CEI- Centro de Educação Infantil Theopompo Nery

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ICOMI – Sociedade Brasileira de Industria e Comercio de Minérios de Ferro e Manganês

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Edições Pedagógicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEC - Núcleo de Educação do Campo

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNDU -Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SEMED - Secretárias Municipais de Educação

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Amapá

SEMTA - Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
INTRODUÇÃO 19
1ESTUDOS TEÓRICOS DA PESQUISA 24
1.1A ECOLOGIA DE SABERES 24
1.1.1O Paradigma hegemônico 24
1.1.2 A crise do paradigma hegemônico 26
1.1.3 O Conhecimento Prudente para uma Vida Decente 28
1.1.4 A crítica da razão indolente 30
1.1.5 Ecologia de Saberes: o reconhecimento dos saberes nascido das lutas dosoprimidos 38
1.2 A DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA 42
1.2.1Os Estudos Pós-Coloniais 42
1.2.2A colonialidade do poder 47
1.2.3 Gnose ou pensamento liminar 53
1.3O DIÁLOGO: ponto de partida para práticas transformadoras 59
2 A EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA 64
2.1 UM MERGULHO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA 64
2.2 POVOS DA AMAZÔNIA: os ribeirinhos 80
2.3 AFUÁ: a Veneza Marajoara 85
2.3.1 Aspectos Históricos, Geográficos e Econômicos 86
2.4 A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE AFUÁ 99
2.4.1 Educação Infantil 99
2.4.2 Ensino Fundamental e Médio 106
3 PERCURSO METODOLÓGICO 115
3.1 TIPO E LOCAL DA PESQUISA 115
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS 120
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 124
3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS 125
3.4.1 A emergência das categorias de análise da Pesquisa
4**ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**
4.1 O SABER POPULAR DOS RIBEIRINHOS DA ILHA DO AÇAÍ 130
4.1.1 Saberes das Águas 134
4.1.2 Saberes da Terra e da Mata 147

4.1.3 Saberes do Açaí 156
4.2 O DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SABER POPULAR 164
4.2.1 O Conhecimento Escolar 164
4.2.1.1 O conhecimento escolar na ótica dos professores 166
4.2.2*O Livro Didático* 173
4.2.3*O Planejamento das Aulas* 180
4.2.3.1 Professores que desenvolveram o planejamento a partir de uma perspectiva colonizadora 181
4.2.3.2 Professores que desenvolveram o planejamento a partir de uma perspectiva descolonizadora 183
4.2.4 Metodologias de Ensino e Aprendizagem 186
4.2.4.1 Professores que desenvolveram práticas colonizadoras 187
4.2.4.2 Professores que desenvolveram práticas descolonizadoras 193
5CONCLUSÃO 206
REFERENCIAS 214
APÊNDICES
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para a comunidade 223
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores 224
APÊNDICE C – Roteiro de observação das aulas 226
APÊNDICE D – Roteiro de observação das atividades na comunidade 227

APRESENTAÇÃO

Investigar a Amazônia é um desafio, devido ao vasto território que a compõe e a diversidade étnica e cultural que a caracteriza. A vastidão geográfica e os aspectos multiculturais das populações que habitam a região fazem com que a Amazônia não seja concebida como unívoca, mas sim como espaço pluralizado e multicultural.

Nesses espaços, a população, que é diversificada, constrói e reconstrói cotidianamente as Amazônias. Nesta tese, investigamos a Amazônia ribeirinha, na qual o rio e a mata têm um papel preponderante nos aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos dos povos que habitam esta região.

Como oriundo da Amazônia Ribeirinha, vivenciei desde a infância a convivência com o rio por meio da pesca do peixe e camarão, dos banhos e brincadeiras nas águas; com a mata, através da caça de animais silvestres e feitura de roça para plantar milho, melancia, mandioca, macaxeira e maxixe para o consumo, bem como trocar e vender. Também aprendi a confeccionar os utensílios necessários à produção econômica, dentre os quais o paneiro para colocar camarão e o açaí, o casco para navegar nos rios, o matapi para pegar o camarão, a malhadeira e o caniço para pescar, dentre outros necessários para a sobrevivência neste contexto.

Minha família era ribeirinha, oriunda da Ilha dos Carás no município de Afuá, que pertence ao estado do Pará. Como na ilha não havia escola, os pais que quisessem que seus filhos estudassem tinham que mudar para cidade, foi o que os meus fizeram, pois acreditavam que com acesso à educação escolar, seus filhos poderiam ter uma vida melhor da que eles levavam. Aos sete anos já estava morando em Macapá, capital do estado do Amapá e matriculado na 1ª série do ensino fundamental.

Inicialmente,a convivência com a escola não foi muito boa;fui muitas vezes repreendido pelas minhas professoras devido à forma como falava, a minha linguagem era oriunda do meio social no qual vivia, ou seja, dos ribeirinhos, considerada pela escola como “feia”, “incorreta”. Assim, dificilmente abria a boca nas aulas, geralmente apenas respondia “presente” na hora da chamada quando meu nome era citado. Isso me fez ter vergonha da minha própria linguagem e para sobreviver neste meio foi preciso reaprender a falar de acordo com a língua dominante considerada correta, culta e hegemônica.

Conclui o ensino fundamental e, em 1985,fui aprovado no teste de seleção para o curso de formação de professores a nível médio no Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), instituição pública que formava professores para atuar na

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Durante o referido curso, fui, aos poucos, motivado pela professora da disciplina Didática e principalmente pelos meus colegas de turma, perdendo a timidez e ficando mais a vontade para falar, pois nas aulas a professora fazia perguntas, queria saber nossa opinião sobre os temas das aulas, abria espaço para o debate, garantia a todos o direito à palavra.

No ano de 1988, iniciei a carreira docente em uma escola ribeirinha no Município de Macapá. Tinha acabado de concluir o curso de formação de professores, para "aprender a ensinar"[1],e fui encaminhado, juntamente com meus colegas recém-formados, para o interior[2]. O meio de transporte que utilizaram para nos distribuir nas comunidades foi o caminhão, e, onde o carro não podia entrar, trocávamos o caminhão por barcos, voadeiras ou catraios[3] para chegar ao futuro local de trabalho.

Era professor recém-formado, sem experiência de sala de aula, tendo a responsabilidade de ministrar aulas de 1ª a 4ª séries em classes multisseriadas[4], sozinho, sem ter nenhum colega de trabalho para dividir as dúvidas, as angústias e as dificuldades. Assim, a docência foi aprendida na prática, pois, no curso de formação, não estudamos o processo de ensino e de aprendizagem com classes multisseriadas. Aliás, nunca discutimos a educação ribeirinha, apesar de vivermos na Amazônia, uma região repleta de rios e florestas. Trabalhei na escola para a qual fui designado durante seis anos e vim para a cidade após a aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Concluída a graduação, passei a trabalhar como docente em uma instituição de formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nesta escola, formamos um grupo de estudos para discutir e refletir sobre a educação do campo na Amazônia e especificamente no Amapá. A literatura era escassa e tínhamos acesso a poucas obras sobre o assunto. Essa escassez reflete os poucos estudos e investigações referentes a essa temática. Em relação a isso, explica Arroyo (2004, p. 8) que "somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação

---

[1] Expressão usada pelo gestor do setor de Educação do campo da Secretaria de Educação, na primeira e única reunião na qual fomos informados de que iríamos trabalhar na zona rural.

[2] Expressão comumente utilizada para se referir às escolas localizadas fora da área urbana do munícipio.

[3] Pequenos barcos movidos a motor que fazem o transporte de pessoas e pequenas cargas nos rios da Amazônia.

[4] Escolas nas quais somente um professor (a) atua, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com todas as turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Em algumas comunidades, o professor ou a professora assume também a educação infantil.

escolar no meio rural". Isso nos fez criar um projeto no qual convidávamos professores das escolas ribeirinhas, dos assentamentos, das comunidades quilombolas, das regiões de garimpos, dentre outras, para dialogarem com os professores e os alunos do magistério (como chamávamos o curso de formação de professores). Em seguida, decidimos ir até essas escolas. Foi um projeto ousado. Enfrentamos muitos obstáculos que, geralmente, os educadores que atuam nessas instituições enfrentam constantemente; eles abrangem desde o apoio logístico até a burocracia das Secretárias Municipais de Educação (SEMED).

Posteriormente, em 2002, assumi a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia no polo[5] de Afuá, como professor substituto na UNIFAP. Este foi o primeiro contato que tive com o município conhecido como a "Veneza Marajoara", famoso por seu Festival do Camarão, que atrai milhares de pessoas de todos os cantos do país e do exterior no mês de julho.

O polo universitário ao qual fui designado funcionava apenas nos meses de janeiro e julho, em uma escola pública de ensino fundamental e médio. Os alunos da turma de Pedagogia eram todos professores nas escolas ribeirinhas[6] pertencentes ao sistema de ensino de Afuá. As nossas aulas partiam das discussões das garantias constitucionais sobre a educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das recém-aprovadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma vez que, para eles, estas leis ainda não tinham "nascido" naquele lugar, visto que a realidade educacional vivenciada nas escolas ribeirinhas estava longe do que estabelecem as leis.

No ano de 2009, conclui o mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), no qual investiguei a prática pedagógica do professor em escolas ribeirinhas na Amazônia Paraense. Em seguida, comecei a trabalhar na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), especificamente no Núcleo de Educação do Campo (NEC), setor responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos cursos de formação continuada dos professores das escolas do campo da rede estadual de ensino. Trabalhei neste setor até a minha aprovação para cursar o doutorado.

---

[5] Os polos universitários funcionavam nos municípios que firmavam convênio com a UNIFAP para a formação, em nível superior, dos professores do seu sistema de ensino.

[6] Utilizaremos a expressão "escolas ribeirinhas", pois todas as escolas situadas no meio rural de Afuá são ribeirinhas. Acreditamos que assim destacaremos as singularidades da realidade vivenciada pelos atores sociais que vivem e sobrevivem do rio e da mata.

Portanto, a incursão na temática da educação ribeirinha na Amazônia, faz parte da minha história de vida pessoal e profissional. Neste estudo, investigamos uma faceta desta região denominada de Amazônia Afuaense que aprofundamos no decorrer desta tese.

INTRODUÇÃO

Esta tese intitulada,*Ecologia de Saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí*, analisa, no âmbito da educação básica, especificamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos. Têm como

objeto de estudo, investigar como dialogam o saber popular dos ribeirinhos da ilha do Açaí e o saber escolar (saber hegemônico) na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas da referida ilha.

Utilizamos como referencial teóricopara fundamentar a pesquisa a concepção de ecologia de saberes proposta por Boaventura de Souza Santos e o diálogo na visãode Paulo Freire. Na ecologia de saberes, o mundo é um arco-íris policromático (SANTOS, 2008), sendo assim, há uma diversidade de culturas com diferentes formas de produzir saberes que orientam suas atividades produtivas, sociais, culturais e religiosas. O reconhecimento da diversidade epistemológica existente no mundo,é essencial para que se efetivem práticas nas quais os saberes possam dialogar numa relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como hegemônico. O termo ecologia, de acordo com Santos (2008, p. 157), “assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistemática, dinâmica e horizontal entre eles”.

Para Freire (2014), o diálogo se constitui no encontro entre educador e educandos que refletem e agem sobre o mundo a ser transformado e humanizado. Portanto, o diálogo é comunicação, pois conhecemos a realidade na interação com nossos semelhantes, o que o torna também social, apesar da dimensão individual, haja vista que é por meio dele que podemos atuar criticamente para transformar a realidade na qual vivemos.

O diálogo, segundo Freire (2014), para ser um elemento de humanização e transformação, precisa ser repleto de amor, humildade, fé e confiança nos homens, bem como esperança aliada à luta pela mudança. No diálogo, todos têm que ter garantido o direito à palavra que, para o autor, é considerada práxis (ação-reflexão-ação).

Assim, investigamos o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas e desenvolvem suas atividades profissionais nas escolas situadas na ilha do Açaí, pertencente ao município de Afuá, no estado do Pará.

A opção pelo referido município deu-se por três motivos. O primeiro foi o contato que tive como docente no polo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), período em que vivenciei a formação em nível superior, no curso de Pedagogia, dos professores do referido munícipio. Os constantes diálogos, dentro e fora da sala de aula, aguçaram-me o interesse em investigar a prática pedagógica com turmas

multisseriadas, nas quais somente um professor assume a responsabilidade pelo ensino de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e também de adolescentes e adultos, porque nas comunidades ribeirinhas é comum encontrá-los estudando nas turmas do 1º ao 5º ano. Sendo assim, “as classes multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunirem grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (HAGE, 2005, p. 6).

O segundo motivo foi o número significativo de escolas ribeirinhas; de acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2015, foram contabilizadas 207 escolas localizadas na zona rural[7]. Neste estudo, são consideradas escolas ribeirinhas, pois estão situadas às margens de rios, lagos, furos ou igarapés nas comunidades ribeirinhas. Este montante corresponde a 98,2% do total de escolas do sistema municipal de ensino de Afuá, que está organizado administrativa e pedagogicamente em 24 regionais. Os regionais são agrupamentos de escolas de acordo com a sua localização geográfica. Esta foi a estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para atender à diversidade geográfica da região.

O terceiro motivo está voltado para a continuidade da pesquisa que realizei no mestrado, na qual investiguei “os saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica dos professores ribeirinhos em classes multisseriadas que atuam na referida ilha”. Neste estudo, cheguei à conclusão de que os professores produzem saberes a partir do contexto no qual desenvolvem suas atividades profissionais; no doutorado, resolvi investigar como acontece o diálogo entre o saber popular e o escolar, compreendendo que a maneira como o diálogo ocorre na prática pedagógica do professor está vinculado com o saber produzido por este docente.

Dentre os regionais, optamos por continuar a investigação no Regional Madeira, devido a algumas características que o distinguem dos outros regionais, dentre elas: o horário das aulas nas escolas é de acordo com a maré, ou seja, os rios e igarapés da região na maré vazante inviabilizam a entrada dos catraios para o transporte dos alunos, sendo necessário esperar a maré encher para poder adentrá-los; a economia das comunidades que compõem o regional é baseada quase que

[7] Os técnicos da SEMED chamam escolas da zona rural, mas todas as 207 escolas estão localizadas em ilhas ou as margens de rios, furos ou igarapés por isso as consideramos ribeirinhas.

exclusivamente na colheita do açaí. Outra característica que nos fez optar pelo citado regional foi a proximidade com Macapá, onde reside o pesquisador, o que viabilizou a pesquisa de campo, devido à facilidade de transporte (a viagem de catraio até as escolas do regional dura em média 90 a 120 minutos) e permanência no local da pesquisa[8].

Diante deste contexto, partimos nesta investigação da seguinte questão problema: Como ocorre o diálogo, na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas, entre o conhecimento escolar e o saber popular das comunidades ribeirinhas da ilha do Açaí?

Como objetivo geral, propomos analisar o modo como o saber escolar dialoga com os outros saberes de caráter popular decorrentes da diversidade cultural e, por isso, epistemológica. E como específicos: Cartografar, a partir das memórias dos moradores da ilha do Açaí, os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas dos ribeirinhos; identificar, na prática pedagógica do professor, a presença do saber popular dos ribeirinhos e as formas como dialogam com o saber escolar; averiguar como as populações ribeirinhas foram se constituindona Amazônia brasileira e a relação entre o saber popular, produzido por essa população, com os aspectos culturais, sociais e econômicos do município de Afuá.

O município de Afuá pertence ao estado do Pará. Está situado no arquipélago do Marajó que é uma ilha com uma área de aproximadamente 40.100 km², é a maior ilha do Brasil e também a maior fluviomarítima do mundo.

Afuá fica às margens dos rios Cajuuna, Afuá e Marajozinho; como a maioria das cidades ribeirinhas na Amazônia, nasceu ao redor de uma igreja católica denominada Nossa Senhora da Conceição, através de terras doadas por Micaela Ferreira, no final do século XIX. Possui forte vínculo com os rios através da pesca, do lazer e do uso como via para o meio de transporte. É uma cidade pequena; de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, possuía em torno de 15 mil habitantes. Localmente, a prefeitura e alguns grupos de propagandistas a definem como "Veneza Marajoara" ou "Veneza Amazonense", pois a cidade se levanta sobre as águas. Embora a comparação seja supérflua, é fato que

[8] Durante a pesquisa de campo fiquei hospedado nas escolas ribeirinhas, onde fui gentilmente recebido pelos professores e comunidade local.

a pequena cidade levantou-se pouco a pouco sobre o terreno de várzea, criando uma formosa obra em palafitas.

O sistema de ensino do município de Afuá é composto por escolas ribeirinhas divididas em vinte e quatro regionais. Os regionais são agrupamentos de escolas que estão localizadas geograficamente próximas. Cada regional possui uma escola Pólo que é responsável pela administração de todas as demais que compõem o respectivo regional. Realizamos a pesquisa no Regional Madeira[9] que abrange cinco escolas situadas na ilha do Açaí[10].

Organizamos o texto destatese em quatro capítulos. No primeiro,abordamos a construção de um quadro teórico para a análise do diálogo entre o saber escolar e o saber popular, que consiste no referencial teórico para discutir as categorias apriorísticas e não apriorísticas que emergiram da pesquisa de campo. No segundo capítulo, fizemos uma imersão histórica das populações ribeirinhas na Amazônia, realizamos um mergulho na Amazônia brasileira, com ênfase nos povos das águas; em seguida,abordamos o município de Afuánosseus aspectos: históricos, geográficos e econômicos, com destaque paraa dimensão educacional.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico com o tipo e local da pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, caracterização dos sujeitos e a técnica de análise dos dados. No quarto capitulo,apresentamos a cartografia, a partir das memórias dos ribeirinhos da ilha do Açaí, do saber popular o qual classificamos em três categorias: saberes das águas, saberes da terra e da mata e saberes do açaí. E,finalizamos o referido capítulo analisando como ocorre o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas da ilha do açaí, classificamos essas práticas em duas categorias não apriorísticas: as colonizadoras e as descolonizadoras.

---

[9] Nome fictício para preservar o anonimato do gestor e dos professores que atuam nas escolas pertencentes ao regional.

[10] Nome fictício para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa que residem na ilha.

1ESTUDOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nestecapítulo, fizemos a discussão do referencial teórico da pesquisa que balizou as inferências e interpretações das categorias apriorísticas e não apriorísticas.

1.1 A ECOLOGIA DE SABERES

Nesta seção, com o objetivo de compreendermos a gênese da proposta apresentada por Boaventura de Sousa Santos quanto à ecologia de saberes, fizemos

uma abordagem referente ao paradigma hegemônico, sua crise e a assunção de um novo paradigma, bem como a crítica da razão indolente para chegarmos à concepção das ecologias.

1.1.1O Paradigma hegemônico

Segundo Santos (2008), o modelo hegemônico da ciência moderna é oriundo do modelo de racionalidade que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI. Grün (2002), considera que esta revolução, de cunhocientífico e filosófico, sofreu marcadas influências de Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626),René Descartes (1596-1650) e de Isaac Newton (1642-1727) e guiaram as ações dos sujeitos na civilizaçãoocidental.

De acordo com Perez Filho(2003), Galileu foi quem primeiro descreveu a Natureza em uma linguagem físico-matemática. No século XVI, estabeleceu matematicamente a Lei dos Corpos em seu manuscrito *De Motu*.Afirma Grün (2002), que a qualidade dos os objetos, para Galileu, não eram semelhantes e sim diferentes, sendo elas primárias e secundárias. As primárias são concretas e não estão diretamente relacionadas ao pensamento. As secundárias por serem subjetivas, estão ligadas a sensibilidade. Galileu achava que a experimentação era fundamental para a comprovação (MORAES, 1997), assim, determinava a importância da quantificação dos fenômenos.

Para Francis Bacon, de acordo com Moraes (1997), a experiência nos conduz ao correto e exato conhecimento dos fenômenos, logo o empirismo e sua lógica dedutiva, criados por Bacon, trouxeram uma nova metodologia baseada na experimentação científica. Nesse sentido, rompe com o antigo modo de pensamentoe fortalece a superioridade do Homem em relação à Natureza. (GRÜN, 2002).

Diferentemente de Bacon, para Descartes o conhecimentoé obtido a partir da intuição e da dedução; anatureza humana tem suaessênciano pensamento e de a verdade está nas coisas que concebemos de forma clara e distinta.A obra *Discurso do Método* apresenta a divisão dopensamento e dos fenômenos em infinitas partes, sendo que a disposição delas ocorre a partir de uma sequência lógica.Na visão cartesiana, a ênfase nas partes em detrimento do todo caracteriza a divisibilidade do objeto que é compartimentado em partes infinitas (DESCARTES, 1996).

Na referida obra, Descartes assinala a oposição entre homem-natureza, na qual o homem passa definitivamente a ser visto como centro do mundo e um sujeito superior à Natureza;sujeito-objeto; mente-corpo e espírito-matéria, bem como o

caráter pragmático do conhecimento como recurso infinito e ilimitado no domínio dos processos, afirma o autor: “[...] conhecimentos que sejam úteis à vida em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas [...]” (DESCARTES, 1996, p. 69).

Isaac Newton, dando continuidade ao pensamento de Descartes, sedimentou a visão de mundo como uma máquina governada por leis imutáveis, fortalecendo, desta forma, o paradigma mecanicista. Para o físico, o mundo, considerado umsistema mecânico, pode ser descrito objetivamenteo que levou a descrição objetiva da Natureza como o ideal para a ciência (MORAES, 1996).

Dentre os pressupostos do pensamento cartesiano-newtoniano está a divisão e a modelagem do fenômeno em estudo em diversas partes para compreendê-lo. Esta forma de conceber a ciência, vai ao encontro dos interesses do capital, que o utiliza para organização da sociedade burguesa. Outro fator de relevância para o avanço da ciência moderna, na concepção de Ribeiro (2007, p. 58), foi o movimento iluminista na Europa que,

> [...] em meados doséculo XVIII, reforçou o pensamento cartesiano-newtoniano.Os iluministas consideram que o Homem é um ser dotado de razão e que essedeveria se emancipar através do seu saber. O Iluminismo expurga os resquícios religiosos medievais e autentica a visãoantropocêntrica e pragmática no imaginário cultural e no universo ideológico, apartir do momento em que há uma transposição às regras lógico-formais daperspectiva mecanicista das ciências naturais para as ciências humanas,culminando no movimento conhecido como positivismo.

Nesse intento, o que não se pode transformar em números édesconsiderado pelo positivismo moderno e o conhecimento que não tem utilidade e também não pode ser calculado é descartado pela visão iluminista. Desta maneira, só pode ser considerado verdadeiro aquilo que équantitativamente medido.

Desta maneira, a quantificação dos fenômenos pelo emprego rigoroso de medições se consolidou, sem levar em consideração as qualidades do objeto, pois o objetivo era quantificar e reduzir a complexidade do mundo por meio da divisão, classificação e posterior determinação de relações entre o que foi separado. Assim, o conhecimento é validado se for dirigido pelos preceitos dessa racionalidade científica. Para Santos (2008), o paradigma moderno estabelece a separação entre o que é científico e que é senso comum; separa natureza e humanidade; não aceita como válidas o conhecimento oriundo das experiênciascotidianas.

Desta forma, a ciência moderna elabora as leis a partir de uma visão do conhecimento científico como causal, e que guiam as pesquisas nas ciências naturais

e sociais de acordo com os preceitos mecanicistas baseados na segurança, previsibilidade, ordem e estabilidade.

Esse paradigma das ciências naturais, foi aplicado também nas ciências sociais emergentes, pois “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SANTOS, 2008, p. 45). Tornando-se hegemônico, e negando as outras formas de conhecimento que não se guiam pelosseus princípios epistemológicos. Segundo o autor, as pesquisas na área das ciências sociais no século XIX abrangem duas vertentes. A primeira com a aplicação da metodologia das ciências da natureza, dentre os seus percussores está Durkheim, que concebia as ciências sociais como parte das naturais. A segunda preconizava uma epistemologia e metodologia de acordo com o objeto de estudo das ciências sociais, teve como principais representantes Max Weber e Peter Winch.Para Santos (2010),as duas correntes estavam atreladas ao paradigma da ciência moderna, por mais que a segunda representasse a crise e inicio da transição para outro paradigma científico.

1.1.2 A crise do paradigma hegemônico

Apenas no desenrolar do século XX a soberania da ciência moderna começa a ser coloca em discussão, afirma Santos (2008) que o questionamento da soberania epistemológica hegemônica, fruto da sua crise, traz no seu interior o paradigma emergente.

Paradoxalmente, é o avanço da ciência moderna que a levará a sua crise:

> […] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigmacientífico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que elepropiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 2008, p. 41).

Segundo Santos (2008),esta crise profunda e irreversível, foi paulatinamente, gerada por diversas condições teóricas e sociais. Dentre as teóricas estão, ateoria da relatividade de Einsteinque relativizou as leis de Newton; a mecânica quântica; os questionamentos da matemática e os avanços tecnológicos da microfísica, química e biologia. Em relação à mecânica quântica, para Santos (2008) não é possível não interferi no objeto de investigação, mesmo quando estamos observando-o ou quantificando-o. Desta maneira, o limite do conhecimento torna-se evidente, mostrando que as leis da física são meramente probabilísticas,o que demonstra a inviabilidade do determinismo mecanicista, fica evidente que: “a totalidade do real não

se reduz à soma das partes e a distinção entre o sujeito e o objeto é complexa” (idem, p. 56).

Outro fator que evidencia a crise deste paradigma é a possibilidade de formulação de proposições que não podem ser demonstradas muito menos refutadas pela medicação e quantificação. A teoria de Ilya Prigogine, vem revolucionar a concepção de matéria e de natureza, contribuindo para o avanço cientifico da microfísica, da química e da biologia.

Segundo Morin (2003), os princípios do paradigma hegemônico se tornaram cada vez mais cegos: “o princípio de ordem que o determinismo absoluto traduzia não reina mais no universo. O princípio da separabilidade ou disjunção encontrou seus limites em qualquer acepção teórica” (2003, p. 43). Em relação ao objeto, o referido autor destaca que o seu isolamento do contexto no qual se encontra e a sua inclusão num ambiente artificial perde a validade para tudo que é vivo. A indução e a dedução demonstraram seus limites, assim como a contradição não sinaliza mais o erro, o que caracteriza a emergência de um novo tipo de verdade.

Deste modo, para Morin (2010), a impossibilidade de uma visão global do fenômeno dar-se-ia pela disjunção e pela redução, que constituem uma ignorância do pensamento,

> A ciência clássica havia dissolvido o Cosmo, a Natureza e o Sujeito Humano. O Cosmos, porém, ressuscitou a partir de uma cosmologia oriunda da descoberta da expansão do universo. A Natureza ressuscitou com a ciência ecológica. Se o sujeito foi expulso da ciência objetiva, o retorno do sujeito é indispensável, isso porque o objeto do conhecimento é coproduzido por nossas projeções mentais sobre a realidade exterior e pela introdução, via tradução e reconstrução, dessa realidade exterior em nossa mente (MORIN, 2010, p. 244).

No que concerne às possiblidades de uma visão global, Santos (2008) defende a transdisciplinaridade que abrange conjuntamente as ciências da natureza e as sociais, que vai de encontro ao modelo mecanicista linear da ciência moderna. O questionamento das leis da natureza faz parte da crise do paradigma dominante, dentre elas a ideia de que os fenômenos observados independem de tudo,para Santos (2008) as leis da ciência moderna simplificam de forma arbitraria a realidade.

Dentre as condições sociais que contribuíram para a crise do paradigma moderno destaca: a industrialização da ciência e o seu compromisso com o poder econômico, social e político, os quais passaram a definir as prioridades científicas; as relações de poder autoritárias e desiguais entre os cientistas; a proletarização no interior dos laboratórios e centros de estudos; o acesso aos equipamentos,

contribuindo para o aprofundamento do fosso científico entre países centrais e países periféricos (SANTOS,2008).

1.1.3 O Conhecimento Prudente para uma Vida Decente

Contrapondo-se ao paradigma da ciência moderna, em 1987, na obra *Um discurso sobre as ciências,* Santos (2008) apresenta um novo paradigma que denominou de "um conhecimento prudente para uma vida decente" que não é somente científico, mas também um paradigma social. Quatro teses são defendidas pelo autor para justificá-lo. Na primeira, afirma que todo conhecimento científico-natural é científico-social, aglutinando, desta maneira, as ciências naturais e as ciências sociais, com ênfase na segunda.

> […] trata-se de saber qual será o 'parâmetro de ordem', segundo Haken, ou o 'atractor', segundo Prigogine, dessa superação, se as ciências naturais, se as ciências sociais. […] Para não irmos mais longe, quer a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine, quer a teoria sinergética de Haken, explica o comportamento das partículas através dos conceitos de revolução social, violência, escravatura, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais […] (SANTOS, 2010, p. 40-41).

Assim, o autor esclarece que a superação da dicotomia entre ciências naturais e sociais ocorrerá com a preponderância das ciências sociais; a valorização dos estudos humanísticos; a rejeição dos preceitos do positivismo;o fim dahierarquia entre os tipos de conhecimentos. O sujeito, nesta tese, está como protagonista do conhecimento.

Na tese "todo conhecimento é local e total", o conhecimento pós-moderno caracteriza-se pela pluralidade metodológica, interdisciplinaridade etransdisciplinaridade envolvendo as diversas ciências. Assim, Santos (2010, p. 46)exemplifica: "o direito que reduziu a complexidade da jurídica à secura da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida". A ampliação da medicina com um o olhar mais abrangente, já que "a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido" (Idem, p. 46). A divisão do conhecimento que passa de disciplinar para ser temática: "Ostemas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros" (SANTOS, 2010, p. 76). Temas que são gerados e adotados pelos grupos sociais, e assim, tornam-se projetos de vida locais.

Na terceira tese, o autor explica que "todo conhecimento é autoconhecimento". Deixa claro a ligação entre sujeito e objeto; poisno ato de produção do conhecimento as trajetórias de vida, os valores e crenças do pesquisador estão presentes. Desta

forma, “o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido”(SANTOS, 2010, p. 83). Assim, o objeto passa a ser uma extensão do sujeito, implicando que em uma pesquisa seja adquirido conhecimento sobre o objeto e sobre o próprio sujeito.

Na última tese, Santos (2010) afirma que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. O autor destaca que a conversão do conhecimento científico pós-moderno em senso comum, possibilitará a sua valorização e o seu reconhecimento.

> A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimentoque produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimentose deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico devetraduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala o marco da prudênciaà nossa aventura científica (SANTOS, 2010, p. 91).

As quatro teses defendidassuscitam novas formas de racionalidades, sustentadasem vertentes holísticas, Inter e transdisciplinar. Em uma reflexão crítica feita após duas décadas da publicação do Discurso sobre as Ciências[11], o autor destaca que nas transições as mudanças no paradigma dominante são mais evidentes que aemergência de um novo paradigma.Levanta a hipótese de que “o paradigma emergente seja, de facto, um conjunto de paradigmas, ou seja, a coexistência de uma pluralidade de epistemologias irredutíveis a uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 2).

Os conhecimentos que são elaborados e reelaborados pelos ribeirinhos na Amazônia, que orientam as suas ações sociais, culturais, econômicas e religiosas, fazem parte destas epistemologias que dialogam de forma vertical ou horizontal. Verticalmente, quando não são reconhecidos como válidos, neste caso, a epistemologia dominante é imposta como a única maneira de conceber o mundo. Horizontalmente, quando há o reconhecimento e a valorização desse saber, é o queSantos (2007), chama de conhecimento prudente, poisbrotados diálogos e das constelações de saberes que permitem construir, enquantoque as epistemologias dominantes impossibilitam a comunicação entre os conhecimentos, pois “O importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencialque existe nos diálogos entre eles. [...]” (SANTOS, 2012, p. 3).

[11]Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, n.10, p.131-140, 2007.

O mundo, segundo o autor, é um arco-íris policromático com diversidades de culturas que produzem infinitas epistemologias, daí a importância de torna-las visíveis. É o que pretendemos, nesta tese, ao dar visibilidade aos saberes dos povos das águas[12], ao trazê-los para a reflexão e problematização, demonstrar que tais saberes possuem uma racionalidade e uma lógica própria de construção (são práticos, construídos e reconstruídos de acordo com as necessidades dos sujeitos), socialização (transmitidos por meio da oralidade) e validação (baseada na utilidade, crença e nos costumes locais) além de contribuírem para a formação de identidades e subjetividades.

Ao defender a diversidade epistemológica, Santos (2012) problematiza questões referentes ao colonialismo, pós-colonialismo e a interculturalidade, a partir da crítica à razão moderna que abordamos a seguir.

1.1.4 A crítica da razão indolente

A razão indolente, segundo Santos (2007), é uma racionalidade que norteia nossa maneira de pensar, a forma como concebemos a vida e o mundo, bem como a produção da ciência, considerada uma razão única, eurocêntrica e ocidental, excluindo outras formas de conhecimento. A exclusão dar-se-á pela não aceitação da validade dos conhecimentos alternativos por não terem passado pelos rigores que requer o conhecimento científico. O desenvolvimento desta razão, afirma o autor, deu-se dentro de contextos que possibilitaram a sua emergência, dentre os quais destacam-se: a consolidação do Estado Liberal na Europa e na América do Norte; as revoluções industriais; o desenvolvimento capitalista; o colonialismo e o imperialismo.

> A indolência da razão criticada neste ensaio ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou, se o faz, fá-lo apenas para torná-los em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2002, p. 240).

A razão indolente, portanto, é a hegemônica,de base epistemológica positivista que desconsidera outras epistemológicas, assim como exclui toda diversidade cultural, deixando-as na invisibilidade.

---

[12] Como são conhecidos os ribeirinhos na Amazônia.

Estermann (2009, p. 54) estabelece a diferença entre colonização e colonialismo,

> Mientras que “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación ydeterminación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por partede un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas,culturales, religiosas y étnicas; ‘colonialismo’ se refiere a la ideologia concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónicoestablecido por el poder colonial.

Desta forma, o colonizador impôs a todos os povos a sua cultura, os seus modos de ver o mundo, o seu conhecimento, a sua epistemologia, universalizando-os e absolutizando-os; assim, moldou e formatou consciências, colonizou o pensamento por meio de uma única lógica, a eurocêntrica.

Corroborando com esta visão, Santos (2014, p. 28) afirma que “[...] o fim do colonialismo, enquanto relação política, não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. [...]”. As contradições geradas pelo colonialismo ainda estão presentes e se manifestam na cultura, no racismo, no autoritarismo nas relações sociais, e dominam as relações internacionais.

Mas, segundo o autor, é no viés epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, por meio da imposição do conhecimento hegemônico, o que caracteriza uma perspectiva redutora do conhecimento, que impede o surgimento de outras perspectivas epistemológicas.

> O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

Efetivamente, o conhecimento tornou-se um instrumento imperial de colonização. Desta maneira, uma das tarefas necessárias, segundo Quijano (1994) e Mignolo (2003), é a de descolonizar o conhecimento, o que requer descolonizar a lógica e o modelo de racionalidade excludente, “descolonizar o imaginário, reprogramar o pensamento, no sentido de desmantelar a matriz colonial do poder” (MIGNOLO, 2003, p.12), reconhecendo que em outros lugares tambémocorre manifestações culturais e epistemológicas.

Para Santos (2010) o motivo da preponderância da razão indolente está na supressão da diversidade epistemológica dos outros povos, pela exclusão e

silenciamento de toda riqueza presente na diversidade cultural que não atenda aos interesses do capitalismo, fato que ocorreu por meio da dominação politica, econômica e militar nas sociedades colonizadas. Balandier (1995) acrescenta a ação missionária, também como forma de dominação ideológica. O problema da dominação colonial foi analisado por Gruzinski (2003) a partir do que ficou oculto, do que se passou na esfera do invisível, da mentalidade, que resultou na colonização do imaginário e construiu a maneira através da qual os povos colonizados veem o mundo e a si mesmos.

O rompimento desta hegemonia requer “mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos, para isso, é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como a estruturação deles” (SANTOS, 2002, p. 241). O propósito desta pesquisa é, exatamente, contribuir para este desafio por meio do reconhecimento de outras racionalidades que estruturam os conhecimentos locais a partir de pressupostos voltados para as questões culturais, sociais e religiosas, não somente as econômicas.

Aponta o citado autor as consequências dessa monocultura do saber, assim como a possibilidade de outras epistemologias, em outros lugares, onde existem manifestações e epistemologias próprias denominadas de epistemologias do sul.

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam asupressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pelanorma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram comêxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições deum diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre sabereschamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Toda essa diversidade, que caracteriza as epistemologias do sul, foi omitida pela dominação capitalista do mundo. Para o autor, as epistemologias são geradas nas relações sociais, por isso, todo conhecimento é fruto da relação entre sujeitos situados num contexto histórico, politico e cultural. Desta forma, o critério de validade do conhecimento deve está ligado a sua contextualidade. Assim, as experiências sociais englobam uma gama de conhecimentos com seus critérios de validade individual, sendo instituídos por conhecimentos rivais (SANTOS,2008).

Conclui-se, então, que se produz e reproduz conhecimento a partir da experiência social, por meio de diversas epistemologias, é o que ocorre nas comunidades ribeirinhas na Amazônia, nas quais os sujeitos, em mútua interação, produzem e reproduzem saberes nas suas práticas sociais. Assim, a proposta do

autor é dar visibilidade aos conhecimentos construídos nas diversas práticas sociais e que foram excluídos pelo exclusivismo da ciência moderna.

O conceito de Sul não é geográfico, é “o sul anti-imperial, anti-patriarcal, anti-colonial, é esse sul que se transforma numa experiência fundadora de uma proposta mitológica, que obviamente, se, parte do sofrimento, só tem um objetivo que é atacar as causas desse sofrimento” (SANTOS, 2008, p. 24). Portanto, a metáfora do sofrimento humano, fruto do capitalismo, é que o caracteriza. Aprender com o Sul requer um rompimento com o Norte imperial.

> [...] Mas admito que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista (SANTOS, 2008, p. 33).

Neste sentido, o aprender com o Sul requer a descolonização das nossas mentes que foram colonizadas pelo Norte, desta maneira, poderemos eliminar os restícios deixados pelo colonizador, assim só se aprende com o Sul “[...] na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império”. (SANTOS, 2008, p. 33). Isto pede o reconhecimento da diversidade e a afirmação das diferenças, bem com o combate da visão, segundo Tavares (2014, p. 1), de “um saber institucionalizado no Ocidente, a um repositório axiológico, estético e cognitivo que foi produzido pela humanidade e que se auto define como universal”.

Essa racionalidade tem grande influência na nossa forma de pensar, ler e ver o mundo, por isso, a leitura que fazemos da realidade está imbricada por uma razão que direciona o nosso olhar, que não nos possibilita vislumbrar a riqueza epistemológica presente no entorno. Esta visão unilateral, monocultural, é produzida, de acordo com Santos (2007), pela razão indolente que se manifesta principalmente por meio de duas razões, a metonímica e a proléptica.

Segundo o autor, a razão metonímica é uma figura da teoria literária e da retórica que significa tomar a parte pelo todo: “E essa é uma racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa” (SANTOS, 2008, p. 25). Onão existente é o que está fora desta totalidade, para isso, faz-se a contração do presente “porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência”(idem, p. 26). As experiências cotidianas por não estarem atreladas a esta razão, impossibilitam outras leituras do mundo que diferem da hegemônica.

Esse reducionismo é gerado por ideias alicerçadas na simetria dicotômica e a hierarquia que impossibilitam visões mais abrangentes do tempo presente, e assim, acabam por limitar, condicionar e ate mesmo inviabilizar o conhecimento das demais experiências.

> [...] Então a razão metonímica tem essa dupla ideia das dicotomias e das hierarquias, por isso não é possível pensar fora das totalidades: não posso pensar no sul sem o norte, a mulher sem o homem, não posso pensar o escravo sem o amo. Mas o que devemos inquirir é que se nessas realidades não há coisas que estão fora dessa totalidade: o que há na mulher que não depende da relação com o homem [...], ou seja, pensar fora da totalidade [...] (SANTOS, 2007, p. 28).

Assim, a compreensão do mundo vai além da visão eurocêntrica, há outras maneiras de enxergar o mundo que transcende a razão metonímica, na qual as partes são pensadas em relação direta com a totalidade. Para pensar fora dessa totalidade, que é homogênea e excludente, o autor propõe a sociologia das ausências, que é "uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido como não existente, invisível à realidade hegemônica do mundo" (idem, p. 30). O que é ausente é produzido propositalmente para reduzir a realidade ao que existe. As ausências são produzidas, afirma Santos (2008), a partir de cinco monoculturas: do saber e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escala dominante e a do produtivismo capitalista.

Na primeira monocultura, a do saber e do rigor, os conhecimentos populares não são visibilizados porque não passam pelos rigores da ciência positivista, reconhecido como único critério de validação; portanto, as práticas sociais alicerçadas nesses saberes, dentre elas as dos ribeirinhos, não existem à luz da ciência ocidental. Isso gera o que Santos (2007) denomina de epistemicídio, a morte de conhecimentos que não se encaixam nos rigores do método cientifico. Esses saberes são invisibilizados, subalternizados, não sendo aceitos como diferentes maneiras de ver, ler e interpretar o mundo e que estão ligadas à história e a cultura dos diferentes povos. Desta maneira,não faz sentido dizer que esses conhecimentos não são científicos, pois, para o autor, são outras maneiras de fazer ciência, dentro de um contexto simbólico de que fazem parte os saberes da maioria da população marginalizada pela ciência eurocêntrica. O saber popular, neste estudo, os das populações ribeirinhas, tem seus próprios critérios de validação e aceitação. Ao levar seus filhos, que foram acometidos por doenças causadas por seres encantados, para

o benzedor benzê-los, a crença no poder de cura emanado pelo curandeiro é o critério de validação do seu saber.

A monocultura do tempo linear está relacionada ao capitalismo. Como assegura Santos (2002, p. 243), “a razão metonímica é, juntamente com a razão proléptica, a resposta do Ocidente, apostado na transformação capitalista do mundo”, pois tem como foco o desenvolvimento e a mercantilização. Nessa ótica, os países menos desenvolvidos são inferiorizados e estigmatizados como pré-modernos, primitivos, selvagens, dentre outros adjetivos que os tornam inferiores. Por não se incluírem totalmente dentro desta lógica capitalista os ribeirinhos são tachados de preguiçosos e demais adjetivos pejorativos.

Em relação à mercantilização, o que predomina é o tempo linear como referencia à produção e circulação de mercadorias. As diversas formas de organização temporal que envolve outros mundos que vão além do terreno, não são reconhecidas, o que prevalece é a linearidade com presente, passado e futuro. Com isso, o tempo das marés que predomina na Amazônia Ribeirinha, o mundo dos seres encantados que povoam os rios e as florestas são invisibilizados.

A divisão da população nas categorias de raça, sexo e étnica, são maneiras de naturalizar as diferenças e justificar as hierarquias. Para o autor, as hierarquias não são causa das diferenças, mas suas consequências. Desta maneira, as diferenças são veladas e naturalizadas a partir de uma escala baseada na inferiorização do que difere do padrão dominante.

A monocultura da escala dominante, que é mais uma maneira de produzir as ausências, parte do princípio de que “o global e universal é hegemônico, o particular e o local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (SANTOS, 2007, p. 31). Em decorrência disso, os saberes não hegemônicos são tidos como locais, portanto, inferiores. O considerado universal é valido em qualquer contexto, por isso que o hegemônico é dominante independente do lugar, daí a predominância no currículo escolar de somente uma forma de conhecimento e, a não aceitação por parte de alguns professores da inclusão dos saberes locais na sua prática pedagógica, fruto de um processo de formação profissional colonizadora.

No tocante à monocultura do produtivismo capitalista, o autor afirma que pode ser empregada para o trabalho e para a natureza. A utilização das novas tecnologias são as bases para a organização da produtividade a partir da lógica hegemônica capitalista. As outras lógicas de produção, dentre elas as dos povos das águas, são

consideradas improdutivas. Dessa maneira, são produzidas as cinco formas de ausências: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e particular, e o improdutivo”(SANTOS, 2007, p. 32), que são contrapostas a formas universais e globalmente reconhecidas: o científico, o avançado, o superior, o global e o produtivo.

Tais monoculturas são responsáveis pela produção das ausências, suprimindo as demais experiências, vivências e conhecimentos que foram e são historicamente invisibilizados. Com o objetivo de tornar presente o que está ausente e dar visibilidade às experiências, o autor propõe a substituição das monoculturas pelas ecologias consideradas “a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (SANTOS, 2008, p. 105). São cinco as ecologias: dos saberes[13], das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades.

A ecologia das temporalidades parte do princípio de que, além do tempo linear, existem outras formas de organização temporal. Na Amazônia Ribeirinha, por exemplo, o tempo das aulas em algumas comunidades é regido pelas marés; a derrubada e a plantação das roças nas comunidades camponesas dependem das estações do ano: no verão, são feitas as derrubadas e a limpeza da área onde será plantada a mandioca, no inverno é realizada a plantação, por causa das chuvas que possibilitam o crescimento das manivas[14]. Em certas comunidades indígenas, a presença concomitante de espíritos da mata e das águas juntamente com os seres vivos é constante, a relação com esses entes ocorre de maneira que, para entrar em determinadas horas na mata ou no rio, faz-se necessário pedir licença e solicitar que nos acompanhem durante a caminhada na mata ou remada pelo rio, no sentido de proteção contra os possíveis males. Essas lógicas precisam ser reconhecidas, é o jeito amazônida de ser e de lidar com o tempo, que vai além da linearidade. Como afirma Santos (2007, p. 34): “se vou reduzir tudo a temporalidade linear, estou afastando todas as outras coisas que tem uma lógica distinta da minha”.

No tocante à ecologia do reconhecimento, que se refere à produção das desigualdades, faz-se necessário a descolonização das mentes que foram colonizadas com a imposição de valores e estereótipos gerados por meio da categorização e hierarquização da população, tendo como referencia as diferenças

[13] Abordaremos numa seção específica a ecologia de saberes por ser objeto de estudo do nosso trabalho.
[14] Nome dado ao caule do pé de mandioca, o qual, cortado em pedaços, é usado no plantio.

sexuais, culturais, raciais, sociais, etc. Nesse intento, a ecologia proposta “[...] procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2008, p. 110). Nesta ecologia, a pluralidade e a diversidade como parte do reconhecimento dos direitos humanos é ressaltada. Assim, “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 31).

Para ir além da escala dominante, é proposta a ecologia da transescala, que parte da integração do local, do nacional e do global nos projetos contra hegemônicos, como estratégia de combate a globalização, “através destas ligações, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa”(SANTOS, 2008, p. 113). Algumas experiências já foram e estão sendo desenvolvidas por movimentos sociais com atuação local, e que se expandiram a nível nacional e mundial como frente de luta contra a exclusão social.

Em oposição à monocultura do produtivismo capitalista, é apresentada a ecologia das produtividades, que consistem no

> [...] âmbito das alternativas que engloba, desde microiniciativas levadas a cabo por grupos sociais marginalizados do Sul global, procurando reconquistar algum controle das suas vidas e bens, até propostas para uma coordenação econômica e jurídica de âmbito internacional destinada a garantir o respeito por padrões básicos de trabalho decente e de proteção ambiental, novas formas de controle do capital financeiro global, bem como tentativas de construção de economias regionais baseadas em princípios de cooperação e solidariedade (SANTOS, 2008, p.114).

A concepção abrangente de economia está no bojo destas iniciativas, pois abarcam valores organizacionais e políticos que vão de encontro ao capitalismo global, tais como questões relacionadas à sustentabilidade ambiental, participação democrática, além da equidade social, racial, étnica e cultural. É a favor dessa equidade que precisamos romper com as visões estereotipadas que persistem em relação aos homens e mulheres que constituem os povos das águas da Amazônia. As pesquisas, realizadas na região Amazônica, vem tornando visíveis as experiências que são ativamente produzidas por esses sujeitos, dentre elas o cuidado com os rios e a mata, no sentido de preservar a biodiversidade para garantia da sobrevivência.

Segundo Boaventura, o objetivo das diversas ecologias é “[...] revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por

contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas" (2008, p. 115). A seguir abordaremos com mais profundidade a ecologia de saberes, por ser nosso objeto de estudo.

1.1.5 Ecologia de Saberes: o reconhecimento dos saberesnascido das lutas dos oprimidos

A ecologia de saberes parte do reconhecimento da diversidade epistemológica que caracteriza o mundo no qual vivemos e de que a ciência não é a única forma de explicação da realidade reconhecendo a existência de outros conhecimentos que norteiam as práticas sociais e dão sentido à nossa vida. Assim, "a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer" (SANTOS, 2008, p.154). Fortalecer e credibilizar no intuito de reconhecer os saberes das populações que foram historicamente invizibilizados e excluídos, dentre eles os dos povos indígenas, populações do campo, ribeirinhos, em suma, os saberes que nasceram da luta dos oprimidos e marginalizados.

Portanto, não há saber maior ou menor, mais importante ou menos valioso, o que existe são conhecimentos que explicam a natureza, a sociedade e os diversos fenômenos que diferem ou complementam o científico. Nesse sentido, para que ocorra o diálogo numa perspectiva intercultural, pois o diálogo não será somente entre esses diferentes saberes, mas também entre culturas diferentes, o autor propõe a hermenêutica diatópica[15] que não visa atingir:

> [...] a completude – objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter diatópico (SANTOS, 2009, p. 15)

Neste sentido, a perspectiva intercultural objetiva estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, partindo do princípio de que a incompletude é o que os caracteriza. Assim, os conhecimentos científicos não são considerados superiores, e, sim,mais uma forma de expressão epistemológica. A reciprocidade, o respeito e o reconhecimento da diversidade são os alicerces que balizam o diálogo intercultural.

---

[15]A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo (SANTOS, 2009).

Para aprofundarmos a nossa compreensão em relação à perspectiva intercultural, Walsh (2011) estabelece a diferença entre os tipos de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. A interculturalidade relacional sempre existiu ao longo da história por meio do encontro entre as culturas, mas sem a ocorrência do diálogo entre elas. A interculturalidade funcional existe nas sociedades capitalistas, na qual a multiculturalidade é encaixada nas estruturas de dominação, mas, nos discursos oficiais, são concebidas como práticas interculturais numa visão neoliberal. E a interculturalidade crítica que, para a autora, é indissociável do processo de descolonização. Walsh (2011), afirma que não é possível a interculturalidade crítica sem a dissolução das estruturas de dominação, nesse sentido, enquanto estas estruturas existirem, não será possível o diálogo entre o saber popular e o saber dominante ou entre qualquer tipo de saber.

A perspectiva da interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2011), difere do diálogo intercultural apresentado por Santos (2009) na ecologia de saberes. Para o autor, o diálogo entre as culturas não requer necessariamente a dissolução das estruturas do poder.

Segundo Catherine Walsh (2006, p.11), a interculturalidade é:

> [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Esta concepção de interculturalidade é necessária para a efetivação da construção de um pensamento crítico, pois surge da experiência vivida na colonialidade; parte também de um pensamento gerado no Sul, e muda os rumos da geopolítica do conhecimento dominante (WALSH, 2006). Segundo a citada autora, a interculturalidadepode contribuir para a construção de sociedades diversificadas por meio da explicitaçãoe abertura de espaços, conhecimentos e práticas. Para Walsh (2006, p. 21),

> mais do que um simples conceito de inter-relação, ainterculturalidade assinala e significa processos deconstrução de conhecimentos ‘outros’, de uma práticapolítica ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de umasociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuarem relação e contra a modernidade/colonialidade, umparadigma que é pensado através da prática política.

Desta forma, a interculturalidade crítica reconhece as desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, bem como, a dominação em que estamos

submetidos pelas condições institucionais. Assim, no diálogo intercultural, numa perspectiva crítica as assimetrias sociais, econômicas e políticas sempre estarão permeando as discussões entre pessoas e grupos culturais diversificados sem a negação ou sobreposição de suas diferenças.

Corroborando com esta visão, Candau (2006) afirma que a interculturalidade indica a edificação de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia, bem como a possibilidade de construção de relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados.

Na perspectiva da ecologia de saberes, Santos (2010) propõe cinco imperativos transculturais que precisam ser aceitos pelos grupos sociais e culturais para o diálogo intercultural. O primeiro chama-se *Da completude à incompletude*, que é o ponto de partidapara o diálogo, e consiste no nosso interesse em conhecer outras culturas, como reflexo da necessidade e do descontentamento com a nossa cultura. Assim, “A hermenêutica diatópica aprofunda, à medida que progride, a incompletude cultural, transformando a consciência inicial de incompletude, em grande medida difusa e pouco articulada, numa consciência autorreflexiva” (p. 46).

Já o segundo, denominado *Das versões culturais estreitas às versões amplas*, o referido autor afirma que, devemos evidenciar dentro de uma determinada cultura aquilo que está voltado para o reconhecimento do outro. O terceiro, *De tempos unilaterais a tempos partilhados*, o autor assegura que a decisão em estar aberto para o dialogo cabe a cada grupo cultural.

> A cultura ocidental, durante séculos, não teve qualquer disponibilidade para diálogos interculturais mutuamente acordados e agora, ao ser atravessado por uma consciência difusa de incompletude, tende a crer que todas as outras culturas estão igualmente disponíveis para reconhecer a sua incompletude e, mais do que isso, ansiosas para se envolver em diálogos interculturais com o Ocidente(SANTOS, 2010, p.47).

O quarto imperativo*, De parceiros e temas unilateralmenteimpostos a parceiros e temas escolhidospor mútuo acordo,* parte da ideia de que para o diálogo, os protagonistas e o assunto precisam ser acordados mutuamente. Segundo o autor, no tocante aos temas, em todas as culturas há temas que necessariamente precisam ser incluídos no diálogo com outras culturas, pois “o importante para a hermenêuticadiatópica é a direção, a noção eo sentimento de incompletude da cultura.” (SANTOS, 2010, p. 47). O ultimo imperativotranscultural,*Da igualdade ou diferença à igualdadee diferença,* parte da aceitação de que o direito a igualdade deve

ser garantido quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza.

Além dos imperativos transculturais, essenciais para o diálogo intercultural, Santos (2008, p. 154) ratifica que a ecologia de saberes se alicerça em dois pressupostos: “não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.” Posto isso, fica evidente de que não há neutralidade no conhecimento científico, pois atende aos interesses da ideologia dominante que o produz. Quanto ao segundo pressuposto, refere-se à prática dos conhecimentos, à sua aplicabilidade na realidade social. Nessa lógica,

> Não há dúvidas de que para levar o homem ou a mulher a lua não há conhecimento melhor do que o cientifico, o problema é que, hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses (SANTOS, 2007, p. 33).

Fica evidente que a importância de determinado conhecimento está na sua capacidade e utilidade para resolver os problemas sociais, ambientais entre outros. No exemplo acima, cada conhecimento produz um tipo de resultado quando aplicado para atingir determinados objetivos. A hierarquia entre eles ocorre pela intervenção concreta nas práticas sociais.

A nossa intenção nesta tese, foi conferir legitimidade acadêmica e epistemológica aos saber popular dos ribeirinhos, que este possa, juntamente com o saber escolar, fazer parte do currículo da escola de educação básica frequentada pelas crianças, jovens e adultos das comunidades ribeirinhas na Amazônia e desta maneira contribuir para a formação de identidades e subjetividades.

1.2 A DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: UM ESTUDO DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, procuramos fazer uma discussão entre autores que discutem os conceitos de colonialidade, gnose/pensamento liminar e pensamento fronteiriço, com o intuito de analisá-los criticamente a partir da abordagem teórica baseada nos Estudos Pós-Coloniais do grupo modernidade/colonialidade, que emerge com a finalidade de questionar a constituição da modernidade a partir de suas concepções dominantes. Finalizamos com uma discussão referente à categoria Diálogo na visão Freireana.

1.2.1Os Estudos Pós-Coloniais

Os estudos pós-coloniais podem ser considerados como um movimento intelectual e também político com a finalidade de questionar a hegemonia epistemológica e fazer emergir os saberes subalternizados dos povos colonizados. Segundo Ribeiro e Escobar (2012) os impactos do processo de colonização são abordados por autores oriundos dos países colonizados como grito de alerta para o rompimento das amarras impostas pela colonização.

Para Costa (2006, p. 84) o colonialismo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Neste sentido, o colonialismo gerou a opressão dos povos dominados que foram classificados de acordo com os estigmas impostos pelo colonizador, e ainda reforçou as já existentes situações de opressão.

Ballestrin (2012, p. 4), no tocante ao argumento pós-colonial, apresenta-o como um movimento político e intelectual não necessariamente linear, disciplinado e articulado.

> Neste sentido, defendemos que o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, geográfica e disciplinar percebe a diferença colonial e intercede pelo colonizado. Isto significa dizer que o argumento pós-colonial é em maior ou menor grau comprometido. Pelo argumento pós-colonial o resgate da história, do conhecimento, do discurso, do sujeito e da memória do status “colonizado” nunca pretende, através de sua visibilidade e da vocalização, fortalecer o “outro” colonizador. Em termos de teoria política contemporânea, a relação colonial é uma relação antagônica e não agônica.

Desta forma, o resgate da história, do conhecimento e do discurso do colonizado foram protagonizados por autores como Albert Memmi, Aimé Cesárie e Franz Fanon que foram os pioneiros a iniciar as reflexões referentes às situações de opressão para desvendar o antagonismo entre colonizador e colonizado. Outro autor que questionou a ordem política e ideológica imposta pelo ocidente foi Edward Said, que começa a discutir a teoria pós-colonial para além do viés culturalista, assim como o orientalismo como um movimento científico cujo análogo no mundo da política seria a acumulação e a aquisição colonial do oriente pela Europa (AMADEO, 2014). As abordagens e ideias discutidas por esses autores fomentaram uma revolução nos modos de pensar o outro, o racismo e o sofrimento.

O emergir do Grupo de Estudos Subalternos, na década de 1970, composto por pensadores do sul-asiático, discutiam as questões relacionadas ao pós-colonialismo como relações de poder a partir do aporte teórico marxista baseado no pensamento gramisciano. A finalidade do grupo era, afirma Grosfoguel (2008, p.116),

“analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”. A atuação do grupo se restringiu à Índia, Paquistão e demais países do entorno.

Na década de 1980, houve a expansão da teoria pós-colonial, contribuíram para isso as obras de Homi Bhabha, *O local da cultura*, e de Stuart Hall com *Da diáspora*. O subalterno é conceituado por Gayatri Spivak, na obra, *Pode o subalterno falar?*Como: “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da impossibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Segundo Ballestrin (2012), sob a influência e expansão dessas teorias, por volta de 1990, surge o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Dentre as obras que foram fundamentais para o aprofundamento do debate está a *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, de 1992, de Aníbal Quijano: “[...] Inspirados no Grupo Sul-asiático dos Estudos Subalternos e no Centro de Estudos Culturais dirigidos por Stuart Hall em Birmingham, o Manifesto Inaugural do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, publicado originalmente em 1995, inseriu a América Latina no debate pós-colonial” (BALLESTRIN, 2012, p. 6).

Em 1998, Walter Mignolo cria o Grupo Modernidade/Colonialidade com o intuito de trazer para os estudos subalternos as ideias dos autores não eurocêntricos para discutir os problemas da América Latina, o trecho retirado do manifesto abaixo retrata essa concepção.

> Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar uma categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina(CASTRO-GÓMEZ & MENDIETA, 1998, p. 16).

Para Mignolo, a América foi a pioneira a ser vitimada pelo colonialismo, sendo nela implantada o modelo de exploração do capitalismo imperial que se expandiu para o mundo. Nesse sentido a história da América Latina não é a mesma da Indiana, motivo pelo qual não serviria de modelo para lutar contra o colonialismo.

Grosfoguel (2008) corrobora com as ideias de Mignolo, ao afirmar que o grupo Latino-americano de Estudos Subalternos não consegue se desvencilhar do pensamento estadunidense e dos estudos subalternos indianos.

> [...] Os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os "quatro cavaleiros do Apocalipse", ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traiu o seu objetivo de produzir estudos subalternos. [...]. Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

Dentre os autores que fazem parte do grupo Modernidade/Colonialidade destacam-se Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano. Em 2000, Edgardo Lander organiza uma das principais coletâneas publicada pelo grupo, *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, lançada em português, em 2005, pelo Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – (CLACSO). A seguir, apresentamos uma tabela elaborada por Ballestrin (2012), que retrata o perfil dos membros do citado grupo.

Tabela 01 - Membros do grupo Modernidade/Colonialidade.

Integrante	**Área**	**Nacionalidade**	**Universidade onde leciona**
Aníbal Quijano	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, Eua
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estadounidense	Yale University, Eua
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, Eua
Ramón Grosfóguel	Sociologia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, Eua

Edgardo Lander	Sociologia	Venezuelana	UniversidadCentral de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, Eua
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuelana	University of New York, Eua
Catherine Walsh	Linguística	Estadounidense	UniversidadAndina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Luciana Ballestrin, 2012.

Para Ballestrin (2012, p. 21), o grupo desenvolveu ações que foram marcantes para a renovação crítica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI, dentre elas "a inserção do continente no debate pós-colonial; a ruptura com os estudos culturais subalternos - indianos e latino-americanos - e pós-coloniais, e a radicalização do argumento pós-colonial através do movimento giro decolonial".

Dentre as concepções teóricas produzidas pelo grupo, destacamos a de Immanuel Wallerstein que criou uma definição de sistema-mundo, que foi a base para a elaboração do conceito de colonialidade do poder por Anibal Quijano. Para Wallerstein, a interdependência, seja econômica ou política, é gerada pelo mercado. O sistema-mundo corresponde, assim, a uma unidade espaço-temporal cujo horizonte espacial é coextensivo à reprodução de suas bases econômico-materiais sobre áreas externas e que engloba outras entidades políticas e sistemas culturais. A estrutura para a manutenção da soberania dos Estados foi criada para alicerçar a economia-*mundo capitalista.*

> *Como nem sempre existiu, essa foi uma estrutura que teve que ser construída. O processo de sua construção tem sido contínuo sob inúmeros aspectos. A estrutura foi criada de início num único segmento do globo, primordialmente a Europa mais ou menos no período que vai de 1497 a 1648. Passou então por expansões esporádicas, incorporando uma zona geográfica sempre mais ampla. Esse processo, que poderíamos chamar de 'incorporação' de novas zonas à economia-mundo capitalista, envolveu a reformulação de fronteiras e estruturas políticas nas zonas incorporadas e a criação, em seu âmbito, de 'Estados soberanos, membros do sistema interestatal' ou ao menos aquilo que poderíamos chamar de 'candidatos a estados soberanos' – as colônias.* (WALLERSTEIN, 2006, p. 154)

O sistema-mundo moderno, então, surgiu como parte de um processo de expansão da economia-mundo capitalista e também da sua relação com um sistema interestatal. De acordo com o autor, a ordem econômica, militar e política são

delimitadas pelos países centrais, assim o desenvolvimento dos Estados periféricos se fez a partir da dinâmica de expansão do sistema-mundo.

Então o sistema-mundo eurocêntrico, abarcou todo o planeta com as desigualdades imperando nas relações entre os países sejam elas econômicas, políticas ou culturais. O sistema-mundo está diretamente vinculado aos sistemas históricos que têm uma fronteira na qual "*o sistema e as pessoas são regularmente reproduzidos por meio de algum tipo de divisão contínua do trabalho*" (WALLERSTEIN, 1999, p.459).

Para o referido autor, existiram diferentes sistemas históricos com suas lógicas de funcionamento, totalizando três.

> *Os 'minissistemas', assim chamados porque são espacialmente pequenos e, com toda a probabilidade, relativamente breves no tempo (uma duração de cerca de seis gerações), são altamente homogêneos em termos de estruturas culturais e de governo. A lógica básica é a da 'reciprocidade' nas trocas. Os 'impérios mundiais' são vastas estruturas políticas (pelo menos no ápice do processo de expansão e contração que parece ser o destino de todos eles) e abarcam uma ampla variedade de padrões 'culturais'. A lógica básica do sistema é a extração de tributo daqueles que de outra forma são produtores diretos localmente auto-administrado (sobretudo rurais), que é passado para o centro e redistribuído entre uma fina mais crucial rede de funcionários. As 'economias-mundo' são vastas e desiguais cadeias de estruturas de produção, dissecadas por múltiplas estruturas políticas. A lógica básica é que o excedente acumulado é distribuído desigualmente em favor daqueles que são capazes de realizar vários monopólios temporários nas redes de mercado. É uma lógica 'capitalista'.* (WALLERSTEIN, 1999, p.459-460).

O autor enfatiza dois aspectos: o primeiro referente ao caráter histórico dos sistemas. Portanto, o atual sistema-mundo, que nasceu na Europa acerca de cinco séculos atrás,como os outros sistemas, poderá desaparecer. O segundo é que a soberania dos Estados, países, nações e economias nacionais estão delimitadas no âmbito do sistema-mundo vigente.

A seguir, abordamos a colonialidade do poder, no qual a concepção de sistema-mundo foi a base para as discussões e debates referentes ao conceito de colonialidade, bem como a construção da concepção de raça por meio da classificação da população mundial de acordo com a cor da pele, o que garantiu o domínio e a supremacia da raça branca/europeia sobre as demais.

1.2.2A colonialidade do poder

A colonialidade do poder é um conceito criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano,utilizado como referência nas reflexões teóricas e práticas no tocante ao poder na América Latina, bem como, para analisar o processo de globalização e suas relações com o capital e o trabalho.

Segundo Quijano (2007), o colonialismo cria em seu bojo a colonialidade que atua sobre várias dimensões do colonizado, mas o autor estabelece as diferenças entre esses dois conceitos para demonstrar como se forjou e se sustenta a estrutura global de poder. Ocolonialismo baseava-se na dominação e exploração com o total controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situados em jurisdição territorial diferente. Configura-se, assim, em uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra. Já a colonialidade se caracteriza como um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas, bem como nas formas de valorização do conhecimento, além da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica. Apresenta-se a partir de quatro formas: colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza(QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2007).

Todavia, a colonialidade do poder inclina-se sobre as relações de colonialidade nas esferas econômica e política, realçando a presença das formas de colonização por meio de um padrão de controle global também de recursos e produtos, por intermédio do controle do trabalho. Desta forma, Quijano (2005) anuncia sua dupla pretensão: denunciar a continuidade das formas coloniais de dominação via cultura e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial; e, por outro lado, a necessidade da atualização dessa discussão, que prolonga processos que teoricamente teriam sido superados na modernidade.

Assim, constata-se que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo; a colonialidade do poder dá visibilidade às formas coloniais de dominação mesmo com o fim das administrações político-jurídicas coloniais e também “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (BALLESTRIN, 2012, p. 13).

A colonialidade de poder, segundo Quijano (2000), é constitutiva da modernidade. Corroborando com essa ideia, Dussel (1994), afirma que se a modernidade tem um sentido emancipador para a Europa, ela não tem a mesma positividade para o outro não europeu; para este ela significou a origem de uma violência sacrificial, travestida nos projetos de cristianização, civilização, desenvolvimento e democratização.

ParaQuijano (2000, p.342),

> La colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la problación del mundo como piedra anguar de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de America.

A colonialidade do poder carrega em si uma perspectiva que integra elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que formaram e ainda estruturam as relações de poder global na atualidade.

No que concerne ao elemento histórico, a concepção da ideia de raça foi construída para inferiorizar e naturalizar as diferenças entre colonizador e colonizado. De acordo com Quijano (2005), a racialização e a racionalização foram as bases nas quais se instituíram a modernidade. Para o autor, a racialização foi a normatização da sociedade em raças, como regra global para a classificação da população e os níveis de ocupação econômica, política e social. Isso possibilitou a articulação do controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, fundada numa racionalidade eurocentrada.

A ideia de raça foi a base da relação de dominação por meio da classificação da população inicialmente da América e depois para o restante do mundo colonizado. Esta classificação gerou novas identidades, os dominados foram agrupados em categorias tendo como critério a cor da pele: índios, negros, mestiços, oliváceos e amarelos. O colonizador se auto identificou como branco e, mais tarde, por volta do século XVIII, europeu.

> E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 3).

Destamaneira, naturalizou-se as diferenças, como mais uma forma de legitimação acrescida às ideias e práticas já desenvolvidas para garantir a superioridade entre dominantes e dominados. A classificação hierárquica, inicialmente, se consolidou nas características fenótipas e, posteriormente, na cor da pele como único critério para categorização racial da população, assim, fundamenta-se em explicações de cunho biológico que buscou naturalizar as diferenças que são construídas socialmente, gerando a discriminação, o preconceito e o racismo.

É a colonialidade do poder que expressa a noção de raça com o objetivo de afirmar a hegemonia da raça branca. Logo, “a ideia de raça é uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial [...] o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 227). Dessa maneira, o crescimento do colonialismo europeu levou à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, culminando com a construção teórica da ideia de raça, que foi o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.Afirma Quijano (2005, p. 228) que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais”. É a negação do estatuto de humanidade aos povos subalternizados, nesta relação se identifica a colonialidade do Ser, que, de acordo com Walsh (2008, p 138), “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternizacion y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la ‘no existencia’ ”. Para Grosfoguel (2008, p. 123), a colonialidade do poder carrega em seu bojo a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”.

Os critérios para classificação da espécie humana foi avançando no decorrer do tempo. No século XVIII, teve a cor da pele como um critério fundamental; em seguida no século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros aspectos morfológicos, tais como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e o ângulo facial, para aperfeiçoar a classificação e aumentar a discriminação.

> Somente no século XX, com os avanços das ciências, os próprios biólogos, geneticistas, cientistas da biologia molecular e da bioquímica, chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 67).

Porém, a ideia de que a população está dividida em raças teve a função de ratificar o poder do colonizador, que utilizou várias estratégias para controlar toda a diversidade humana e incorporá-la ao único mundo dominado pela Europa, por meio do controle das subjetividades, da cultura, do conhecimento e de suas maneiras de produção. Afirma Quijano (2005) que, dentre as estratégias, destacam-se a repressão das formas de produção do conhecimento dos povos colonizados e a apropriação dos que contribuíssem para o crescimento do capital; a condenação do seu universo

simbólico e dos padrões de expressão e de objetivação da subjetividade; e a imposição da cultura necessária para a dominação e reprodução do capital, nos aspectos materiais, tecnológico, inclusive da subjetividade, com destaque para a religiosa.

Além das estratégias para o controle e dominação, o referido autor evidencia os fatores que contribuíram para que a Europa se tornasse o centro do capitalismo mundial e conseguisse êxito nas suas conquistas.

> A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, possibilitou aos brancos o controle da vasta rede pré-existente de intercâmbio que incluía, sobretudo China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo. Isso também lhes permitiu concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais (QUIJANO, 2005, p. 232).

Desta forma, o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial permitiu à Europa tornar-se o centro do capital global. A articulação de todas as possíveis formas de controle do trabalho se baseou na divisão racial do trabalho, na qual as raças colonizadas foram destinadas às funções não remuneradas, pois eram consideradas inferiores e, por consequência, não dignas de receberem salários. Aos negros foi determinada a escravidão; aos índios a servidão; somente os espanhóis e portugueses recebiam salários e quando nobres ocupavam os mais altos cargos da administração civil e militar. Quanto aos mestiços, estes exerciam os mesmos ofícios dos brancos, mas sem pagamento pelos seus serviços. Esta mesma estrutura, desenvolvida com êxito na América, foi transposta para o resto do mundo colonizado, pois nas regiões dominadas a única raça assalariada era a branca, enquanto que aos colonizados estava reservado o trabalho não pago, em razão de sua natural inferioridade.

Nesse sentido, os interesses da raça branca eram totalmente antagônicos com os dos dominados (índios, negros e mestiços). Elaborou-se uma teoria racial na qual índios e negros não eram considerados humanos, mas vistos como bárbaros, não dignos de receber salários. Esse imaginário serviu para explorá-los, oprimi-los e dominá-los.

A colonialidade do controle do trabalho, de acordo com Quijano (2005, p. 238), “determinou a geografia social do capitalismo”, tornando-se o capital o eixo no qual estavam ligadas todas as formas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos.

“Essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo” (idem, p. 238). Para Wallerstein, o racismo é um elemento constitutivo da colonialidade e da economia do mundo capitalista e tem como objetivo “manter as pessoas dentro do sistema, mas com o estatuto de [...] seres inferiores passíveis de serem explorados economicamente e usados como bodes-expiatórios políticos” (2000, p. 13).

Corroborando com esta concepção, Fanon (1956) aponta o racismo como uma forma de opressão, na qual o dominante se sente superior e usa a sua superioridade para desumanizar o outro. Para o autor, o racismo nunca é oculto, inconsciente, não sendo também uma disposição do espírito, algo psicológico, embora a questão psíquica também esteja presente.

Na visão de Walsh (2008), a discriminação da categoria raça, remete também à repressão dos conhecimentos e saberes dos oprimidos que são diversos dos eurocêntricos, por meio da colonialidade do saber. Concordando com a citada autora, Mignolo (2011) afirma que, o eurocentrismo lança qualquer epistemologia que esteja fora de sua estrutura ao status de mito, folclore, lenda ou conhecimento local, já que se coloca sempre no presente e no centro do espaço, projetando-se universalmente.

Segundo Quijano (2005), a postura etnocêntrica e a classificação racial da população do planeta são fatores que contribuíram para compreender os motivos dos europeus se sentirem naturalmente superiores em relação às outras raças, bem como os únicos autores da modernidade. Isso os levou a se considerarem os mais avançados, enquanto que o restante, foi considerado inferior e primitivo no processo de desenvolvimento da espécie humana. Para o autor, a modernidade é um fenômeno possível em todas as culturas e épocas históricas se partirmos do princípio de que ela está ligada à ideia de novidade, do avançado, racional-científico laico e secular. Desse modo, não se pode atribuir às culturas não europeias uma mentalidade primitiva, pois:

> […] além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade (QUIJANO, 2005, p. 230).

Portanto, fica evidente a postura etnocentrista e eurocêntrica ao afirmar ter exclusividade em relação à modernidade, configurando-se como um discurso que visa sedimentar a sua superioridade enquanto raça dominadora, civilizadora e avançada

em termos de racionalidade, tecnologia e ciência. O referido autor ressalta que existe uma gama de elementos demonstráveis que apontam para um conceito de modernidade diferente, que dá conta de um processo histórico específico ao atual sistema-mundo, mas que porta todas as características que foram definidas. Destaca que carrega também as relações sociais, materiais e intersubjetivas, cuja questão central é a libertação humana como interesse histórico da sociedade e, em consequência, seu campo central de conflito.

Para Quijano (2005),o atual padrão de poder mundial é o primeiro efetivamente global da história conhecida. O autor aponta quatro características que balizam sua tese.

> Um, é o primeiro em que cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto. Dois, é o primeiro em que cada uma dessas estruturas de cada âmbito de existência social, está sob a hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder. Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo· Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. Quatro, finalmente, este padrão de poder mundial é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta.

Assim, o eurocentrismo tem como objetivo de tornar semelhante as formas básicas de existência social de todas as populações colonizadas, por intermédio de práticas sociais comuns, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Daí a universalização do Estado-nação, da família burguesa, da empresa, da racionalidade eurocêntrica como as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social como modelos intersubjetivos.

O eurocentrismo é também uma lógica fundamental para a reprodução da Colonialidade do Saber, pois afirma Quijano (2005, p. 9): “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. O autor denomina de Eurocentrismo, esse modo de construir conhecimento.

> [...] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente

> hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Como alternativa para questionar a validade somente do conhecimento hegemônico e com a finalidade de tornar visível outras formas de conhecimentos, Mignolo (2003) propõe a gnose/pensamento liminar que tem como base a razão subalterna com outras racionalidades que diferem da concepção ocidental de conhecimento.

No que concerne à educação dos ribeirinhos, as pesquisas demonstram, segundo Hage (2014) que, a colonialidade do poder impõe currículos descontextualizados, ou seja, que não contemplam saberes oriundos do contexto social, econômico, religioso e cultural dos povos das águas. Os motivos estão relacionados ao não reconhecimento do saber popular desses povos, por serem considerados como mitos, lendas ou folclore, portanto, inferiores.

1.2.3 Gnose ou pensamento liminar

Gnose ou pensamento liminar é um conceito criado por Mignolo, que consiste em:

> [...] o conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno; gnosiologia marginal enquanto discurso sobre o saber colonial; concebe-se na interseção conflituosa de conhecimento produzido na perspectiva dos colonialismos modernos (retorica, filosofia, ciência) e do conhecimento produzido na perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, África, nas Américas e no Caribe. A gnosiologia liminar é uma reflexão critica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas, bem como as etapas subsequentes de independência ou descolonização) (MIGNOLO, 2003, p. 34).

Assim, a gnose liminar representa o conhecimento dos excluídos que historicamente foi subalternizado por estar fora dos rigores da ciência eurocêntrica, constituindo-se numa razão dos oprimidos em reação ao processo de colonização opressora. Para o autor “a gnose liminar constrói-se em diálogo com a epistemologia a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais” (MIGNOLO, 2003, p. 34).

Assim, o autor não usa a gnose como doxa, nem como ciência/episteme no sentido de um saber instrumental e muito menos como hermenêutica. A gnose, enquanto pensamento fronteiriço, torna-se um espaço aberto para os saberes

marginalizados pelo ocidente. Não se constitui como recusa da ciência ou da hermenêutica. É um saber que atua no trânsito entre fronteiras.

Para que possamos entender a gnose liminar, faz-se necessário, de acordo com Mignolo (2003) compreendermos a diferença colonial, pois ela surge como formas de reação a esta diferença. Desta maneira, a diferença colonial exprime a categorização do planeta "no imaginário colonial moderno praticado pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores" (MIGNOLO, 2003, p. 34).

A diferença colonial foi construída historicamente. Inicialmente os missionários espanhóis no século XVI categorizavam os povos colonizados por meio do domínio da escrita alfabética, os que não a dominava eram considerados inferiores. No fim do século XVIII e início do XIX, a categoria para avaliação passou a ser a História. Desta maneira, os povos sem história situavam-se em um tempo anterior ao presente, logo, a sua história era escrita pelos que a tinham. Destarte, a diferença colonial respeitava a distinção clássica entre centros e periferias que prevaleceu até o meio do século XX; já na segunda metade do mesmo século, a emergência do colonialismo global, gerenciado pelas corporações transnacionais, apagou a distinção que era válida para as formas iniciais de colonialismo e a colonialidade do poder. Portanto, "No passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros da periferia"(MIGNOLO, 2003, p. 09).

O colonialismo global, que emerge com o fim da Guerra Fria e perpetua a reprodução da diferença colonial a nível planetário, sem situar-se em determinado território, mostra a diferença colonial "em escala mundial quando o 'ocidentalismo' se defronta com o Oriente como precisamente sua própria condição de possibilidade - da mesma forma que, paradoxalmente, nos séculos 18 e 19, o Ocidentalismo foi à condição da possibilidade do Orientalismo" (MIGNOLO, 2003, p.10).

O pensamento liminar torna-se, desta maneira, uma reação à diferença colonial, que é concebida como:

> [...] o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p.10).

Neste sentido, a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, segundo Mignolo (2003, p. 11),“uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica”. Assim, enfatiza o autor, que o pensamento liminar se constitui num instrumento para a descolonização intelectual, e, portanto, para a descolonização política e econômica; ele nos leva a perceber como nossa formação está enraizada num imaginário marcado por uma colonização intelectual eurocêntrica.

No processo de desconstrução desse imaginário, Mignolo (2003) propõe o questionamento das teorias aceitas como verdades absolutas, só porque são oriundas dos países que foram historicamente dominantes, enquanto que as produzidas em países que foram colonizados não são reconhecidas ou são vistas com desconfiança. O entendimento dessas questões está, segundo o autor, na colonialidade do poder e na diferença colonial que configuram a geopolítica do conhecimento, na qual somente uma elite intelectual tem o privilegio de teorizar.

Esta colonização epistemológica eurocêntrica e etnocêntrica foi se formando no processo de constituição do sistema moderno colonial (MIGNOLO, 2003). Desta maneira, foi instalada uma geopolítica do conhecimento, na qualuma elite pensante,oriunda de um determinado lugar, cultura e língua, exerce unanimemente, o direito à filosofia e à ciência.

Esses são os motivos do não reconhecimento dos saberes produzido em línguas e histórias locais subalternizadas. Assim, a Europa tornou-se o locus privilegiado de produção e avaliação do conhecimento. E, cosmologias e conhecimentos milenares foram reduzidos a superstições, conhecimento popular, folclore, entre outros. Trata-se aqui, do processo de colonização da memória, do qual fala Mignolo (2006). A emergência de outro pensamento, o liminar, aponta para outra razão, a pós-ocidental, que implica no reconhecimento dos saberes subalternizados e na sua redistribuição geopolítica.

Assim, para Mignolo (2003, p. 35), a gnose liminar, enquanto conhecimento, não se trata de uma forma “de sincretismo ou hibridismo, mas de um sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial”. Em decorrência disso, é uma poderosa e emergente gnosiologia que, na perspectiva do subalterno, está deslocando e absorvendo as formas hegemônicas do conhecimento. Ela é construída nos espaços liminares, nas fronteiras da diferença colonial. Desta maneira, a diferença colonial só

pode ser transposta por via da subalternidade expressa por meio do pensamento liminar.

> [...] somente se pode transcender a diferença colonial da perspectiva da subalternidade, da descolonização e, portanto, de um novo terreno epistemológico que o pensamento liminar está descortinando. [...] O pensamento liminar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonização [...] (MIGNOLO, 2003, p. 76).

Nesse sentido, a gnose liminar é a razão subalternaque visa o enfrentamento da colonialidade do poder, por meio do reconhecimento e valorização dos saberes subalternizados durante a colonização. Assim, a partir da perspectiva epistemológica eurocêntrica, o saber dominantefoi globalizado, por meio de todo um processo construído historicamente; o autor propõe a gnose liminar como “máquina” necessária à descolonização.

Dentre os pressupostos apresentados pelo citado autor, está a relação entre modernidade e colonialidade, que jamais podem ser concebidas separadamente, pois uma não existe sem a outra. É a partir desse prisma que pode ser analisada a formação do sistema-mundo, tendo como referência a modernidade/colonialidade em suas várias histórias locais, simultaneamente configuradas nos colonialismos modernos e nas modernidades coloniais, e não apenas como uma história mundial, universal e abstrata. (MIGNOLO, 2003)

Consequentemente, a relação entre a colonialidade do poder e a diferença colonial é permeada pela vinculação entre o que se teoriza e a partir de onde se teoriza; desta maneira, a produção e validação do conhecimento está vinculada com a localização geográfica.

No tocante à redefinição da geopolítica do conhecimento, que consiste na descolonização epistêmica, é preciso que seja pautada em novos *loci*de enunciação a partir dos saberes subalternos em confronto com as formas dosaber hegemônico.

> Essa tarefa é mediar entre as práticas filosóficas no interior das histórias coloniais modernas [...] e formas ‘tradicionais’ de pensamento – isto é, formas de pensamento coexistentes com a definição institucional de filosofia mas não consideradas como tal na perspectiva institucional que define a filosofia (MIGNOLO, 2003, p.98).

Para isso, a gnose liminar como forma de descolonização epistêmica é diferenciada das teorias críticas pós-modernas. A pós-modernidade é vista enquanto discurso crítico sobre a ênfase no imaginário da modernidade, como uma descrição do presente histórico em que é possível tal discurso. Em oposição, a pós-colonialidade é concebida como um discurso crítico que torna visível o viés colonial do sistema

mundial moderno e a colonialidade do poder que está encravada na própria modernidade. Destaca Mignolo (2003) que é também um discurso que muda a extensão entre os locais geoistóricos e a produção de conhecimentos. Isto tem como consequência o reordenamento desta geopolítica hegemônica, por meio da articulação da racionalidade subalterna, compreendida como um conjunto diverso das práticas teóricas na interseção das histórias locais e dos projetos globais. A preocupação do autor é,

> [...] enfatizar a ideia de que 'o discurso colonial e pós-colonial' não é apenas um novo campo de estudo ou uma mina de ouro para a extração de novas riquezas, mas condição para a possibilidade de se construírem novos loci de enunciação e para a reflexão de que o 'conhecimento e compreensão' acadêmicos devem ser complementados pelo 'aprender com' aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais, de Rigoberta Menchú a Angel Rama. Do contrário, corremos o risco de estimular a macaqueação, a exportação de teorias, o colonialismo (cultural) interno, em vez de promover novas formas de crítica cultural de emancipação intelectual e política — de transformar os estudos coloniais e pós-coloniais em um campo de estudo em vez de lócus de enunciação liminar e crítico. O 'ponto de vista nativo' também inclui os intelectuais. [...] o terceiro mundo produz não apenas 'culturas' a serem estudadas por antropólogos e etno-historiadores, mas também intelectuais que geram teorias e refletem sobre sua própria historia e cultura (MIGNOLO, 1993, p. 131).

Os novos locusde enunciação não terão mais como centro o sistema moderno-colonial, e sim as suas margens. O aprender proposto pelo autor é um dos objetivos deste trabalho: aprender com os ribeirinhos da Amazônia que produzem conhecimentos que retratam suas histórias e culturas. Conhecimentos referentes à mata, aos rios, ao açaí, à pesca, à confecção dos instrumentos para as atividades econômicas, sociais e religiosas, que foram e são subalternizados, suprimidos e silenciados. Desta forma,a emergência de um pensamento liminar altera e ultrapassa as configurações históricas e geopolíticas que marcaram historicamente o sistema moderno colonial, regulado pela colonização epistêmica e subalternização de saberes, línguas, culturas e povos.

O pensamento fronteiriço é outro conceito apresentado pelo referido autor, que, assim como o pensamento liminar,

> [...] desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es um pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él, aunque tal pensamiento moderno sea de izquierda o progresista. El pensamiento fronterizo es el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad, de izquerda o de derecha (MIGNOLO, 2003, p. 52).

O pensamento fronteiriço, juntamente com o liminar, corresponde à razão subalterna que evidenciam e procuram tornar perceptível a potencialidade dos saberes subalternizados, rompendo, dessa forma, com a uniformização imposta pelo eurocentrismo. Tem como característica ser epistemológico porque é constituído a partir da crítica do conhecimento hegemônico que se considera universal e também é ético porque é uma maneira de pensar que não é inspirada “nas suas próprias limitações e não pretende humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta” (MIGNOLO, 2003, p. 104).

O pensamento fronteiriço, como consequência da diferença colonial, não é único e uniforme, pois resulta da luta e do reconhecimento das diferenças e das diversidades. Assim, não há um fundamentalismo teórico e prático que rejeita tudo e qualquer coisa que seja europeia; ao invés disso, leva em conta a duplicidade de consciência que o sistema mundo colonial/moderno gera. Portanto, Mignolo (2003) reconhece a importância da ciência e das formas de saberes ocidentais hegemônicas; para o autor, as diversas histórias, saberes e epistemologias locais são resultados da diferença colonial, resultante da colonialidade do poder e do saber, afirmando que não se trata de negar o paradigma hegemônico, mas sim de admitir que existam outros paradigmas, frutos da diversidade epistemológica do mundo.

O diálogo entre os paradigmas deve ocorrer a partir do reconhecimento e validação de outras epistemologias que são resultado da diversidade de culturas existente no mundo. Dentre as concepções para o desenvolvimento do diálogo, discutimos a seguir a proposta por Paulo Freire.

1.3O DIÁLOGO: ponto de partida para práticas transformadoras

Para Freire (1986), o diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos. É momento de encontro com vistas à reflexão da realidade na qual vivemos para poder transformá-la. Desta forma, o diálogo “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109). A pronúncia se dá pela palavra composta pela ação e reflexão, tornando-se práxis, que, segundo Freire (2014, p.109), “é reflexão e ação doshomens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Quando há a dicotomia entre essas duas dimensões, a ação vira ativismo e a reflexão verbalismo, o que, segundo o autor, inviabiliza o diálogo, pois a transformação ocorre pela palavra ao pronunciar o mundo, daí sua importância como percurso no qual o ser humano ganha significação.

A palavra não pode ser muda nem silenciosa, precisa ter o poder de criar, transformar, potencializar e libertar. O mutismo da palavra somentetem sentido quando submerge o sujeito de sua realidade e o faz emergir no seu âmago um imenso amor ao mundo e à humanidade. Para Freire (2014, p. 111), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Desta maneira, para que ocorra o diálogo é preciso garantir o direito à palavra a todos.

> Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito num outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes(FREIRE, 2014, p. 109).

Nesse sentido, constitui-se numa perspectiva horizontal na qual todos devem ter direito à palavra; caso ela seja negada, precisa ser conquistada para que se possa exercer o direito de pronunciá-la. Por meio do diálogo, podemos refletir coletivamente sobre o que conhecemos e também referente ao que ainda não sabemos para, posteriormente, de forma crítica, mudarmos nossa realidade. Nesse processo, o diálogo é comunicação por meio da qual conhecemos o mundo na interação com o outro, o que caracteriza um ato social, mesmo com dimensões individuais. “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1986, p. 123). Para que ocorra de fato, o diálogo requer: amor, humildade, fé e confiança nos homens, bem como esperança aliada a luta pela mudança.

Para Freire (2014), o diálogo exige um imenso amor ao mundo e aos homens e é necessariamente uma atitude de coragem e compromisso. Desta maneira, “é impossível haver diálogo se não há uma profunda relação de amor.” (p. 111). A relação amorosa está baseada em um compromisso com o outro o qual é estimulado pelo amor que o sustenta e o impulsiona.

O amor é ingrediente para a constituição do mundo que é criado e recriado pelos sujeitos, tornando-se “ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 2014, p. 112). Assim, o diálogo é movido pelo interesse mútuo, o que não ocorre na relação de dominação e opressão nela, impera o egoísmo com a imposição de ideias e ações, tornando-se verticalizado. Nessa perspectiva, qualquer

mudança que venha a afetar as nossas emoções, consequentemente, afetará e modificará também as nossas ações. Maturana (2004, p. 45) reforça esse pensamento ao dizer que é a emoção que define a ação: “[...] É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessas ou daquela classe”. Consequentemente, continua o autor, o conversar perpassa pela convivência amorosa mesclada pela emoção e linguagem de maneira dialógica.Na ótica da educação, essa conversa gera uma reflexão coletiva direcionada a criar e aprimorar ações emancipadoras, motivo pelo qual o direito à palavra aos educandos é condição fundamental.

Na educação escolar, o diálogo freireano é baseado na amorosidade e no respeito à dignidade dos envolvidos, isso não requer que o professor, segundo Oliveira (2008) abra mão de sua competência técnica no fazer pedagógico com receio de não ser amoroso, pois o saber técnico e a amorosidade não é incompatível e ambos são necessários às relações educativas, uma vez que,

> [...] na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (OLIVEIRA, 2008, p. 15)

O respeito, a dignidade e a autonomia fazem parte do rigor do processo educativo envolvidos pelo diálogo amoroso, no qual educador e educando são sujeitos encharcados de afetividade e vistos numa perspectiva horizontal no ato dialógico. Assim, para Freire (2001), a compreensão de uma nova forma de ensinar, aprender e conhecer decorrerá da visão do mundo enquanto produzido e reproduzido pelo ser humano numa relação dialógica com outros homens e com o mundo. No fazer pedagógico, a relação dialógica está balizada pelo entendimento político e competência técnica dos educadores, afetividade, seriedade e alegria que podem estar a serviço da permanência ou mudança da sociedade (FREIRE, 1998). Ser sério não significa ser autoritário ou severo; a seriedade pode caminhar junto com a afetividade, conforme Freire (1998, p. 32) afirma:

> Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...].

O ato cognoscível é sério e amoroso, o educador, numa perspectiva freireana, expressa sua afetividade sem receio e, ao mesmo tempo, com seriedade; dialoga com

os educandos a partir de suas realidades problematizando-as, “a professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer” (FREIRE, 2000, p. 44). Portanto, continua o autor, o diálogo ocorre no interior de um determinado contexto neste caso a escola, assim para alcançar os objetivos da transformação; o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos.

Outra condição para a existência do diálogo é a humildade, pois a criação e recriação do mundo não podem ser realizadas com arrogância.

> A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e soube-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2014, p.112).

O reconhecimento de que não somos ignorantes, tampouco sábios absolutos, possibilita-nos estar abertos a aprender com o outro até porque somos seres inacabados em constante processo de aprendizagem. O educador é portador de um saber que faz parte de sua competência técnica de acordo com a formação que possui. Isso não significa que o educando é ignorante, que não sabe nada; ao contrário, numa comunidade ribeirinha, ele domina os saberes necessários para sobreviver neste contexto, o que denota que existem diversidades de saberes. Nessa ótica, o educador, por meio do diálogo, aprende com os alunos os saberes locais, e ensina a partir desses saberes, os científicos. Mas para que o diálogo se efetive precisa ser humilde e admitir a sua ignorância em relação a esses saberes.

Assim, a humildade implica dar a palavra, ouvir e respeitar as ideias e os pensamentos do outro. As diferenças, neste caso, não nos tornam inferiores, apenas enriquecem-nos enquanto seres cognitivos. O educador dialógico está aberto às contribuições e incentiva a participação e autonomia do educando que é formado para o diálogo. No diálogo a partir de sua realidade consegue desvendar aspectos que estavam ocultos.

A fé nos homens constitui outro componente do diálogo. É essencial crer no homem e em seu poder de transformar, criar e recriar, em todos os momentos. Afirma Freire (2014, p.112):

> O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...].

> O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, podem-se impedir os homens de fazer uso deste poder.

A fé no poder de transformação, independente do contexto, que, quando é desfavorável, o homem dialógico, que tem uma visão crítica de mundo, a concebe como um desafio que é possível superá-lo por meio da conscientização e da luta para a libertação, “sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2014, p. 113).

Portanto, o diálogo, para o referido autor, é amoroso, humilde e repleto de fé, sustentado na confiança que tornam os homens mais companheiros na luta pela libertação da opressão. Desta maneira, a palavra, para ter confiança, tem que se materializar na ação, no exemplo.

O diálogo também não pode existir sem esperança, “se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.” (FREIRE, 2014, p. 114). A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual almejam algo melhor para os seus semelhantes. A inconclusão gera a vontade da mudança. O problema é quando este almejar é egoísta; neste caso, não serve à visão dialógica.

As situações de adversidades, onde prevalece a opressão, não devem gerar a desesperança, considerando que a mudança gerada pela reflexão-ação tem como estímulo a esperança. Desta forma, a educação torna-se primordial, visto que não se nasce esperançoso, por esta razão precisamos de uma educação para a esperança refletida numa pedagogia da esperança. Destaca Freire (1992) que é ingênuoacharmos que somente a esperança transformará o mundo, mas sem ela torna-se pura ilusão, haja vista que se fundamenta na ética e na verdade.

> O essencial como diz mais no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica,precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica,a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampoucose alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperavã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começaro embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica,se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, sealonga em trágico desespero. Daí a precisão de certa educaçãoda esperança. É que ela tem tal importância em nossa existência,individual e social, que não devemos experimentá-la de formaerrada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero.Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inaçãoou do imobilismo (FREIRE, 1992, p.11).

A esperança está aliada à luta, visto que, se cruzarmos os braços esperando as coisas acontecerem, caímos no imobilismo. O autor destaca a importância da educação dialógica encharcada de esperança na mudança que vem com a luta pela libertação da opressão, por meio de um pensamento verdadeiro que é crítico. Concebe a realidade como mutante, em constante mudança e transformação, o homem está no mundo, assim como o mundo está no homem, não existe “dicotomia entre mundo-homens” (FREIRE, 2014, p. 114).

2 A EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA

Neste capítulo, fizemos uma imersão histórica das populações ribeirinhas na Amazônia, realizamos um mergulho na Amazônia brasileira, com ênfase nos povos das águas, em seguida abordamos o município de Afuánosseus aspectos: históricos, geográficos e econômicos, com destaque paraa dimensão educacional.

2.1 UM MERGULHO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Mergulhar na Amazônia é imergir na diversidade tanto econômica, geográfica, ecológica como cultural. Para compreendermos esta região, faz-se necessário concebê-la no plural, como afirma Gonçalves (2005, p. 8):

> Para os de fora, a imagem que se tem da Amazônia é mais homogênea [...]. Para os habitantes da própria região, a ‘Amazônia’ é um termo vago que adquire múltiplos significados correspondentes aos mais diferentes contextos sócio-ecológico-culturais específicos que são os espaços do seu cotidiano. Assim, enquanto para uns – os de fora, ‘Amazônia’ aparece no singular, para outros, isto é, para os que nela mora – ela é plural e multifacetada.

A pluralidade é a principal característica desta região. A diversidade e a complexidade do seu território são tão vastas que, para falarmos sobre ela, é preciso estar no seu interior para identificar qual é a Amazônia a que estamos nos referindo. Assim, este vasto território é habitado por caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, imigrantes, atingidos por barragens, dentre outros povos que reconstroem o espaço amazônico. Esta diversidade de povos caracteriza a Amazônia como um lugar heterogêneo, que é formado por um universo cultural pluralizado. Como afirma Fares (2004, p. 86), “não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A

concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido[16] e da mestiçagem[17]".

Para Rodrigues et al. (2007, p. 29), a cultura popular amazônica refere-se:

> [...] aos diversos modos das classes e dos grupos populares da Amazônia de produção e reprodução social da realidade, assentadas nas condições de vida locais, nos saberes, nos valores, nas práticas sociais e educativas, no simbólico e no imaginário de uma variedade de sujeitos habitantes de área de terra firme, várzea e igapó, em localidades rurais e urbanas da região.

Neste trabalho, a Amazônia Paraense, especificamente a Amazônia rural-ribeirinha, foi o lugar onde realizamos a pesquisa de campo, lugar no qual imergimos no universo cultural e convivemos e dialogamos com moradores das comunidades e professores da Ilha do Açaí. De acordo com Loureiro (2001, p. 65), a cultura ribeirinha é a que mais expressa a cultura amazônica, "seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes, resultante do hibridismo". Criatividade que começa na produção de artefatos que compõem o universo cultural, que são apreendidos pelos mais jovens através da oralidade e estão presentes nas relações sociais, religiosas e econômicas. Portanto, o hibridismo cultural está fortemente presente nas diversas amazônias.

Essa marca híbrida teve seu ápice a partir do contato com os nãos índios, contato esse permeado pela violência. Segundo Loureiro (2002), o primeiro ato de violência contra os povos da Amazônia ocorreu por meio do contato com o europeu, o espanhol Vicente Pinzon, em 1500, que, apesar de ser bem recebido pelos nativos, os aprisionou e os vendeu como escravos na Europa. A origem dos mitos referentes à região também é produto europeu,

> A viagem de Orellana (em 1549) instaura o momento fundador dos primeiros mitos, como o das Amazonas – índias guerreiras, bravas habitantes de uma aldeia sem homens. Outros viajantes, aventureiros e exploradores que procuravam riquezas espalharam mundo afora mitos e fantasias. De todo o mito mais persistente parece ter sido sempre o da superabundância e da resistência da natureza da região: florestas com árvores altíssimas que

---

[16]Para Canclini (2006, p. 19) o hibridismo "abrange diversas mesclas interculturais - não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo 'mestiçagem' - e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que 'sincretismo', fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais".

[17]Gruzinski (2001, p. 62) utiliza a mestiçagempara designar "as misturas que ocorreram em solo americano no século XVI entre seres humanos imaginários e formas de vida, vindos de quatro continentes, América, Europa, África e Ásia. Enquanto que, a hibridação, o autor utiliza na análise das misturas que se desenvolvem dentro de uma mesma civilização ou de um mesmo conjunto histórico.

> penetravam nas nuvens, frutos e flores de cores e sabores indescritíveis, rios largos a se perderem no horizonte (povoados de monstros engolidores de navios nas noites escuras), animais estranhos e abundantes por todo o chão; pássaros cobrindo o céu e colorindo-o em nuvens de penas e plumas de todas as cores (LOUREIRO, 2001, p. 108).

Assim, os mitos, resultado da visão do estrangeiro, permearam e ainda estão presentes no imaginário sobre a população nativa considerada primitiva, bárbara, rude, preguiçosa e desprovida de alma. O preconceito em relação ao homem e à natureza foi construído desde a chegada do europeu, destaca Loureiro (2001, p. 109): "[...] de um lado, a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza". Outro mito relativo à natureza, também concebido externamente, é o de que a Amazônia é a terra da superabundância, o celeiro e o pulmão do mundo; no entanto, as políticas públicas direcionadas para a região não levam em consideração a sua biodiversidade, o que prevalece são práticas contraditórias entre desenvolvimento e preservação ambiental.

A referida autora destaca que os ecossistemas amazônicos, pela sua fragilidade, requerem o equilíbrio e a articulação entre chuva, mata e solo, mas o modelo de desenvolvimento não tem considerado esses fatores, e partem do princípio de que os ecossistemas são ricos e autorregeneráveis. O desperdício de recursos naturais gerados pelas atividades econômicas, dentre as quais a pecuária, exploração madeireira, mineração, garimpagem e outras, que apresentam diferentes impactos sobre a natureza, "vêm sendo desenvolvidas indiferentemente sobre áreas de florestas densas, nascentes e margens de rios, regiões de manguezais, nas planícies em encostas, em solos frágeis ou nos raros solos bem estruturados" (LOUREIRO, 2001, p. 113).

Gonçalves (2005) identifica a coexistência de dois padrões que foram utilizados para a exploração da Amazônia: Rio-várzea-floresta e Rodovia-terra firme–subsolo. O primeiro padrão é assinalado pela exploração econômica da floresta e sua organização às margens dos rios, que prevaleceu na região até a década de 1950. O segundo caracteriza-se por um rumo diferente de ocupação da região, tendo como referência a construção da rodovia Belém-Brasília no final da década de 1950, com atividades voltadas para a exploração econômica da terra firme (pecuária e agricultura) e do subsolo (atividades minerais).

Nesse sentido, Loureiro (2001) diz que a riqueza gerada na Amazônia não é usufruída pelos seus habitantes; o processo de exploração da região vem desde a colonização, inicialmente, explorada economicamente, pela Metrópole e, na atualidade, pela Federação. A citada autora faz uma abordagem histórica do processo de exclusão da população amazonida do potencial econômico desde o período da colonização até a contemporaneidade.

> A Amazônia foi no passado *"um lugar com um bom estoque de índios"* para servirem de escravos; uma fonte de lucros no período das *"drogas do sertão"*, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase. Mas é mais recentemente que ela tem sido mais explorada: seja como fonte de ouro, como em Serra Pelada; seja como geradora de energia elétrica para exportar para outras regiões do Brasil e para os grandes projetos, que a consomem a preços subsidiados, enquanto o morador da região paga pela mesma energia um preço bem mais elevado; seja como última fronteira econômica para a qual milhões de brasileiros têm acorrido nas últimas décadas, com vistas a fugirem da persistente crise econômica do país, buscando na Amazônia um destino melhor (o que, infelizmente, poucos encontram) (LOUREIRO, 2002, p. 107).

No auge da borracha, na Segunda metade do século XIX, os lucros não ficaram na região, as únicas cidades beneficiadas foram Belém e Manaus, por serem sede das empresas multinacionais que exploravam o produto. Quem realmente enriqueceu foram os empresários norte americanos e os europeus donos das grandes corporações internacionais. Em relação à utilização do látex extraído das seringueiras, os índiosCambebes ou Omaguas, que ocupavam uma vasta área do Solimões-Maranon, já o utilizavam para fabricação de utensílios como sapatos, capas e couraças; na fabricação de remédios; queimavam-no para clarear os dias de festas durante a noite "ou dele se valiam para as flechas incendiadas que lançavam sobre as tabas inimigas por ocasião dos ataques nas guerras que se faziam. Havia, ainda, um uso interessante: o untamento dos recém-nascidos no látex para livrá-los do frio" (REIS, 1997, p. 80-81).

A exploração predatória provocou o rápido esgotamento dos seringais, o que levou à procura de novas áreas para retirada do látex, adentrando a mata rumo a devastação. De acordo com Tavares (2011, p. 107), "Os seringais localizavam-se na região das Ilhas, inclusive o Marajó, alcançando o rio Xingu, o Jari, o Capim, o Guamá, o Acará e o Moju. Áreas que logo se esgotavam em decorrência da precariedade do corte das árvores".

A demanda do mercado internacional pela borracha em decorrência do desenvolvimento tecnológico pós-revolução industrial; a descoberta da técnica da

vulcanização, que permitiria a utilização do produto em qualquer temperatura; o incentivo à migração nordestina, que foi utilizada como a mão de obra; a implantação de um sistema de transporte a vapor que faria a interligação do interior com Belém e com a Europa; a implantação de firmas exportadoras e a construção de um porto que escoaria o produto para o mercado externo; e, finalmente, o sistema de aviamento, que permitiu o controle da mão de obra, a expansão de novos locais de exploração e o controle do excedente da produção nas pontas do sistema foram condicionantes políticos, econômicos e sociais relevantes para o desenvolvimento da atividade na região (TAVARES, 2011).

A riqueza produzida pela exploração da borracha não beneficiou a região como um todo, apenas as cidades que ofereciam a infraestrutura necessária para o escoamento da produção rumo ao mercado externo. De acordo com Tavares (2011, p. 115), “o sistema extrativista produziu uma estrutura social diversa – milhares de pobres e uma minoria rica, uma vez que a renda se formava pelo trabalho de muitos, mas se concentrava nas mãos de pouca – burguesia e seringalistas”.

Quanto à exploração dos minerais, segundo Santos (2002), até o início da década de 1960, o conhecimento do subsolo da Amazônia estava restrito aos relatórios de viagem de poucos pesquisadores, normalmente limitados à calha dos grandes rios. A atividade mineral resumia-se a alguns garimpos de diamante, ouro ou cassiterita e o maior empreendimento era a exploração de minério de manganês no então Território Federal do Amapá pela Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minérios de Ferro e Manganês (ICOMI) associados àcompanhia estadunidense Bethlehem Steel considerado o maior e duradouro empreendimento mineral desenvolvido na Amazônia, durou mais de quatro décadas, compreendeu os anos de 1957 a 1998; nesse período, foram extraídas por volta de sessenta milhões de toneladas de minério de manganês das minas do município de Serra do Navio.

> O tamanho, a confiabilidade e a produtividade da produção de Serra do Navio, ajudaram o Brasil a ganhar e a manter durante trinta anos uma posição de destaque no mercado global de produtores de minério de manganês. Desde 1957, o Brasil produz entre 7% a 12% de todo o minério de manganês do mundo (DRUMMOND, 2000, p. 768).

Os lucros não ficaram e também não foram investidos na Amazônia. A produção era dedicada ao mercado externo e internacional, embora o empreendimento tenha tido sucesso, como ressalta o citado autor, não beneficiou a população local, muito menos a economia do Amapá, que continuou baseada no

extrativismo: “[...] estimei a receita bruta da ICOMI entre 1957 e 1994, em mais de três bilhões de dólares norte-americanos [...]” (idem, p. 760). Constata-se, desta forma, que a região serviu como fornecedora de matéria-prima para o mercado mundial, confirmando a tese defendida por Loureiro (2002, p. 107) de que “a Amazônia foi sempre mais rentável e, por isso, mais útil economicamente à Metrópole no passado e hoje à Federação, do que ela o tem sido para a região”.

O impacto ambiental com danos irreparáveis aos ecossistemas também foram levantados por Drummond (2000), dentre os quais destancam-se: desmatamento, escavação de solos, desmonte de morros, erosão, assoreamento de rios, mudança de curso de pequenos rios, construção de lagoas artificiais para deposição, disposição final de rejeitos gerados pelo processamento do minério, disposição de minérios de baixo teor e de estéril. Esses dados enfatizam que o modelo econômico posto em ação na região tem ignorado e menosprezado a diversidade dos inúmeros ecossistemas amazônicos.

Segundo Monteiro (2005), as minas de manganês da Serra do Navio foi o único minério explorado industrialmente por aproximadamente duas décadas na Amazônia oriental brasileira. Este quadro mudou em decorrência das políticas desencadeadas pelo governo militar de 1964, baseadas na entrada de capitais destinados à ocupação do espaço amazônico, assim como nos investimentos em projetos para a exploração mineral, com consequente atração dos fluxos migratórios por meio de uma política governamental voltada para a integração da Amazônia, apoiada pelos incentivos fiscais, e da melhoria dos meios de comunicação e transporte.

> Assim, os primeiros investimentos na Amazônia foram feitos por grandes corporações industriais multinacionais. Tinham como objetivo principal a verificação das potencialidades minerais dessa vasta região ainda desconhecida, considerando apenas o seu uso futuro. Estava presente a visão estratégica dos recursos minerais, pois se buscava alternativas de suprimento para atender ao futuro crescimento do mercado ou prevenir a escassez decorrente de eventual crise nos países produtores, como decurso das políticas nacionalistas em vigor na época. Dessa forma é que os primeiros investimentos foram destinados à busca de minério de alumínio (cujo mercado estava em expansão) e de manganês (essencial para a indústria do aço), ambos dependentes da produção de poucos países (SANTOS, 2002, p. 125).

Ainda como política de desenvolvimento, de acordo com Monteiro (2005), o Governo Federal criou o Programa Grande Carajás, no ano de 1980, com a finalidade de acelerar o desenvolvimento dos projetos minero-metalúrgicos. O referido programa foi financiado pelos recursos estatais e os advindos dos incentivos fiscais e de

créditos, e consistiu na monitoração e aplicabilidade dos projetos de exploração mineral em desenvolvimento, dentre os quais: Ferro Carajás, a Albras, a Alunorte, a Alumar e a Usina de Tucuruí. O autor destaca a extração do minério de ferro da Serra dos Carajás em 1977, no Estado do Pará, pela Companhia Vale do Rio Doce.

Para tanto, montou-se uma grandiosa estrutura, que ocasionou desmatamento, poluição dos recursos hídricos com a construção “de minas, instalações de beneficiamento e um pátio de estocagem, as instalações portuárias e a Estrada de Ferro Carajás, cujos 890 quilômetros de extensão interligam a Serra dos Carajás ao terminal marítimo da Ponta da Madeira, em São Luís (MA)”(MONTEIRO, 2005, p. 190).

Fotografia 1 -Mina de ferro Carajás, no Estado do Pará.

Na foto, o impacto ambiental causado pela extração do minério de ferro, como a abertura de grandes crateras que modificam o relevo e removem totalmente a cobertura vegetal deixando as áreas desérticas. O uso de produtos químicos contaminam a rede hídrica e o solo, bem como os lençóis freáticos.Fonte: T. Photography.

O ouro foi outro mineral bastante explorado, desde o século XIX, cuja exploração começou a ser intensificada na década de 1960, principalmente no Pará. Neste Estado, a partir da década de 1980, em Carajás, a corrida pelo ouro atraiu milhões de garimpeiros, incentivada, segundo Santos (2002), pelo agravamento da miséria de boa parte da população brasileira, principalmente a rural e nordestina, decorrente da falta de uma solução adequada para a questão agrária. O autor enfatiza outros fatores que contribuíram para a expansão da atividade garimpeira por toda a Amazônia, dentre os quaisressalta-se: a elevação do preço do ouro, o atrativo

despertado pela ampla divulgação na imprensa da descoberta de depósitos ricos como serra Pelada e os estímulos das autoridades governamentais. Entretanto, devido à exaustão dos depósitos superficiais mais ricos, à queda do preço do ouro e à sensível redução da diferença cambial, esse modelo social e econômico de ocupação da Amazônia encontra-se em declínio. Quanto à situação social dos garimpeiros,

> Na Amazônia, os milhares de migrantes que foram atraídos pela 'febre do ouro' da década passada estão engrossando as legiões dos 'sem terra', que clamam por uma solução para a questão agrária, num país com dimensões continentais, mas onde as elites dominantes, desde o tempo das "capitanias hereditárias", têm na posse de grandes extensões territoriais uma das formas de seu poder político. O garimpo na Amazônia correspondeu a simples paliativo, apenas adiando por duas décadas – conforme já era previsível na época – a necessidade de uma solução para a questão agrária (SANTOS, 2002, p. 127).

Além do manganês, do ferro e do ouro, outro mineral bastante explorado foi a cassiterita. Afirma Santos (2002), que a cassiterita também na década de 1960, em Rondônia, atraiu milhares de garimpeiros. Posteriormente, em 1970, apareceram outros distritos estaníferos que foram explorados por mineradoras; já em 1976, os garimpeiros invadiram terras indígenas dos Yanomami para exploração do mineral. Segundo Albert (2004), o contato inicial desta etnia com os não índios ocorreu por volta de 1955. Os programas e projetos desenvolvidos na região, bem como construção de estradas, as fazendas, serrarias, canteiros de obras e os garimpos intensificaram os contatos e interfeririam substantivamente na cultura desse povo, bem como gerou conflitos constantes pela posse da terra. Enfatiza o citado autor que a corrida do ouro dos anos 1980, em Roraima, dizimou 15% da população indígena, e que no período de 1987 a 1990 a quantidade de garimpeiros, cerca de 40.000 (quarenta mil), equivalia a cinco vezes o numero de índios yanomami. "Embora a intensidade dessa corrida do ouro tenha diminuído muito a partir do começo dos anos 1990, até hoje núcleos de garimpagem continuam encravados na terra yanomami, de onde seguem espalhando violência e graves problemas sanitários e sociais". (ALBERT, 2004, p. 3). De acordo com os documentos e pesquisas arqueológicas, foi estimado o total de três a cinco milhões de índios na Amazônia brasileira no início da colonização.

Para Almeida Junior (1996), a gênese desses conflitos está no mercantilismo e no capitalismo colonial. Atualmente, os conflitos entre povos indígenas versus grupos econômicos que desejam explorar e capitalizar os recursos existentes em suas

terrastêm produzido não somente a violência física, com casos que culminam em mortes dos indígenas, “mas muitas vezes a violência simplesmente é expressa na subjugação do direito dos povos de determinar o uso de seu ambiente e o brutal padrão de extração de recursos” (idem, p. 563).

Ademais, os danos ambientais nas terras indígenas, nos últimos anos, decorrentes de desmatamentos ilegais, da instalação irregular de madeireiras e, principalmente, da presença constante de atividades agropecuárias no entorno das aldeias, vêm contribuindo para fomentar os conflitos agrários. Afirma Heck et. al. (2005, p. 238) que as mineradoras e companhias de petróleo “estão afiando suas unhas para cavar cada vez mais fundo e mais rápido, para acumular ao máximo seu capital globalizado”. Continua o referido autor, dizendo que as empresas que exploram minérios fazem barganha junto aos políticos para regulamentar a exploração mineral em terras indígenas.

> Há pedidos de pesquisa e exploração mineral sobre terras indígenas de toda a Amazônia [...] Hoje, o avanço capitalista sobre a Amazônia é como uma fera, quase indomável. Motosserras e tratores fazem parte de programas oficiais de devastação. As grandes serrarias, que já exauriram o potencial madeireiro em outras regiões do mundo, agora seguem resolutas em direção à Amazônia, vestidas em peles de cordeiro, com o discurso da “exploração/ devastação sustentável”, ostentando diplomas de “certificação verde” e com projetos de “auto sustentabilidade” na Amazônia (2005, p. 238).

Mas é na atualidade que a Amazônia tem sido mais explorada, principalmente o potencial de seus rios e cachoeiras. O governo Federal e as empresas que exploram o setor elétrico estão investindo massivamente na construção de Hidrelétricas na região. Somente em 2012 foram planejadas a construção de vinte e três novas hidrelétricas, totalizando vinte e nove somando com as já existentes que juntas vão gerar 38.292 MW o equivalente a metade da energia gerada pelas hidrelétricas do país. Dentre as maiores hidrelétricas destacam-se Balbina, Tucuruí, Belo Monte, Curuá-Una e Teles Pires.

Segundo Bittencourt (2012), somente no estado do Amazonas a construção dessas hidrelétricas irá inundar, em média, de 300 a 400 km² em cada área de barragem construída e transferir por volta de 112 mil pessoas que vivem nas áreas do entorno da construção. Em toda Amazônia ficarão debaixo d’água cerca de 9.375,55 km² de floresta.

No Estado do Pará está sendo construída a Hidrelétrica de Belo Monte, considerada a terceira maior do mundo. Suas obras foram iniciadas em 2011 e, de

acordo com um dossiê elaborado pelo Instituto Socioambiental (ISA), é a principal obra do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), “instalada em uma região com ausência histórica do Estado, Belo Monte continua a ser, cinco anos depois do leilão para construção e operação da usina, símbolo de inadimplência socioambiental e desrespeito às populações atingidas.”(ISA, p. 4, 2015). O dossiê apresenta dados referentes ao aumento da população do município de Altamira, que saltou de cem mil para cento e cinquenta mil habitantes, atraídos pela geração de empregos diretos e indiretos. A licença foi concedida pelo governo federal com a promessa de execução de medidas de mitigação e compensação, conhecidas como condicionantes socioambientais de viabilidade da usina.

> Dentre as medidas compensatórias previstas, estavam as ‘ações antecipatórias’ de saúde, educação e saneamento básico, que, segundo o discurso oficial, deveriam preparar a região para receber a obra, prevenindo e minimizando os principais impactos sobre esses serviços públicos, decorrentes do aumento populacional. Estimava-se que aproximadamente 74 mil pessoas seriam atraídas pela obra, em apenas cinco anos, o que deveria praticamente dobrar a população da região (conforme o Censo 2010, cerca de 100 mil habitantes) (ISA, 2015, p. 6).

Em relação ao impacto ambiental,

> [...] foi definido um Projeto Básico Ambiental(PBA), detalhando os planos, programas e projetos socioambientais previstos nos Estudos de Impacto Ambiental e respectivo Relatório de Impacto Ambiental (EIA-Rima), destinados a prevenir, mitigar e compensar os impactos da obra, inclusive em relação aos povos indígenas (Projeto Básico Ambiental do Componente Indígena - PBA-CI). No caso de Belo Monte, os custos para a implementação do PBA (incluindo o PBA-CI) foram estimados no valor de R$ 3,2 bilhões(ISA, 2015, p. 6).

O que não ocorreu a contento, de acordo com o referido dossiê, as obras e ações previstas nas medidas compensatórias que deveriam ser desenvolvidas pela empresa Norte Energia, responsável pela obra, não impediram os impactos negativos sobre a população dos municípios atingidos, principalmente de Altamira. Foram registrados aumentos nos casos de violência entre 2011 e 2014, que cresceu em 80%. No que concerne à saúde, as obras de construção e reforma não foram suficientes para evitar a superlotação de postos de saúde e hospitais. No caso da infraestrutura de educação, os equipamentos construídos e reformados tampouco conseguiram atingir plenamente os objetivos de responder ao aumento de demanda e evitar perda de qualidade do ensino.

Quanto ao reassentamento da população das áreas rural e urbana, mais de oito mil famílias atingidas pela barragem foram obrigadas a abandonar suas terras e

casas “seja em razão do início da construção das estruturas da usina, seja devido ao futuro enchimento do reservatório” (ISA, 2014, p. 8). Este processo de saída do local onde sempre viveram tem sido traumático para a população local.

> O programa de realocação urbanatem sido desorganizado, inadequado e pouco transparente. Há mais de um ano, praticamente 3.000 famílias já residem nos novos loteamentos (chamados de Reassentamentos Urbanos Coletivos - RUCs), sem serviços públicos adequados, incluindo transporte, saúde e educação. Outras tantas, por sua vez, esperam a realocação, em um processo aparentemente subdimensionado pelo empreendedor, que inicialmente cadastrou 5.141 ocupações consideradas atingidas, mas contratou a construção de apenas 4.100 casas. Note-se, ainda, que há famílias que denunciam sequer terem sido cadastradas (ISA, 2014, p. 8).

As famílias que não aceitaram ir para o loteamento foram indenizadas, mas o valor recebido revelou-se insuficiente para a compra de outros terrenos ou casas. O dossiê afirma que essas famílias não receberam assistência jurídica por parte do poder público em relação aos seus direitos, ficando à mercê do que a empresa resolveu pagar.

Em relação à população rural, ribeirinhos e agricultores, uma das maiores vítimas da hidrelétrica, o Projeto Básico Ambiental, apresentado pela empresa, garantia os reassentamentos rurais coletivos, que,na prática,não foram desenvolvidos; segundo o plano, as famílias deveriam escolher uma forma de compensação, mas sem informação adequada, sem compreender realmente o verdadeiro interesse da empresa e ainda pressionada para sair ou vender suas terras,

> [...] acabaram aceitando as baixas indenizações. Não aceitá-las significaria litigar judicialmente contra uma grande empresa, sem acesso a assistência jurídica gratuita – não há Defensoria Pública fixada na região e a itinerante só atende casos urbanos –, ou aceitar a transferência para um reassentamento que, além de estar localizado a quilômetros do rio Xingu, sequer começou a ser implantado (ISA, 2014, p. 8).

Assim, a transformação da população ribeirinha em populações exclusivamente urbanas ou agricultoras vem se consolidando, devido à ausência de opções que assegurem sua manutenção na beira do rio.

Fotografia 2 - Reassentamento coletivo urbano para os atingidos pela usina.

De acordo com o dossiê do ISA, o loteamento não atende as necessidades básicas da população reassentada, pois os serviços públicos ofertados incluindo transporte, saúde e educação são insuficientes para a demanda. Fonte: André Villas-Bôas/ISA.

Os ribeirinhos que não foram atingidos pela barragem, também sofrem os impactos ambientais do empreendimento, tais como a diminuição e o desaparecimento de determinadas espécies de peixes, provocado pelo barulho emanado das dinamites e das luzes dos gigantescos holofotes que iluminam a noite no canteiro da obra, de forma que os peixes que viviam na escuridão da noite migram para outros lugares. Pela ausência de fiscalização, o consumo de quelônios, que faz parte da culinária local, está ameaçado devido à caça predatória das tartarugas.

Quanto à população indígena, a empresa, para conseguir o licenciamento do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), propôs-se a executar um Plano Básico Ambiental do Componente Indígena (PBA-CI), e também a Fundação Nacional do Índio (Funai) apresentou algumas medidas que precisavam ser tomadas pela empresa e pelo poder público para diminuírem os impactos na qualidade de vida dos índios afetados pelo empreendimento. O dossiê aponta que a maioria dessas ações ainda não foi efetivada e que a execução plena do PBA-CI começou com mais de dois anos de atraso em relação ao início da instalação da usina.

As despesas da empresa com os povos indígenas foram contestadas pelo Ministério Público Federal, que “Condenou a estratégia da Norte Energia de entregar produtos como TVs, barcos, alimentos industrializados e óleo diesel às comunidades indígenas, além de uma ‘mesada’ de R$ 30 mil por aldeia” (ISA, 20015, p. 10). Assim, os recursos financeiros que deveriam ser investidos num plano de Etno-desenvolvimento, como forma de amenizar os impactos socioambientais, foram usados para doação de bens materiais com o intuito de controlar temporariamente os

processos de organização e resistência indígena, “deixando como legado a desestruturação social e o enfraquecimento dos sistemas de produção de alimentos nas aldeias, colocando em risco a saúde, a segurança alimentar e a autonomia desses povos.” (ISA, 20015, p. 10).

Em vez da oferta de serviços púbicos, verificou-se uma política clientelista, que teve como reflexo o abandono de roças, da pesca e da caça; aumento, no período de 2010 a 2012, em 200%no atendimento à saúde dos indígenas na cidade, resultado da mudança nos hábitos alimentares com a introdução massiva de alimentos industrializados; no mesmo período registrou-se o crescimento em 127% de desnutrição infantil nas aldeias, onde ainda faltam escolas e postos de saúde. O dossiê elaborado pelo ISA descreve a quantidade de produtos que foram distribuídos aos onze povos indígenas da região: “2,1milhões de litros de combustíveis e lubrificantes, 366 barcos e voadeiras, 42 veículos 578 motores para barcos, 98 geradores e inúmeros outros bens de consumo, que vão desde TVs de plasma a refrigerantes” (idem, p. 12).

Fotografia 3 - Vista aérea da construção da barragem de Belo Monte, em Altamira, Pará.

Fonte: Juan Doblas/ISA/Reuters/VEJA.

A imagem acima retrata que a construção da hidrelétrica modificou a paisagem natural, mudou o curso dos rios, inundou as terras dos índios, ribeirinhos, pescadores e garimpeiros, interferiu na migração e reprodução de várias espécies de peixes e causa a morte de outras, assim como o desaparecimento de animais que dependem da floresta que passou a ficar inundada pelas águas represadas. No tocante ao peixe,

principal alimento das populações tradicionais, assim como da população urbana da região, a água liberada pelas represas por não terem mais oxigênio, causam a morte das espécies locais. Fearnside (2014, p. 18) cita o caso da hidrelétrica de Balbina: “A perda praticamente total de peixes por falta de oxigênio se estendeu para 145 km em Balbina, enquanto em Tucuruí por 60 km [...].” Isso gera fome, pois sem ter o que comer e como sobreviver, essas populações são obrigadas a migrarem para a cidade e engrossam os bolsões de pobreza.

Essa situação também foi vivenciada pelos moradores do município de Ferreira Gomes no estado do Amapá no ano de 2015. Dados da Secretaria de Meio Ambiente estimam que morreram, em media, 150 quilos de peixe ao longo da margem do rio Araguari. Segundo Santiago (2015), a morte dos peixes pode ter sido causada pela abertura das comportas da hidrelétrica Ferreira Gomes Energia: “a suspeita é que manobras irregulares nas comportas podem ter liberado água acima do permitido, resultando no excesso de oxigênio em determinado perímetro do rio” (p. 1).

Fotografia 4 - Peixes mortos ao longo das margens do Rio Araguari, no município de Ferreira Gomes, estado do Amapá.

Fonte: Raimundo Silva, 2015.

Desta forma, o impacto nas condições de vida dos moradores do entorno é brutal, pois a subsistência, baseada na pesca e na agricultura que dependiam do rio e da floresta, torna-se inviável. Segundo Fearnside (2014), quando uma represa é construída, os residentes a jusante, ao longo do rio, sofrem impactos severos,

enquanto o reservatório está enchendo, o trecho abaixo da represa frequentemente seca completamente, assim negando aos residentes ribeirinhos o acesso à água e à pesca. A floresta, além de ser inundada pelas águas das barragens, também é desmatada para construção de estradas para o acesso às barragens e pela população deslocada para outros pontos da região. Assegura ainda o autor que as barragens emitem gases de efeito estufa: “o dióxido de carbono é emitido pela decomposição de árvores mortas por inundação e o óxido nitroso, e, especialmente, o metano são emitidos pela água nos reservatórios e da água que passa através das turbinas e vertedouros” (FEARNSIDE, 2014, p. 10).

Dentre as populações nativas, os povos indígenas são as maiores vítimas. As construções das barragens geraram a diminuição dos recursos pesqueiros, da caça de animais silvestres e a contaminação das águas dos rios, lagos e igarapés.

> A barragem de Tucuruí no Rio de Tocantins inundou parte de três reservas indígenas (Parakanã, Pucuruí e Montanha) e sua linha de transmissão cortou outras quatro (Mãe Maria, Trocará, Krikati e Cana Brava). A Área Indígena Trocará, habitada pelos Asuriní do Tocantins, está situada a 24 km ajusante da represa [...]. No caso da hidrelétrica de Balbina, foi inundada parte da reserva Waimiri-Atroari. Mais dramática é a previsão de impactos sobre povos indígenas caso que sejam construídas represas no rio Xingu (FEARNSIDE, 2014, p. 16).

De acordo com Guerra (2007), a Hidrelétrica de Tucuruí mudou drasticamente o potencial hidroviário da bacia do rio Tocantins; os ecossistemas dos rios e florestas e contribuiu para o desaparecimento de espécies animais e vegetais. Fearnside (2014) também destaca a retirada de 23.871 pessoas para a construção da referida hidrelétrica, assim como a construção da barragem de Marabá, prevista para ser concluída ainda este ano, que deslocou aproximadamente 40.000 (quarenta mil) pessoas. A retirada da população não ocorre pacificamente, mas, apesar da resistência, o poder político e econômico do governo federal e das empresas que exploram o setor energético imperam. O deslocamento abrange a população tradicional da Amazônia que vive e sobrevive as margens dos rios e dele tiram sua subsistência, ou seja, dependem do rio para sobreviver. O autor problematiza questões ligadas ao impacto social da expulsão de pessoas que viveram por gerações em um determinado lugar, cuja habilidade como a pesca, a caça e a roça, não os torna adequados para viverem em outros contextos.

Desta forma, a Amazônia foi marcada por conflitos sociais e impactos ambientais, oriundo dos projetos desenvolvidos tanto pelo governo Federal como pelas empresas multinacionais. Segundo Becker (2007), dentre os conflitos, destaca-

se: as disputas pela posse de terras que envolveram índios, fazendeiros e garimpeiros; desmatamento das florestas para a construção da malha viária e também para a agricultura capitalista (plantação de soja, eucalipto entre outras monoculturas destinadas ao mercado internacional); poluição dos rios por meio da extração de minérios e dos produtos químicos utilizados pela mineração e na agricultura, etc.

Os impactos ambientais gerados pela exploração econômica dos recursos naturais agravado, pela visão homogênea do espaço amazônico exterminaram várias espécies que poderiam ser preservadas a partir da valorização dos saberes das populações tradicionais (índios, ribeirinhos, comunidades quilombolas) que conviveram e convivem há séculos explorando a floresta sem causar grandes danos aos ecossistemas. No entanto, por serem saberes subalternizados, considerados inferiores, são invisibilizados. O que prevaleceu no passado foi o conhecimento do colonizador no período da colonizaçãoe, na contemporaneidade, a visão das grandes empresas nacionais e multinacionais que decidem sobre os rumos que darão a região, sem levar em consideração a população local. Assim como criam os mitos da Amazônia como reserva ecológica, natureza exuberante, futuro do mundo, dentre outros, que permeiam o imaginário social a partir de uma concepção colonialista.

Essa concepção se embasa na diferença colonial, que não leva em consideração a pluralidade, a diversidade e a heterogeneidade como as principais características da região, daí o olhar monocultural e eurocêntrico. A heterogeneidade humana dos povos que habitam as Amazônias é marcante, bem como a diversidade geográfica, pois existem as Amazônias dos rios, dos lagos e igarapés; as das florestas; as dos campos; as dos cerrados; a urbana e rural. O que nos leva a afirmar que estes territórios são multiculturais, constituídos na sua gênese, a partir da mestiçagem entre índios, negros e brancos, que, segundo Adams et al (2006), gerou o caboclo, tipo humano característico da região. O caboclo foi e é ainda visto de maneira pejorativa, como descreve Souza (2012, p. 28), ao afirmar que, no discurso antropológico, ele é visto como produto nocivo da civilização,

> Esta mesma ideia está presente nos dicionários, que apresenta o caboclo como índio mestiço e trabalhador do meio rural, visto pelo senso comum e descrito pelos viajantes que passaram pela região, no período da colonização, como apáticos e indolentes responsáveis pela própria pobreza. Portanto, o termo caboclo vem carregado de uma grande carga de discriminação. As diversas formas de racismo que ainda existem no Brasil, contribuem com a ideia de superioridade das raças “puras” e inferioridade dos mestiços – caboclos.

Essa visão preconceituosa gerou no imaginário social a imagem de que os povos da Amazônia são primitivos, atrasados em termos de desenvolvimento a partir de uma visão capitalista, considerados inferiores em relação aos não amazonidas, que, para serem distinguidos dos outros “superiores”, são denominados de caboclos, responsáveis pela pobreza em que se encontram por serem preguiçosos e indolentes, daí o socorro vindo das empresas multinacionais e do governo federal por meio dos projetos para a exploração do potencial econômico da região, o que retrata a colonialidade do poder[18].

Dentre os que são chamados de caboclos estão os ribeirinhos, povos que habitam as margens dos rios, lagos e igarapés que compõem a hidrografia da região. A seguir, retratamos a gênese desse sujeito, bem como sua maneira de viver/conviver/sobreviver na Amazônia ribeirinha.

2.2 POVOS DA AMAZÔNIA: os ribeirinhos

Jeito Tucuju[19]

Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo
Não contará nossa história por não saber e por não fazer juz
Não curtirá nossas festas tucujus
Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de tanto amor
Este terá entendido o jeito de ser do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira, a reza das benzedeiras, o dom milagroso

Não contará nossa história...

Realmente, quem nunca viu o Amazonas jamais vai entender a vida e a crença de um povo, sua ciência caseira e a crença na reza das benzedeiras capazes de curar as doenças causadas pelos seres encantados que vivem na mata e nas águas. O ver é o mergulhar no universo sociocultural dos povos ribeirinhos que (re) constroem, cotidianamente,suas vidas nas margens desse majestoso Rio, consideradoo maior em volume de água eem extensão do mundo**,** o qualpossuiaproximadamente 1.100 afluentes que formam a maior bacia hidrográfica mundial. O rio Amazonas atravessa

[18]A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poderbaseados na hierarquia, na formação e distribuiçãode identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Aprofundamos a discussão em relação a colonialidade do poder no primeiro capitulo.

[19] Musica dos compositores Amapaenses Val Milhomem/Joãozinho Gomes.

o Peru, Brasil, Colômbia, Bolívia, Equador, Guiana e Venezuela. No Brasil, banha os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima, Pará e Mato Grosso.

Para “entender a vida de um povo”, primeiro é preciso saber que o Rio tem papel vital na organização social, cultural, religiosa e econômica dos ribeirinhos. Os rios são as ruas, estradas, rodovias por onde se navega para ir à escola, à cidade e a outros lugares; do rio se retira o peixe, o camarão, a lagosta, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa. No rio também estão os seres encantados, que fazem parte do imaginário desse povo.

Neste estudo, fizemos uma abordagem histórica referente à constituição da população que vive às margens dos rios na Amazônia. Iniciamos com uma abordagem referente à gênese do brasileiro, a partir das matrizes étnicas que lhe deram origem, para posteriormente situar a população amazônica.

O povo brasileiro, de acordo com Ribeiro (2006), é resultado do encontro do colonizador com os índios e negros africanos, que deram origem a um povo mestiço, com traços culturais distintos de suas matrizes formadoras.

> A sociedade e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente (RIBEIRO, 2006, p. 18).

O brasileiro remarcado por características próprias, como afirma o autor, é um povo em que a diversidade é o aspecto fundamental; para isso,a imigração, principalmente europeia, árabe e japonesa, bem como os vieses ecológico e econômico contribuíram significativamente. O ecológico gerou paisagens humanas distintas nas quais as condições ambientais obrigaram a adaptações; é o caso do sertão nordestino e da Amazônia, por exemplo. O econômico criou formas de produção que acirraram a divisão social do trabalho e os papeis sociais correspondentes. Por conseguinte, esses fatores permitem distinguir os brasileiros “s*ertanejos* do Nordeste, *caboclos* da Amazônia, *crioulos* do litoral, *caipiras* do Sudeste e Centro do país, *gaúchos* das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros” (RIBEIRO, 2006, p. 19). Dentre as identidades apontadas pelo citado autor, focalizamos neste estudo a cabocla, considerada típica da Amazônia.

A origem da população ribeirinha está atrelada ao processo de povoamento da Amazônia. Segundo Bezerra Neto(2013), a apropriação pelos portugueses desta região envolveu as diversas etnias indígenas, por meio de variadas estratégias de dominação, assim como os colonizadores europeus e os escravos oriundos da África. Para o autor, “a mestiçagem envolvia diversos segmentos sociais e étnicos da Colônia. A constituição de mocambos formados por índios, africanos, colonos brancos e mestiços de todos os tons constituiu-se exemplo desta realidade.” (p. 34).

A Coroa portuguesa estimulou o casamento dos colonizadores com os nativos, o que gerou uma população mestiça, fato ocorrido em 1755, quando o Rei de Portugal, D. José I, por meio de seu ministro Marquês de Pombal, autoriza e dá fé ao documento redigido por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, chamado *Diretório*, no qual estabelece “[...] o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas [...], a substituição da língua geral pela língua portuguesa [...], e punição contra discriminações [...]”(FURTADO, 1997, p. 117).

Sobre este assunto afirma Rodrigues (2004, p. 23): “O biótipo característico do ribeirinho amazônida e seu modo de vida [...] são frutos da mescla de indivíduos de etnias e culturas diferentes, que conformaram o processo histórico de formação territorial e populacional”. Já Ribeiro (2006), ao abordar o processo de ocupação e constituição das populações da Amazônia, conclui que a formação cultural deste povo está fundada nas mesmas matrizes básicas citadas acima e pela migração oriunda do nordeste ao final do século XIX e no período de 1943 a 1945, motivada pela batalha da borracha.

> As migrações nordestinas para a Amazônia sempre estiveram ligadas às questões de conflitos no campo, coincidindo com os períodos de seca, e os pequenos agricultores são os que primeiro sentem os efeitos da mesma. Além de ser a maioria da população rural sertaneja, ela não tinha alternativa a não ser migrar (SILVA, 2000, p. 48).

A autora destaca que a seca era utilizada para ocultar o problema da questão fundiária como principal fator de migração do nordestino, pois as terras estavam concentradas nas mãos da elite agrária, não restando alternativa além da migração da população para outras regiões. O ciclo da borracha foi utilizado pelo governo federal para atrair os nordestinos para a Amazônia; vários artifícios foram usados, dentre os quais propagandas que exaltavam o patriotismo e o nacionalismo até promessas de retorno à terra natal. É o que se observa no trecho abaixo, discurso do presidente Getúlio Vargas, na época da segunda guerra mundial, com o intuito de

atrair e incentivar os seringueiros a se empenharem na produção da borracha, em defesa da “pátria amada”.

> Seringueiros. Dediquei todas as energias a batalha da borracha. Precisamos de mais borracha, pois é sobre ela que se encontra a guerra moderna, pois são grandes os equipamentos que necessitam da goma elástica, produzidos sem repouso, colhendo o látex abundante das seringueiras do Vale Amazônico. Nas guerras modernas não fazem parte somente os soldados que estão no campo de batalha, mas toda nação: homens e mulheres, velhos e crianças. A vós desbravadores da Amazônia sois o mais importante soldados. Unidos veremos sibilar a bandeira do Brasil (ACRE, 1943, p. 58).

Afirma Silva (2000) que essas formas de persuasão foram divulgadas massivamente na região Nordeste, com isso, mobilizou verdadeiros “exércitos de extratores, como se fossem realmente soldados indo para os campos de batalha em defesa da pátria, procedendo-se ao alistamento e até a concessão de uniformes para aqueles que seriam os soldados que lutariam nas selvas da Amazônia.” (p. 59).

Embalados pelo discurso ideológico governamental, aliado às condições de pobreza extrema, vieram para a Amazônia, no período de 1890 a 1910, cerca de meio milhão de nordestinos (TEIXEIRA, 1980). No período do auge da produção do produto, vários órgãos foram criados pelo governo para atrair e manter os migrantes nos seringais, dentre os quais o Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA), posteriormente substituído pela Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia (CAETA). Entre 1943 e 1945, utilizando propaganda nos meios de comunicação, o SEMTA e a CAETA trouxeram aproximadamente cinquenta mil trabalhadores.

> Os nordestinos optavam pela Amazônia, alistando-se no exército da borracha, pois acreditavam nas propagandas que afirmavam que correriam menos riscos de vida e ainda contavam com a possibilidade de enriquecimento, produzindo borracha no esforço de guerra para os aliados, para então retornarem a sua terra vitoriosa (SILVA, 2000, p. 60).

A propaganda do governo era enganosa, dentre os engodos estavam a possibilidade de soldados ficarem ricos com a extração da borracha e, ao mesmo tempo, servirem à pátria. Muitos foram mortos nos conflitos com os índios, outros pelas doenças, pois não tinham acesso aos serviços de saúde; em síntese, foram abandonados pelo governo, ficaram nas mãos dos seringalistas que os escravizavam por meio das dívidas com o barracão[20].

---

[20] O seringueiro só podia vender a produção da borracha para o seringalista, em troca não recebia dinheiro, levava em gêneros alimentícios do barracão que era mantido pelo seringalista que ditava o preço dos produtos. Desta forma, o seringueiro sempre ficava devendo para o patrão. Os seringalistas atuavam com toda a autoridade sobre seus seringueiros, reclamar era decretar a própria pena de morte.

Quanto à divisão espacial, os seringueiros foram distribuídos no final do século XIX, de acordo com Silva (2000), nos seringais às margens dos rios Amazonas, Negro, Madeira, Abunã, Ji-Paraná, Acre, Purus, Gaporé e outros da região, o que, para Bittencout (1989), caracteriza um modelo de ocupação linear e nas margens dos rios em busca das seringueiras nativas.“Nesse primeiro momento da migração estes nordestinos não foram para o interior da floresta devido ao ataque dos indígenas, que era constante, e também pelo isolamento, pois com a família geralmente numerosa, era mais difícil entrar na floresta (SILVA, 2000, p. 85).

Com a decadência do preço da borracha no mercado internacional, diminuíram as atividades de extração do produto na Amazônia; isso fez com que muitos seringueiros passassem a morar nas margens dos rios, lagos e igarapés e “paulatinamente tiveram que readaptar seu modo de vida de tal forma que a atividade de extração do látex foi abandonada, passando a adotar a atividade da pesca e da agricultura.” (SILVA, 2000, p. 91).

Desta maneira, foi constituindo-se a população ribeirinha na Amazônia, mestiça e híbrida culturalmente. Nessa mestiçagem, a presença indígena é marcante, como afirma Benchimol (1999) ao abordar aherança cultural indígena-cabocla dos povos ribeirinhos. O autor, faz considerações sobre o período inicial de ocupação e colonização da Amazônia:“o conhecer, o saber, o vivere o fazerna Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena” (p. 21). Segundo o autor, ameríndios e seus descendentes caboclos viviam em íntimo contato com o ambiente físico e biológico, de acordo com as peculiaridades regionais, de onde retiravam os recursos para sua subsistência.

A desintegração das identidades culturais indígenas, deflagrada pelo colonizador, possibilitou a dizimação de diversas etnias. Com a resistência indígena contra a invasão de suas terras, muitas tribos e etnias ameríndias foram exterminadas. O mesmo aconteceu com a propagação da agricultura e pecuária que ocupou as terras dos eixos rodoviários dos projetos de colonização e dos assentamentos de garimpeiro em toda a região. Destaca Benchimol (1999, p. 22) que as matrizes culturais índio-caboclas foram cedendo espaço e economia “nos beiradões e nos centros dos seringais e castanhais, ao novo grupo ‘cearense’ e depois aos ‘gaúchos’, ficando cada vez mais isolados nas suas reservas e malocas, ou nos seus sítios e roçados dos baixos rios”.

Sem a contribuição dos índios, o colonizador não teria tido êxito na ocupação e exploração da Amazônia. Foram os indígenas que ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos dos rios, da terra e da floresta (GONÇALVES, 2005). Essas práticas e usos deram origem ao estabelecimento de uma base de subsistência e de mercado, “que serviu de apoio para a formação da sociedade amazônica no seu singular processo histórico-cultural” (BENCHIMOL, 1999, p.10).

Também não podemos deixar de levar em consideração a contribuição dos negros africanos para a cultura e constituição da população na Amazônia. Conforme Salles (1971), no período da colonização, foram traficados para a Região, em média, 53 mil escravos pela coroa portuguesa, bem como pelo comércio interno de escravos e migrações por ocasião da Cabanagem, no Pará, e Balaiada, no Maranhão.Nessas províncias, os negros trabalhavam principalmente nos canaviais e lavouras de arroz e algodão.

Foster (2004) destaca a importância e a contribuição da população negra na formação do povo amazônida. Para a autora, a cultura negra, embora matizada pela grande diversidade de negros que vieram para a região e hibridizada pelo contato com os índios, colonos portugueses e migrantes, também integra a “memória da Amazônia” (p. 178). Pacheco (2009) corrobora com esta tese quando afirma que “homens e mulheres, filhos da diáspora africana que se esparramaram, apropriaram-se, resignificaram e compartilharam, em contatos e trocas culturais, experiências de vida nos campos marajoaras” (p. 283).

Isto posto, podemos concluir que a população ribeirinha na Amazônia é constituída damescla de indivíduos de etnias e culturas diferentesdentre as quais indígenas, negras, europeia e nordestina.

2.3 AFUÁ: a Veneza Marajoara

O município de Afuá é conhecido na Ilha do Marajó como a "Veneza Marajoara" em analogia com a cidade italiana de Veneza. A cidade foi construída sobre as águas, num terreno de várzea, que é totalmente inundado com as enchentes das águas de março. Devido a essa característica, as ruas são pontes, a maioria delas de madeira, e poucas em concreto, chamadas pelos moradores de passarelas. É uma cidade ribeirinha cercada por rios de onde são retirados os alimentos por meio da pesca e por onde navegam os moradores, comerciantes e turistas. Nesta seção, faremos uma abordagem histórica e econômica para compreendermos o modo de ser/viver dos

moradores; também realizamos uma análise da educação básica com enfoque na educação infantil e ensino fundamental.

2.3.1 Aspectos históricos, geográficos e econômicos

Afuá é uma das cidades amazônicas construída dentro d´água sobre palafitas que compõe o arquipélago do Marajó. As ruas são pontes, chamadas de passarelas, que ligam as casas e os bairros, a Central e o Capimarinho. A imagem abaixo retrata uma passarela de madeira, por onde caminham os moradores e brincam as crianças. No período das enchentes, as águas do rio adentram os quintais.

Fotografia 5 - Passarela de madeira no bairro Capimarinho.

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

Devido às características da cidade, não há automóveis, e o meio de transporte utilizado é a bicicleta, comumente encontrada, circulando nas passarelas. O transporte coletivo é um tipo de charrete chamado de bicitáxi, que foi inventado por um morador nativo. Como não há caminhões ou veículo similar para carregar cargas e bagagens, são utilizados carros de mão puxados por trabalhadores autônomos chamados de carreteiros.

Fotografia 6–Trabalhador autônomo (carreteiro) transportando mercadoria

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

Quanto à origem do Município, sua história remonta ao período colonial e faz parte da política de colonização da Amazônia traçada pela coroa portuguesa, que visava à dominação dos povos nativos e à exploração das riquezas da região.

Segundo Gonçalves (2005, p.82), “a partir de 1750, no governo do primeiro-ministro Marquês de Pombal, começa uma nova fase na adequação da Amazônia ao domínio colonial português”. Este domínio objetivou garantir o desenvolvimento da região através do comércio dos produtos agrícolas e fomento da agricultura comercial. Para isso, foi criada, em 1755, a Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão. O monopólio concedido à Companhia entrou em atrito com os interesses das ordens religiosas que atuavam na Amazônia no processo de catequização e exploração dos índios. O conflito chegou no ápice e, em 1759, os jesuítas, a maior ordem religiosa atuante na região, foram expulsos e seus bens confiscados, dentre eles a mão de obra indígena.

Com a implantação da Companhia Geral do Comércio, várias medidas foram tomadas para modernizar a região; dentre elas, destaca Gonçalves (2005, p.82):

> Doação de terras (sesmarias) a colonos e a soldados que se comprometessem a cultivá-las; introdução do trabalho escravo (1756), procurando reforçar a agricultura do cacau, café, algodão, cana-de-açúcar, fumo, anil e arroz; estimulo à implantação da pecuária nos campos de Rio Branco (Roraima), baixo Amazonas e na Região das Ilhas (Marajó, inclusive).

Neste contexto sócio-político-econômico, gerado a partir da administração pombalina, começou “uma dinâmica de povoamento e desenvolvimento que permitiram integração política, administrativa, econômica, social e também cultural do Estado [...]” (RODRIGUES, 2004, p. 21).

Esta política de povoamento fez surgir e crescer as vilas e cidades no interior da Amazônia, entre elas o município de Afuá, que faz parte do arquipélago do Marajó. Há poucos estudos relacionados à História de Afuá. Tivemos acesso, durante a pesquisa bibliográfica, ao Plano Diretor Participativo do Município, elaborado pela Prefeitura no ano de 2007, e é com base neste documento que descreveremos a sua evolução histórica e política.

Afuá, assim como algumas cidades da Amazônia, cresceu em torno de uma igreja denominada Nossa Senhora da Conceição. O terreno para a construção foi doado por Micaela Archanja Ferreira, uma donatária portuguesa, a qual tomou posse das terras que denominou Santo Antônio, em 1845, que, na época, fazia parte do distrito da Vila de Chaves.

O local onde foi construída a igreja foi doado por Dona Micaela em 1899 ao patrimônio de Nossa Senhora da Conceição. O terreno começava no Igarapé Divisa, no Rio Marajó, descia pelo Rio Afuá até o Igarapé Jaranduba no Rio Cajuúna (PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE AFUÁ, 2007, p. 2).

Fotografia 7 - Igreja de Nossa Senhora da Conceição

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

A presença de templos católicos no processo de colonização da Amazônia e, como consequência, no surgimento de povoados, vilas e cidades, deu-se, segundo Trindade Júnior (2008, p. 33), devido ao sentido da colonização na região, que,

inicialmente, foi levada a cabo pela igreja católica, que criou aldeamento e definiu um povoamento articulado ao interesse cristão; daí a paisagem dessas cidades até hoje ser fortemente marcada pelos templos religiosos, que logo chamam a atenção das pessoas que as observam desde os rios.

De acordo com imagem acima, a primeira vista que temos quando chegamos à cidade, pelo rio, é a da igreja. Avistamos o prédio religioso de longe: é o primeiro sinal de que estamos chegando ao Município. A fotografia 07 também mostra a localização da igreja às margens do rio; esta foi uma das estratégias de povoamento adotadas pelo governo português, que visava a ocupação da Amazônia, assim como à defesa das terras apropriadas. Os rios possibilitavam a saída dos produtos da floresta e a entrada de mercadorias para consumo.

> [...] o ideal de penetração no território amazônico, vinculado a sua necessidade de ocupação e defesa, traduziu-se sócio-espacialmente nas gêneses das cidades à beira dos principais rios que davam acesso à região (TRINDADE JÚNIOR, 2008, p. 33).

As vilas e povoamentos edificados às margens dos rios tornaram-se estratégias eficientes de povoamento. Com as dificuldades do controle da terra, afirma Gonçalves (2005, p. 35), ocorreu o efetivo controle das águas, o que resultou em vários "povoamentos dispersos ao longo dos rios, sustentados pelo extrativismo das drogas do sertão, por uma agricultura de subsistência e pela pesca artesanal, base da cultura do caboclo da Amazônia".

Assim, cresceu um povoado em torno da construção da igreja, até que, em 14 de abril de 1874, pela Lei nº 811, recebeu a categoria de Freguesia. Como Freguesia, entrou para o período da República, passando para Vila em 1890, com o Decreto nº 170, de 2 de agosto. No mesmo dia, outro Decreto-Lei, nº 171, elevou-a a categoria de Município. No ano de 1896, a Vila foi elevada à condição de cidade.

De 1891 a 1926, o Município foi administrado por intendentes, que eram nomeados pelo governo estadual; posteriormente, passaram a ser eleitos, constitucionalmente, por voto aberto e direto do povo. No ano de 1927, passou a ser governado por prefeitos nomeados. A partir da Constituição de 1988, os prefeitos passaram a ser eleitos pelo voto direto do povo.

Em relação à localização, Afuá encontra-se ao norte da Ilha do Marajó, na microrregião dos furos de Breves, conforme o mapa abaixo.

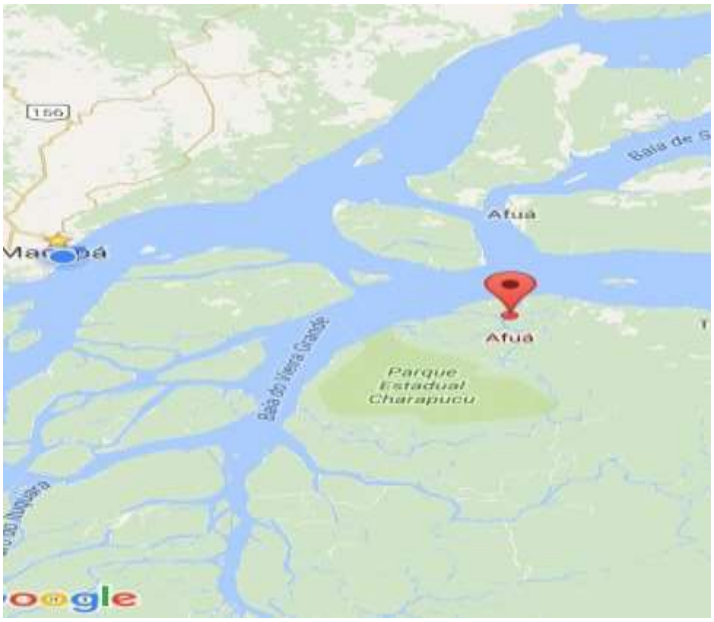
Mapa 01: Localização Geográfica do município de Afuá.

Fonte:<http://3.bp.blogspot.com/_O_r-gkdiqDY/SumbWwIY-I/AAAAAAAAAhw/EhILXVXz97E/s1600-h/mapa+MARAJOANDO.JPG. Acesso 16 de maio de 2016.

O arquipélago do Marajó está situado no extremo norte do Estado do Pará, na foz do rio Amazonas, sendo considerado o maior complexo de ilhas fluviais do mundo, com 49.606 km², composto por 12 municípios: Afuá, Chaves, Anajás, Breves, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista, Muaná, Ponta de Pedras, Cachoeira do Ariri, Salvaterra, Soure e Santa Cruz do Ariri.

O mapa 01 indica os limites de Afuá: ao norte com a Ilha Caviana, a nordeste com o Município de Chaves, ao sul com o Município de Anajás e Breves, ao sudeste com o Município de Anajás, ao sudoeste com os Municípios de Breves e Gurupá, a leste com os Municípios de Chaves e a oeste e noroeste com o Estado do Amapá (com os Municípios de Mazagão, Macapá e Itaúbal).

Mapa 02: Mapa da ilha de Marajó indicando a proximidade de Afuácom o Macapá.



Fonte: Google Mapas. Disponível em :<http://maps.google.com.br/maps>.Acesso: 17 de maio de 2016.

Na imagem, o Município está representado pela letra A (no balão). Em média, a viagem de barco dura de três a quatro horas até Macapá, capital do Estado do Amapá, enquanto que para Belém dura aproximadamente 24 horas. A proximidade com Macapá possibilita um intenso intercâmbio comercial: de Afuá chegam constantemente: peixe (pescada, gurijuba, tamuatá, acará, traíra, pirarucu, entre outros), camarão, açaí, bacaba, madeira e outros produtos extraídos dos rios e florestas. Os comerciantes afuaenses compram em Macapá produtos alimentícios, roupas, sapatos, eletrodomésticos, produtos importados etc., para revenderem no Município. Há também uma procura pelos serviços públicos ofertados em Macapá, principalmente nas áreas de saúde e educação, reflexo da falta de investimento nessas áreas pelos Poderes Municipal, Estadual e Federal. Existe somente um hospital na sede do Município, que não atende à demanda da população, o que provoca a saída constante de pessoas em busca de atendimento médico nos Municípios mais próximos.

No que concerne à flora, a floresta amazônica que compõe o território afuaense contém diversas espécies, com destaque para a virola, andiroba, anani, pracuúba, macacaúba, pau mulato, sucupira de várzea e acapu; e palmeiras como o açaí, o miriti, o murumuru, o tucumãs e inúmeras outras espécies de plantas aquáticas.

A riqueza da flora amazônica garante o sustento da maioria da população através do extrativismo, que, segundo Gonçalves (2005, p. 89), é uma atividade “que

marca a organização social do espaço amazônico mesmo antes da presença colonial". De fato, os índios, antes da apropriação de suas terras pelos colonizadores, já negociavam com espanhóis, franceses e holandeses os produtos da floresta, entre eles o pau-brasil. Braga (1911) afirma que a exploração da madeira faz parte da história do Marajó: desde 1900 as indústrias madeireiras se instalaram na região para exploração e beneficiamento da madeira.

Segundo Meirelles Filho (2004), a Região Amazônica é a maior produtora de madeira tropical do mundo, e o Estado do Pará está incluído no que o autor chama de "arco do desmatamento" [21] (p. 178). O desmatamento também gera emprego. "A exploração da madeira é a principal atividade econômica de mais de cem municípios da Amazônia. Trata-se da terceira maior geradora de empregos na Região, com mais de meio milhão de pessoas vivendo da atividade" (p.178).

Esta atividade geralmente não respeita as leis ambientais e trabalhistas, pois as condições de trabalho são severas. Há pouco equipamento disponível, e os acidentes são comuns. Além disso, a ausência da fiscalização contribui para a violação dos Direitos Humanos tanto nas serralherias como na operação de corte, com a ocorrência de trabalho infantil, condições inadequadas e horas excessivas de trabalho (LIMA, 2003, p. 43).

Na sede do Município de Afuá, está localizada a maior madeireira da localidade, denominada Exportação, Materiais e Alimentos do Pará (EMAPA). Cerca de 99% de sua produção é exportada para o Japão, Itália, Argentina, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá; apenas 1% destina-se ao mercado interno (PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO, 2007, p. 9). O que caracteriza uma produção voltada para a oferta de matéria-prima para o mercado externo.

A exploração de madeira também é feita pelos ribeirinhos. Segundo levantamento da Secretaria do Meio Ambiente, existem na zona rural aproximadamente 146 pequenas serrarias que cortam madeira. Muitas dessas serrarias comercializam seus produtos com a EMAPA e com as madeireiras do Município de Macapá. A derrubada da madeira é feita, na sua grande maioria, sem projeto de reflorestamento e sem orientação técnica para o desmatamento pelos

[21]Seus limites se estendem do sudoeste do Estado do Maranhão ao norte de Tocantins, Pará, norte de Mato Grosso, Rondônia, sul do Amazonas e sudoeste do Estado do Acre. Pelo mapa, este itinerário de devastação da floresta tem forma de um arco.

ribeirinhos e também por madeireiras instaladas no interior pertencentes a empresários principalmente das regiões Sul e Sudeste do país.

A ausência de orientações técnicas para a derrubada de madeira gera como consequência o desperdício, pois, quando a árvore tomba após o corte do machado ou da motosserra, acaba danificando ou matando outras que estão ao seu redor. Se forem em floresta com maior presença de cipós, os danos podem ainda ser maiores: "[...] as estradas para a retirada da madeira sem planejamento destrói inúmeras árvores jovens que poderiam fornecer boa madeira no futuro, entopem riachos, mudam cursos d'água e provocam erosões". (MEIRELLES FILHO, 2010, p.173).

Explica o referido autor que a exploração de madeira passa por etapas que, inicialmente, produzem a geração de emprego e renda e, posteriormente, o desemprego e a miséria da população e do espaço explorado.

> O primeiro momento da atividade predatória é de euforia, crescimento rápido, geração de emprego e renda. No segundo momento, quando terminam os estoques de madeira mais fácil de coletar, as serrarias são transferidas para outras fronteiras, deixando um rastro de destruição e desemprego. Para a região fica o prejuízo, uma vez que a mão-de-obra não irá se transferir, tampouco as propriedades rurais onde a madeira foi escolhida a dedo (MEIRELLES FILHO, 2010, p. 178).

A transferência das serrarias causa imensos problemas sociais, gerados pelo desemprego. Desempregado, sem ter como manter a família, muitos ribeirinhos vão para a cidade em busca de trabalho, de melhores condições de sobrevivência e de educação para seus filhos. Na cidade, acabam morando na periferia sem as mínimas condições de habitação, sem água encanada, esgoto, luz elétrica e outros direitos sociais. A realidade com a qual passam a conviver é a da violência, prostituição, mendicância, entre outras.

Além da extração da madeira, outra forma de exploração da floresta acontece através da retirada do palmito do açaizeiro.

> [...] é realizada sem nenhum critério de manejo, ocasionando a escassez de açaizeiros nas áreas onde são realizados os cortes para a extração de palmito. A comercialização do produto é feita "in natura" para as fábricas de beneficiamento existentes no município (PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE AFUÁ, 2007, p. 26).

Existem seis indústrias de palmito, registradas na prefeitura, que estão espalhadas pelo município, localizadas em sua maioria nas áreas rurais-ribeirinhas devido à facilidade de acesso à mão-de-obra e a matéria-prima.

Tabela 02 – Comparação da produção de açaí no intervalo de quatro anos.

Produto	Quantidade Produzida		Valor (Mil reais)	
	2010	2014	2010	2014
Açai (fruto)	4.100	6.125	4.510	17.151
Palmito	120	119	90	263

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

Pela leitura da tabela, podemos verificar que a quantidade de açaí produzida em 2014aumentou em relação à de 2010; houve um acréscimo de 2.025 toneladas no intervalo de quatro anos. Um dos motivos foi diminuição da derrubada em massa de açaizeiros para a retirada de palmito, que, pela leitura dos mesmos dados, também diminuiu. Apesar de não haver uma política pública de manejo do açaí, a produção aumentou.

Os ribeirinhos recebem em média um real por unidade de palmito com toda a casca, porém um vidro deste produto beneficiado é encontrado, no comércio de Macapá, com o peso bruto de 550g e peso drenado de 300g – sem o líquido de conserva – com o custo médio de R$ 7, 50 (sete reais e cinquenta centavos) a R$ 10,00 (dez reais), dependendo do tipo do palmito A, B ou C. O preço também pode variar e/ou aumentar se for vendido para outras regiões do país.

A derrubada de açaizeiros para a extração de palmito diminui a oferta do açaí, que faz parte da alimentação tanto dos ribeirinhos como dos amazônidas que vivem nas cidades. “Observa-se, em Belém, o aumento excessivo do preço desse fruto, o que provoca a diminuição de seu consumo, principalmente, pela população de baixa renda” (SANTOS, 2014, p. 74). Como consequência, há o aumento no preço do produto, ocasionando a falta nas mesas das famílias mais pobres. O que antes se tinha em abundância, hoje está cada vez mais raro. O litro do produto em Afuá, na entressafra, chega a custar R$ 10,00 (dez reais). Vale ressaltar que o açaí, além de alimento, também é fonte de renda para os ribeirinhos.

A pesca também é outra atividade econômica do município, com destaque para o camarão e a lagosta, além de várias espécies de peixes que, acompanhados com açaí e o camarão, tornam-se os principais alimentos consumidos pelos afuaenses. É habitual encontrar esses alimentos nas mesas dos ribeirinhos. Como afirma Santos (2014, p. 72), são característicos da culinária amazônica pela especificidade da região, “como, por exemplo, a presença de rios que facilitam a pesca ou a presença da mata [...]”. Os saberes necessários para a colheita do açaí e a pesca são aprendidos desde a infância na convivência diária e nas relações de trabalho. Parte

do pescado é vendida nas feiras e mercados locais, a outra é comercializada em Macapá. Os instrumentos mais utilizados para a pesca são: linha, tarrafa, malhadeira, matapi, caniço, arpão, pari[22], entre outros.

Fotografia 8–Ribeirinho jogando a tarrafa no rio

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016

A pesca do camarão é intensa no Município; nos meses de maio a julho é o período de safra. O camarão é um dos principais produtos que movimenta a economia. Ele é tão importante que há 33 anos é realizado o festival do camarão, que ocorre no mês de julho. O evento acontece às margens do Rio Afuá, no camaródromo[23], e faz parte do calendário turístico da cidade.

Segundo a Secretaria Municipal de Turismo, Esporte, Lazer e Cultura,em 2015, o festival contou com participação de aproximadamente 50.000 (cinquenta mil) pessoas, oriundas dos municípios do arquipélago do Marajó, de outros Estados e países. Em 2005, começou a fazer parte do festival a batalha camaroeira, que consiste na disputa entre camarões Convencido (camarão cru, da cor verde) e Pavulagem (camarão cozido, cor vermelha). A batalha visa retratar os costumes, a originalidade e a regionalidade da cultura cabocla ribeirinha.

[22]O pari é uma espécie de armadilha feita de tala pelos pescadores. Quando a maré seca, os peixes ficam presos nela.

[23]No mês de julho, a única quadra de esportes existentes no município se transforma no camaródromo, que é um espaço para apresentações de bandas, desfiles, salão de dança e para a batalha dos camarões Convencido e Pavulagem.

O trabalho na roça garante também o alimento do afuaense. É uma atividade laboral que envolve toda a família: crianças, jovens, adultos, idosos, mulheres e homens, todos desempenham funções que garantem a produção, o sustento e a venda do que é produzido. É o que podemos considerar uma agricultura familiar, na qual a prioridade é a subsistência. Nos solos do município são plantados com maior abundância: abacaxi, arroz, cana-de-açúcar, mandioca, melancia e milho.

O sistema de corte-e-queima ainda prevalece nas práticas da agricultura familiar, que consiste em:

> [...] escolher uma área de terras úmidas, desmatar uma pequena área no fim da estação chuvosa e deixar as árvores secarem. Após dois meses é colocado fogo e em seguida realizado o plantio de diferentes espécies numa mesma área. Aproveita-se a área para o plantio por um a três anos. A cada ano uma nova limpeza e queima é realizada (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 86).

Essa prática empobrece o solo, tendo como efeito a diminuição da produção a cada ano, o que leva o agricultor-ribeirinho[24] a desmatar e queimar novas áreas para o plantio, comprometendo a sobrevivência da floresta e, consequentemente, a sua permanência nela.

Fotografia 9 –Área desmatada para o plantio de milho

Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2015.

[24]Utilizaremos este termo porque todas as comunidades onde se pratica a agricultura no município são ribeirinhas.

Na fotografia, temos parte da mata derrubada e queimada para o plantio do milho; esta é a forma como o agricultor-ribeirinho pratica a agricultura. Aprendeu com os pais, que aprenderam com os avós e agora estão ensinando para os seus filhos, que continuarão a perpetuá-la. Segundo Gonçalves (2005, p. 156): “As populações ribeirinhas de pescadores-agricultores-extrativistas manipulam, há vários anos ecossistemas extremamente delicados, sem que nenhum esforço sistemático de políticas públicas tenha existido em seu apoio”. Sendo assim, a falta de apoio à população ribeirinha é reflexo do descaso do poder público em desenvolver políticas que assegurem o desenvolvimento de práticas produtivas coerentes com a biodiversidade da região.

Em relação à população, segundo o censo de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa é de que o município tenha 37.398 habitantes, sendo que mais de 60% residem na zona rural, em comunidades rurais-ribeirinhas (vilas e povoados).

No tocante à definição de urbano e rural, Veiga (2002) afirma que no Brasil, não há no estatuto das cidades, por exemplo, um artigo que defina cidade. Essa lacuna gera confusão entre a classificação adotada pelo governo e a usada em estudos demográficos. Segundo o autor, em nosso país, o mapa oficial de urbanização, publicado no Atlas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2000, adota um critério administrativo. Este critério ainda é baseado no decreto-lei assinado por Getúlio Vargas em 1938, que considera urbanas as sedes dos municípios e as vilas, não levando em consideração sua densidade populacional.

Desta maneira, “após a proclamação da República, a classificação urbana passa a se relacionar com o conceito de cidade, e cada vila passa a adotar um critério, pois se tornar cidade confere status” (VEIGA, 2002, p.34). Para o referido autor, a densidade demográfica talvez seja o principal indicador da maior ou menor pressão antrópica, mas não deve ser o único, pois “se usarmos o critério analítico, a população urbana do Brasil não chega a 70%” (ibidem, p.35).

Fotografia 10–Casas construídas em área de invasão no bairroCapimarinho

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

As invasões para a construção de casas, visualizadas na fotografia, ocorrem através do desmatamento, limpeza e ocupação desordenada do espaço. Paulatinamente vão surgindo as casas cobertas de palha, telhas de brasilit ou de barro. Na imagem acima ainda ficaram poucas espécies da floresta nativa; o restante, galhos e troncos das árvores, estão no chão. Sem condições econômicas, os ribeirinhos acabam invadindo áreas de ressacas para construir suas moradias na cidade, e, assim, vão surgindo os bairros nas periferias, sem água tratada, esgoto, energia elétrica, coleta de lixo, etc. O bairro mais populoso é o Capimarinho, que nasceu através das constantes invasões de ribeirinhos fugindo da miséria e da fome geradas pelas ações predatórias de madeireiras e fábricas de palmito.

A pobreza dos cidadãos afuaenses é evidenciada pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[25]. O IDH Municipal varia de 0 a 1 considerando indicadores de longevidade como saúde, renda e educação. Quanto mais próximo de 0 (zero), pior é o desenvolvimento humano do município. Quanto mais próximo de 1 (um) mais alto é o desenvolvimento do município. O IDH de Afuá,em 2014, foi de 0,489, considerado, portanto, muito baixo, e a expectativa de vida dos moradores em

[25]A pesquisa foi elaborada a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2014, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Fundação João Pinheiro - FJP, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

média de 69 anos (IBGE, 2010). A ausência de políticas públicas sociais e econômicas que beneficiem a população mais pobre reflete o índice apresentado. Segundo o estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em 2014, dos oito municípios com IDH mais baixo no Estado do Pará, seis estão situados na Ilha do Marajó: Afuá (0,489), Anajás (0,484), Portel (0,483), Bagre (0,471), Chaves (0,453) e Melgaço (0,418) este com o pior IDH do Brasil. (PNUD, 2013).

A seguir, apresentamos o retrato da educação formal ofertada àpopulação que reside no Município.

2.4 A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE AFUÁ

A população de Afuá é atendida, educacionalmente, com a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial e o ensino médio. Segundo censo escolar de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 21,30% da população acima de 15 anos de idade são analfabetas. Isso significa que nunca frequentaram a escola, um direito que é garantido constitucionalmente e não está sendo cumprido nem cobrado pelos órgãos competentes. A grande parte dos excluídos do sistema formal de ensino mora às margens dos rios, lagos e igarapés nas áreas ribeirinhas. Enquanto, no nosso país, de acordo com dados do IBGE (2014), houve aumento no nível de escolaridade nos últimos anos, ainda encontramos, principalmente nos municípios mais pobres, um elevado índice de analfabetismo e, como consequência, baixos indicadores de escolarização.

A rede municipal de ensino tem como característica ser rural ribeirinha, pois 98% das escolas estão localizadas nestas áreas: das 211 instituições escolares, somente 5 (cinco) se encontram na área urbana. A seguir, apresentamos o retrato da educação básica; iniciamos pela educação infantil e, posteriormente mostramos o ensino fundamental e médio.

2.4.1 Educação Infantil

A educação infantil enquanto política pública foi garantida legalmente a partir da constituição de 1988; as constituições anteriores limitaram-se ao amparo e à assistência e as promulgadas no período imperial não abrangeram nada referente à infância (CURY, 2012). O cidadão criança, de acordo com Angotti (2010), é reconhecido na Carta Magna de 1988 com direitos garantidos, o que requer o investimento e o desenvolvimento de ações em nível Federal, Estadual e Municipal.

A educação infantil, com a Constituição, passa a ser responsabilidade do Estado, ofertada em creches e pré-escolas, porém a partir da emenda constitucional nº 59/2009 a obrigatoriedade e gratuidade foi concedida somente para as crianças a partir de quatro anos de idade.

> A Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, que modificou a definição da educação obrigatória, apesar de sua importância, foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. De certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no País. Essa novidade foi adotada na esteira da anterior, configurando uma verdadeira cascata de mudanças que incidiram sobre a gestão municipal da educação nesta primeira década do século (CAMPOS, 2012, p. 11).

Para a garantia do padrão mínimo de qualidade e a equalização das oportunidades, foi mantido como competência da União prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que ficaram com a responsabilidade de atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Nesta divisão, coube à esfera Estadual o atendimento ao ensino médio, e à Federal a oferta da educação superior.A delegação, por meio das competências entre os poderes públicos, definidas constitucionalmente, fomentou o princípio da descentralização que, segundo Gagnebin (2011), compromete a efetivação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino, o que denota uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas.

Em relação às instituições que poderão ofertar educação infantil, a crecheé reconhecida como espaço educativo e de direito para as crianças, principalmente das famílias trabalhadoras. Desta forma, os pais, legalmente, passam a usufruir de um espaço coletivo para os cuidados e educação de seus filhos. Mas, na realidade, este princípio legal ainda não saiu do papel e não se concretizou no município de Afuá. As crianças na idade de dois a três anos são atendidas na única escola de Educação Infantil, denominada Centro Theopompo Nery(CEI), localizada na área urbanano bairro Central. O número de vagas ofertadas por ano totalizam 40, sendo 20 para o turno da manhã e 20 para o da tarde. Sabe-se que a demanda é muito maior do que as vagas disponíveis, o que requer do poder público investimento para a construção de creches que atendam o que a lei estabelece.

Vale ressaltar a importância da creche que, para Didonet (2014), está centrada no desenvolvimento, na promoção da aprendizagem, assim como na mediação do processo de construção, conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. Desta forma, reconhece a importância da infância no desenvolvimento humano por meio da educação na construção da cidadania. Constata-se a finalidade da creche que deve ser centrada na criança para a formação do cidadão desde o nascimento, direito constitucionalmente garantido.

Mas, segundo Cury (2012), as instituições que ofertam a educação infantil, em nosso país, precisam de investimentos, tanto na área pedagógica como em infraestrutura, recursos didáticos, formação continuada de professores, projeto político pedagógico entre outros para colocar em ação os avanços propostos pela lei e tornarem-se espaços de promoção e defesa da cidadania.

Outro documento legal que trata do direito das crianças à creche e à pré-escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990. A referida lei corrobora o que já foi garantido constitucionalmente, ou seja, a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 5anos em creches e pré-escolas e a incumbência do município na oferta da educação infantil. Avança, ainda, ao propor a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, deu início a todo o processo para promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, considerada a lei máxima da educação. Nela, a educação infantil é concebida como a primeira etapa da educação básica. Desta forma, o direito das crianças de 0 a 5 anos à educação em creches e pré-escolas, que já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, agora também está traduzido em diretrizes e normas no âmbito da educação nacional, o que representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país.

A referida lei apresenta como finalidade da educação básica, o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação para a cidadania, além de fornecer meios para a progressão no mundo do trabalho e nos estudos. Nela

há o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida por meio da sua primeira etapa e é fundamental para a efetivação de sua finalidade.

O destaque atribuído pela nova LDB à educação infantil, o que não ocorreu nas legislações anteriores, refere-se à sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2015, p. 4), ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos.

A nova LDB ratificou o que estabeleceu a constituição federal: a educação infantil é responsabilidade do Município, mas incumbe a União, no artigo 9º, inciso III, o dever de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva”(BRASIL, 2015, p. 3).

Sendo prioridade o ensino fundamental, a educação infantilacaba ficando em segundo plano, principalmente nos municípios daAmazônia, que possuem poucos recursos financeiros para atender todasas crianças em idade escolar. Isso fica evidente na quantidade de escolasque oferecem esta etapa da educação básica que, de acordo com o IBGE, em 2014, foram 132 escolas que ofertavam a educação infantil. Estes números, no entanto, não correspondem ao de escolas de educação infantil, pois, no referido município, existe somente uma específica que é o Centro de Educação Infantil Theopompo Nery (CEI). A tabela a seguir mostra o atendimento no período de 2014 a 2016.

Tabela 03 – Quantidade de Alunos matriculados no CEI.

EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO		
	2014	2015	2016
Creche	182	190	190
Pré-escolar	659	403	403

Fonte: Direção do Centro de Educação Infantil Theopompo Nery, 2016.

O decréscimo da quantidade de alunos do pré-escolar a partir de 2015 ocorreu devido à saída das crianças com 6 anos de idade, que passaram para o ensino fundamental. Assim, o Centro atende atualmente crianças de 2 a 5 anos de idade, as

turmas do pré-escolar ecreche são formadas por 25 a 30 alunos com dois professores por turma.

No Plano Municipal de Educação de Afuá (PME) para o período de 2015-2025, consta como primeira Meta universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 10% (dez por cento) das crianças até 2025. Estamos em 2016 e ainda não foram construídas novas escolas de educação infantil tanto na área urbana como no campo, condição necessária para expandir o número de vagas com vistas a universalizar a pré-escola.

Na tabela abaixo, apesentamos o percentual de atendimento das crianças em creches pelo município, bem como pela ilha do Marajó, Pará, Região e País.

Tabela 04 – Percentual de atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

META BRASIL: 50%				META AFUÁ: 10%		
População de Afuá de 0 a 3 anos	BRASIL	NORTE	PARÁ	MARAJÓ	AFUÁ	Crianças de 0 a 3 anos não atendidas pela creche em Afuá
3.786	23,2%	9,2%	11,2%	10,9%	4,8%	95,2 %

Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2014.

Segundo o PNAD, em 2014, 95,2% das crianças estavam fora da creche, apenas uma minoria, 4,8%, teve acesso, sendo a grande maioria excluída. Na tabela, acima a meta de atendimento estabelecida para o Brasil é cinco vezes superior à pretendida pelo Município para um período de 10 anos. Caso seja concretizada, ainda teremos 90% das crianças fora da escola, a maioria oriunda da área rural-ribeirinha, fruto da ausência do governo para essa etapa tão importante da educação das crianças na Amazônia.

A Educação infantil é um direito reconhecido na atual Constituição Federal, incluso na educação básica pela Lei máxima da educação e como princípio da proteção integral à infânciapelo ECA. Para os gestores dos municípios, a oferta da creche não é obrigatória, mas entendemos que o direito se aplica a todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar daemenda constitucional nº 59/2009 estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade para as crianças a partir de quatro anos de idade, para as de 0 a 3 anos há o direito e não a obrigação, mas a partir do momento em que

existe demanda e os pais exigem vaga para seus filhos, nasce o dever do Estado de garantir o atendimento com qualidade.

Fotografia 11–Centro de Educação Infantil Theopompo Nery.

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

No tocante à estrutura física, o prédio do CEI é todo em alvenaria,com uma infraestrutura composta de 12 (doze) salas de aula, biblioteca,brinquedoteca, auditório, sala de leitura e dos professores.O corpo docente é formado por 46 (quarenta e seis) professores, sendo 20 com nível médio, 26com nível superior em diversas licenciaturas como Letras, História, Geografia, Artes, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Nacoordenação pedagógica, há uma orientadora e uma supervisoraeducacional. Aescola possui uma excelente estrutura física, e a proposta pedagógica tem como base o desenvolvimento de habilidades para a alfabetização (SEMED, 2016).

Como a meta do PME 2015-2025 é atender todas as crianças de 4 a 5 anos, abaixo apresentamos o total de crianças nessa faixa etária de acordo com dados do IBGE.

Tabela 05 -Percentual de atendimento das crianças de 4 a 5 anos em Afuá.

META BRASIL: 100%			META AFUÁ: 100%		
POPULAÇÃO 4 A 5 ANOS	BRASIL	NORTE	PARÁ	MARAJÓ	AFUÁ
1957	81,4%	67,9%	73,9%	57,3%	**52,2%**

Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2014.

Os dados demonstram que, até o ano de 2013, somente 52,2% das crianças de 4 a 5 anos estavam matriculadas na pré-escola; a meta de garantir o acesso a todas elas vai requerer investimento na construção de prédios, concurso público para professores, aquisição de materiais pedagógicos, entre outros e, para isso, a educação infantil terá que ser prioridade do governo.

Nas áreas ribeirinhas, onde está o maior número de crianças excluídas da creche e da pré-escola, não existe escola específica para a educação infantil. Neste trabalho, retratamos, especificamente, a realidade da educação no Regional Madeira, por motivo de ele ser o *locus* no qual realizamos a pesquisa de campo.

A realidade da educação infantil no Regional Madeira é totalmente diversa da que evidenciamos acima: não há escolas específicasde educação infantil, e o atendimento à pré-escola é realizado nos estabelecimentos que oferecem o ensino fundamental.Quando o número chega a um total de 20 alunos[26] na comunidade, forma-seuma turma multisseriada, com crianças de 4 e 5 anos. Se não houver onúmero de alunos para se fechar uma turma específica, as crianças sãoinseridas nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano, contrariando aResolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizescomplementares, normas e princípios para o desenvolvimento depolíticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seuart. 3º, parágrafo 2º, ela afirma que “em nenhuma hipótese serãoagrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil comcrianças do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 02).

Fotografia 12 – Classe multisseriada

[26]Número de alunos estipulados pela SEMED para formar uma turma específica daeducação infantil.

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Na imagem acima, temos uma sala de aula multisseriada de umaescola rural-ribeirinha, com alunos do pré-escolar (crianças de 4 e 5 anos)e dos anos inicias do ensino fundamental. Aturma é composta de um total de 35 alunos. Na sala, há somente um quadro com atividade para o 3º e 4º ano, enquanto o 1º e 2º estão resolvendoexercícios no caderno. Esta é a realidade de muitas escolas que oferecema educação infantil nas comunidades ribeirinhas.A falta de recursos didáticos, de merenda escolar e deassessoramento pedagógico são alguns dos problemas enfrentados peloseducadores. Como podemos perceber na fotografia**,**a escola funcionaem uma casa cedida pela comunidade, na qual reside também aprofessora. É um espaço improvisado, sem a estrutura física de uma salade aula, e o espaço reduzido inviabiliza que a docente circule na sala deaula. Essa realidade também se estende ao ensino fundamental e médio,que descrevemos a seguir.

2.4.2 Ensino Fundamental e Médio

A inclusão das crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental, teve impacto na composição das classes multisseriadas e consequentemente na organização do trabalho pedagógico do professor, anteriormente, essas crianças estavam matriculadas na educação infantil e, nas escolas ribeirinhas, poucas tinham acesso a esta etapa da educação básica. Com a lei nº 11.274/2006, houve alteração na idade mínima para a matrícula inicial, que passou de sete para seis anos de idade, com duração de nove anos. Esta etapa da educação básica tem por objetivo:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2015, p. 4).

Portanto, antes da lei nº 11.274/2006, as crianças de seis anos pertenciam à educação infantil, mas atualmente devem estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa alteração provocou e ainda provoca uma série de indagações e posicionamentos, tanto contrários como favoráveis ao Ensino de Nove Anos.

Segundo Arelaro etal (2011), para o Ministério da Educação (MEC), a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade traz a garantia do acesso principalmente para as crianças oriundas da classe menos favorecida economicamente. Verificou-se, por meio de pesquisas, que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. Dentre os fatores de exclusão escolar, estava a falta de vagas na educação infantil pública; diante da constatação dessa realidade, o ensino fundamental de nove anos assegurariao aumento de matrículas nas escolas brasileiras eo cumprimento do direito das crianças à educação.

A legislação e os documentos norteadores da implantação da politica do ensino fundamental de nove anos corroboram com esta visão.

> [...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (BRASIL, 2007, p. 61-62).

Discurso não condizente com a Constituição Federal, no art. 208 assegura que é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na educação infantil; portanto, a criança com seis anos de idade tem direito à educação infantil na pré-escola. Para Arelaro et al (2011), o reconhecimento por parte do governo da não oferta de vagas suficientes para atender a demanda desta etapa da educação básica serviria para intervir com apoio técnico-financeiro junto aos municípios para o cumprimento de sua responsabilidade constitucional. “No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo lócus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa

de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento" (p. 5).

Para Angotti (2014), o ensino Fundamental de Nove Anos vai de encontro aos avanços conseguidos legalmente em relação à educação infantil, demonstrando em seus estudos, que a inclusão da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, de certa forma, contrapõe-se às conquistas da Educação Infantil, ocorridas lentamente ao longo de décadas.

Essa mudança teve como principal consequência a inclusão das crianças de 6 anos na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e engrossando aquelas nas classes iniciais, afirma Campos (2012). Segundo a autora, não aconteceu a transição, que é importante do ponto de vista pedagógico, e outros aspectos dentre os quais a preparação dos professores em serviço para trabalhar com os alunos mais novos; a explicação aos pais referente aos motivos dessa mudança; a adaptação de prédios; equipamentos; mobiliários e materiais escolares. Diante de todas essas necessidades que não foram levadas em consideração, o ensino fundamental de nove anos apresenta problemas não solucionados até hoje. "Talvez um dos mais sérios seja a antecipação da repetência para número expressivo de alunos do primeiro ano, pois os currículos não foram revistos de forma generalizada e muitas redes de ensino não adotam o sistema de ciclos." (CAMPOS, 202, p. 11). Consequentemente, escola de nove anos tem a obrigação de ser, para os educandos, um espaço de aprendizagem e não a antecipação de experiências de fracasso.

Kramer (2006),por seu turno, considera uma conquista a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental; para a autora, é a garantia do ingresso de todas elas na escola, fato que não acontecia anteriormente, haja vista que a educação infantil não atendia à demanda da clientela, dos municípios e, com a inclusão no ensino fundamental, torna-se direito público subjetivo. Para o sucesso da criança nessa nova etapa da educação básica. faz-se necessário,

> [...] que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental (KRAMER, 2006, p. 805).

Nesta perspectiva, o diálogo entre essas duas etapas da educação básica é fundamental para o desenvolvimento infantil, mas precisa ir além da escola, abarcando a dimensão política, visando à construção de currículos e propostas

pedagógicas que possam atender às suas especificidades. Nesse sentido, Miranda (2010) acrescenta que o ensino fundamental de nove anos possibilita um tempo maior para a aprendizagem, mas, para isso, faz-se necessário repensaro preparo da equipe pedagógica e a formação continuada dos professores.

Quanto à oferta desta etapa da educação básica, no município de Afuá, os dados abaixo retratam a saída paulatina do Estado, queculminou com a municipalização, que, de acordo com a tabela 3, intensificou-se a partir de 1998. Em vez de promover auniversalização do ensino, através de ações de cooperação e colaboraçãoentre os respectivos sistemas, o que é permitido pela nova LDB, optou-sepor transferir para o Municípioas obrigações que originariamente foram do Estado.Afuá, que até 1998 atendia somente aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental,assumiu, a partir de 2000, todo o segmento do ensino fundamental.

Tabela 06 – Estabelecimentos de ensino fundamental por dependência administrativa

ANOS	ESTABELECIMENTOS			
	Estadual	Municipal	Particular	Total
1996	17	136	-	153
1997	17	115	1	133
1998	15	158	1	174
1999	13	192	1	206
2000	-	197	1	198

Fonte: MEC/INEP/SEDUC, 2000.

Na área urbana, foram matriculados, em 2016, 2.765 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nas quatro escolas existentes na cidade, desse total somente uma escola atende duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma com 10 (1ª etapa) e outra com 23 (2ª etapa) alunos. A justificativa dos gestores para a não oferta da EJA está na ausência de alunos, ou seja, de clientela para a referida modalidade da educação básica. Segundo o IBGE, o índice de analfabetismo da população acima de 15 anos no referido município foi de 20,8% em 2014. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (IBGE, 2014). Os dados da análise situacional do PME 2015-2025 indicam que a escolaridade média da população da área urbana de 18 a 29 anos é de 4,8 e da rural, na mesma faixa etária, é de 3,6. Portanto, existe uma demanda

de jovens e adultos, além de que o ensino fundamental é direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2016). A ausência do Estado e do Município deixa a população à margem dos direitos legalmente garantidos no art. 37, parágrafo 1º da nova LDB:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2016, p. 4).

A diminuição das matrículas e as altas taxas de evasão na EJA requerem, por parte do poder público, ações voltadas para o desenvolvimento de programas mais eficazes para esta clientela. Segundo Sanches (2014, p. 78), "Os programas de Educação de Jovens e Adultos estão sofrendo queda de matrículas e não há como mudar a realidade do analfabetismo sem programas específicos para esta faixa etária".Tais programas deverão estar baseados em propostas pedagógicas que levem em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho; desta forma, responderão à realidade dessa população.

Consta, no PME 2015-2025 do município, que a meta será o atendimento de toda demanda do ensino fundamental: “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 50% (cinquenta) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” (PME, 2015, p. 4).

No município é elevado o índice de alunos com distorção idade-série, que ocorre quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Tabela 07 - Distorção idade/série no ensino fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL	NUMERO DE ALUNOS	DISTORÇÃO IDADE SÉRIE
Anos Iniciais	8.206	44,9%
Anos Finais	4.279	60,7

Fonte: Plano Municipal de Educação do município de Afuá 2015-2025.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a distorção idade-série equivale a quase metade dos alunos matriculados, enquanto que nos finais equivale a mais da metade dos alunos. As pesquisas retratam, que os principais motivos tanto da evasão como da

distorção idade-série nas áreas rurais ribeirinhas estão relacionados ao trabalho de extração de madeira, corte de palmito, coleta do açaí, pesca, roça entre outras atividades econômicas (HAGE, 2013).

No tocante ao aproveitamento escolar, a tabela a seguir apresenta os dados do desempenho nas escolas da área urbana no ano de 2015.

Tabela 08 - Taxa de rendimento escolar no ensino fundamental em 2015 – área urbana

Nº DE ALUNOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS
2.964	2.239	440	285

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Afuá, 2016.

Alguns fatores são responsáveis pelo aumento do desempenhodos alunos das escolas situadas na área urbana. Entre eles estão aestabilidade dos professores que, a partir dos concursos públicos realizados, passaram a fazer parte do quadro de servidores efetivos doMunicípio; assim sendo, não há docentes do contrato administrativoatuando nas escolas da cidade. Com a estabilidade, as questões deinterferências político-partidárias ficaram mais fragilizadas, e oprofessor mais livre para desenvolver o seu trabalho, aumentando a suapermanência em uma determinada escola.

Outro fator importante é a quantidade de alunos por sala de aula,que varia de 30 a 35. As escolas são todas em alvenaria, possuem nos seusquadros de recursos humanos 70% dos docentes com graduação, diretor, serventes, pessoal de apoio administrativo, secretário escolar, supervisor e orientador educacional. Mesmo com os fatores acima listados, ainda éexpressivo o índice de evasão e reprovação escolar.

Dentre as escolas da área urbana, somente a única situada nobairro periférico, o Capimarinho, não possui um espaço físico para abiblioteca, ficando os livros distribuídos no laboratório de informática que também não funciona devido à rede elétrica que não é adequada para comportar a carga de energia necessária para o funcionamento das máquinas.

Fotografia 13–Laboratório de Informática da EMEF Frei Faustino Lagarda

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

O laboratório de informática serve como depósito para guardar livros e demais materiais, além de espaço para aulas de música. Na fotografia, o professor está escolhendo os livros, que estão na estante acima da bancada dos computadores,para trabalhar com seus alunos na sala de aula. Os computadores já estão há mais de cinco anos na escola e nunca foram utilizados por alunos e professores.

O bairro Capimarinho, como afirmado anteriormente, surgiude invasões e é habitado por famílias pobres, muitas oriundas das áreasrurais-ribeirinhas, e a única instituição de ensino ali localizada não tem aestrutura física que as outras três situadas no bairro central possuem,como laboratório de informática, sala de leitura, biblioteca e sala devídeo. Mas o diferencial não está somente na escola da periferia; as escolas rurais ribeirinhas também não dispõem de estrutura física e derecursos humanos necessários.

As escolas de ensino fundamental ribeirinhas totalizam 206. Amaioria tem prédio próprio construído pelaprefeitura, com uma ou mais salas de aula, banheiro, secretaria, despensae local para o preparo da merenda; e mais 35 anexos (salas de aula quefuncionam em barracões, igrejas, centros comunitários, casa doprofessor ou do representante da comunidade). Na realidade, os anexossão escolas, pois não há um contato intensivo com a gestão da escola àqual são anexados: o professor fica

isolado e assume a gestãoadministrativa e pedagógica sozinho, além de lecionar para as turmas deeducação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental de formamultisseriada.

Fotografia 14 -Escola ribeirinha que funciona como anexo

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A casa, na imagem,é a residência do representante dacomunidade, e a sala foi cedida para a escola funcionar. O professorreside com a família do proprietário, pois, assim como não existe prédioescolar, também não há alojamento.

Fotografia 15 - Sala de aula de uma escola ribeirinha que funciona como anexo

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A imagem acima retrata a sala de aula que funciona na residência cedida pelo representante da comunidade. Observe que não há cartazes pregados na parede;

issoocorre porque as crianças, filhas do proprietário, os rasgam e arrancam. Antes de pregá-los, o professor tem que pedirautorização ao dono da casa. As cadeiras, no término da aula, devem serarrumadas em círculo; desta forma, os moradores terão espaço paracircular e atar as redes para dormir à noite.

As aulas, neste ambiente, sofrem várias interferências: passagemde visitas pela sala, choro de crianças, barulho de músicas e de programasde rádio, conflitos entre os moradores da casa, entre outros. O professornão tem autonomia para discutir os assuntos referentes às diversasdisciplinas, pois precisa ter cuidado com o que fala aos alunos; quandoo(a) dono(a) não concorda com o que está sendo ensinado, acabainterferindo na aula, emitindo opinião contrária.

Nas escolas ribeirinhas do Regional investigado, há escassez de recursos didáticos; a merenda escolar não é suficiente paraatender a demanda durante todo o mês; não existe biblioteca nemalojamento, mesmo nas que têm prédio próprio. Isto leva os professores amorarem na sala de aula ou com famílias que gentilmente os acolhem, pois, se assim não fizerem, acabam ficando sem professor, e os filhos semestudar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO E LOCAL DA PESQUISA

O problema e os objetivos levaram-nos a desenvolver uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, pois necessitou de uma imersão no contexto no qual se desenvolve a prática docente. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que os investigadores qualitativos “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. O ambiente natural onde ocorre a prática docente é a sala de aula, concebida como os vários espaços utilizados para ensinar e aprender; neste ambiente é possível interpretar a realidade dos sujeitos investigados, através da descrição de dados que vão além das falas e dos espaços ocupados pelos sujeitos, que são situados em um contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Todos os dados desse contexto são importantes:

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Além do ambiente natural, explicam os autores que a pesquisa qualitativa requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que pressupõe um tempo significativo a ser passado na escola, aplicando as técnicas para a produção dos dados, haja vista que “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Sobre a neutralidade, para Chizzotti (2003, p. 79), a abordagem qualitativa parte do princípio de que

> [...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vinculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Portanto, fica evidente que nesta abordagem o pesquisador exerce um papel fundamental; suas concepções, valores e representações estarão presentes nos significados que atribuirá aos fenômenos analisados.

Dentre os pressupostos epistemológicos que embasam a abordagem qualitativa, optamos pela perspectiva dialética, que, segundo Chizzotti (2003, p. 81),

> [...] valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os

> vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

Triviños (2007, p. 129) apresenta algumas características desta perspectiva que ele chama de histórico-estrutural-dialética. São elas:

> [...] parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca porém a causa da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças [...] aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual, que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ao observável, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar [...] o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e como tal é estudado.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optamos pela etnográfica, por possibilitar investigar, de forma mais abrangente, os aspectos relacionados à cultura dos ribeirinhos da ilha do Açaí, dentre os quais: os valores, os hábitos, as crenças, linguagens e significados que estão diretamente ligados à produção do saber popular que norteia as práticas dos povos das águas. A pesquisa etnográfica, segundo André (2013, p. 25), envolve:

> [...] um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural.

Desenvolvemos o trabalho de campo na ilha do Açaí, que pertence ao município de Afuá. Passamos quatro meses imersos nas cinco comunidades ribeirinhas que formam o arquipélago, nesse período, participamos das atividades produtivas, culturais, religiosas e sociais. Por meio dos instrumentos para coleta de dados e da convivência com os moradores da ilha, procuramos retratar a maneira como os sujeitos vivem e convivem, assim como, as suas experiências e o mundo que ascerca. Na etnografia

> Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos deinstrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRE, 2013, p. 25).

Foi o que aconteceu no decorrer desta investigação, modificamos algumas técnicas de coleta de dados, pois inicialmente pretendíamos aplicar o formulário, mas no decorrer da pesquisa, percebemos que este instrumento não atenderia aos objetivos propostos, bem como, após a execução de algumas entrevistas, percebemos a necessidade de incluir ou retirar questões do roteiro, ou ainda torná-las mais claras e objetivas para a compreensão dos entrevistados.

Realizamos o trabalho de campo nas cinco comunidades ribeirinhas e nas escolas localizadas nessas comunidades que pertencem ao Regional Madeira, descritas na tabela abaixo.

Tabela 09 – Escolas que compõem o Regional Madeira com o número de alunos no ano de 2016[27]

Escola	Ed. Infantil	Ensino Fundamental									Nº de Alunos
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
A	10	12	10	13	9	7	12	11	19	12	140
B	14	15	10	10	9	8	8	7	7	6	94
C	04	12	9	8	7	7	6	5	-	-	58
D	9	10	9	8	7	8	8	7	-	-	66
E	6	10	8	7	5	3	-	-	-	-	39

FONTE: Secretaria Municipal de Educação do Município de Afuá – SEMED/2016

De acordo com a tabela, todas as escolas oferecem a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Os dados acima também mostram que somente duas oferecem todos os anos do ensino fundamental: as escolas **A** e **B**. A primeira é a polo, na qual reside o diretor que é responsável pela gestão administrativa e pedagógica das outras escolas pertencentes ao Regional. A segunda é a mais distante do Regional, motivo pelo qual atende aos alunos das séries finais do ensino fundamental do seu entorno. Quanto à infraestrutura, a escola polo é a única com o prédio totalmente em alvenaria e com as seguintes dependências: duas salas de aula, secretaria escolar, cozinha e depósito. O quadro de funcionários não docentes é composto por uma secretária escolar, duas serventes e uma merendeira, todas residentes na comunidade.

Fotografia 16 - Escola Polo

[27]Para garantir o anonimato das escolas que compõem o Regional Madeira, utilizamos letras para identificá-las.

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

Em relação às outras escolas, a **B** está situada à margem do rio Caetano, com quatro salas de aula, cozinha e depósito. Não há alojamento para os professores, que dormem nas salas de aula à noite e guardam seus pertences (roupas, sapatos e produtos de higiene pessoal entre outros) no depósito. O quadro de profissionais não docentes é formado por uma servente e uma merendeira.

Fotografia 17 - Prédio da Escola B

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

Os prédios das escolas **C** e **D** seguem o mesmo padrão da fotografia acima.

O prédio da escola **E** não apresentava condições de funcionamento no período em que fizemos a pesquisa de campo, motivo pelo qual os alunos estavam tendo aula

na casa do representante da comunidade desde o mês de fevereiro do corrente ano, o que gerou vários problemas em relação à gestão pedagógica e ao espaço escolar, tais como: interferências das pessoas da família que passavam constantemente pela sala, tirando a atenção dos alunos; barulho com choro das crianças da casa; briga entre os membros da família do dono do espaço, entre outros.

Fotografia 18 - Prédio da Escola E

Fonte: Edielso M. M. de Almeida, 2016.

Na tabela abaixo, descrevemos cada instituição de ensino com os respectivos níveis de atendimento da educação básica.

Tabela 10 – Distribuição das turmas da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental por professor

Escolas	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Nº de Professores
A	1º e 2º períodos	1º e 2º ano	01
		3º,4º e 5º ano	01
B	1º e 2º períodos	1º e 2º ano	01
		3º,4º e 5º ano	01
C	2º período	1º e 2º ano	01
		3º,4º e 5º ano	01
D	1º, 2º períodos	1º e 2º ano	01
		3º,4º e 5º ano	01
E	2º período	1º, 2º, 3º, 4 e 5º ano	01

FONTE: Secretaria Municipal de Educação do Município de Afuá – SEMED/2016.

Ao analisar a tabela acima, constatamos que todas as escolas do regional possuem turmas multisseriadas[28] do pré-escolar ao 5º ano, motivo pelo qual realizamos a pesquisa de campo em todas elas, bem como fizemos observação da prática docente e as entrevistas semiestruturadas.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS NA PESQUISA

As pesquisas qualitativas, de acordo com Alves-Mazzotti (2002, p. 163), são "multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados". Assim sendo, para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a observação analítica e participante[29] e a fotografia.

A entrevista semiestruturada é concebida por Laville e Dione (2000) como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. Tendo como referência o problema de pesquisa e os objetivos propostos, elaboramos o roteiro das entrevistas.

Realizamos, inicialmente, um teste piloto com quatro professores, objetivando testar o referido roteiro. A partir desta avaliação, reorganizamos o roteiro das entrevistas. Também efetivamos um teste piloto do roteiro da entrevista para os moradores. Aplicamos o teste para três moradores e, em seguida, fizemos a reformulação das perguntas para torná-las mais compreensíveis por parte dos sujeitos.

As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados; "a gravação direta tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado" (LUDKE; ANDRÉ, 2006, p. 37). As entrevistas com os professores foram realizadas em diferentes momentos, antes e após as aulas, e em diferentes espaços, como na casa do professor/professora e na escola (sala de aula). Ressaltamos este detalhe para enfatizar a disponibilidade dos sujeitos em colaborar com nosso estudo.

Entrevistamos 9 (nove) professores que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sendo 6 (seis) mulheres e 3 (três) homens,

---

[28]Consideramos, neste estudo, como classes multisseriadas as que são formadas por mais de um ano do ensino fundamental, na qual somente um docente leciona no mesmo espaço e tempo.

[29] Ver roteiro em anexo.

com idade entre 22 a 45 anos. O tempo de experiência docente com classes multisseriadas variou em torno de 6 a 25 anos. Adotamos como critério para a seleção dos sujeitos somente a atuação com turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental organizadas de forma multisseriada nas escolas ribeirinhas pertencentes ao Regional.

Quanto aos moradores, sujeitos da pesquisa, realizamos as entrevistas em diversos espaços, como: na residência do entrevistado e no desenvolvimento das práticas produtivas. Para realizar um estudo, a partir das memórias dos moradores da ilha do Açaí, em relação aos saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas dos ribeirinhos, entrevistamos dez moradores das comunidades que compõem a ilha do Açaí. Os critérios para a seleção foram: morador mais antigo na comunidade; participante de práticas produtivas (pesca, caça e colheita do açaí), idosos e curandeiros (benzedores e parteiras) e aluno regularmente matriculado na escola no ano de 2016. Todos os moradores entrevistados participam das práticas produtivas e são identificados na pesquisa por pseudônimos para preservar o anonimato.

Além das entrevistas, fizemos a observação participante, que é definida por Minayo (2004, p. 62) como

> [...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este.

Para a realização da observação participante nas comunidades ribeirinhas que formam a ilha, a minha inserção deu-se de forma gradual. Inicialmente, apresentei-me como pesquisador, explicando os motivos e os objetivos da pesquisa. Em seguida, para a aproximação com os ribeirinhos, envolvi-me nas atividades cotidianas, tais como: apanhar açaí; pescar; caçar; plantar na roça; ajudar na confecção de paneiros e matapi, bem como na venda do açaí na rampa da Santa Inês[30]; remar para os pescadores quando saiam para fachiar[31] à noite; jogar futebol, dominó, baralho; entre outras.

Como assinala Triviños (2007), a observação permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida queo observador

---

[30]Trapiche no qual os catraios que vem das ilhas do Marajó atracam para vender peixe, camarão, frutas, verduras e principalmente açaí.

[31] Pescar a noite com a zagaia.

acompanha, *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, por tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Alves-Mazzotti (2002, p. 164) elenca as vantagens atribuídas à observação enquanto técnica para produção de dados:

> [...] a) permite checar na prática a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão; b) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; c) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Em relação aos professores, realizamos a observação analítica da prática pedagógica dos nove professores, totalizando 100% da amostra. As observações foram realizadas no início do mês de fevereiro até o final do mês de maio do corrente ano. Passamos, em média, 20 dias em cada escola, com 4 (quatro horas) diárias na sala de aula de cada professor, realizando as observações. Para preservar o anonimato dos sujeitos, optamos por identificá-los como: Prof.1, Prof.2, Prof.3, Prof.4, Prof.5, Prof.6, Prof.7, Prof.8 e Prof.9.

Neste estudo, partimos do princípio de que a prática pedagógica docente se desenvolve na escola, que está inserida em um contexto histórico, econômico, social, político e cultural, e não podemos estudá-la dissociada desse contexto (LUCKESI, 2003).

Corroborando a afirmação acima, André (2003) apresenta três dimensões que necessitam ser consideradas quanto ao estudo da prática escolar cotidiana; entre elas está a institucional, que envolve o contexto no qual esta prática acontece: “A dimensão institucional age, assim, como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ibidem, p. 43). Assim, para compreender e analisar o que ocorre no interior da escola, os fatores externos a ela devem ser levados em consideração; entre esses fatores está, no nosso estudo específico, a realidade da comunidade ribeirinha na qual ela está localizada.

A outra dimensão é a instrucional ou pedagógica, que engloba as situações de ensino e aprendizagem. Este processo é dialógico, composto por dois polos: de um lado está o professor, que é educador e também educando; do outro lado estão os alunos, que, ao aprender, também ensinam; portanto, professor e alunos interagem mediatizados pelo conhecimento. Ao analisarmos as formas de mediação, que são as

metodologias utilizadas para tornar o objeto cognoscível, faz-se necessário, segundo André (2003, p. 43):

> Considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar).

A situação concreta, tanto do aluno como do professor[32], está ligada aos aspectos sociais, econômicos, culturais e religiosos nos quais são desenvolvidas as relações de trabalho na comunidade ribeirinha. A procedência econômica (práticas produtivas), linguagem e imaginários (práticas culturais) dos alunos só têm sentido a partir do local onde são desenvolvidas e vivenciadas.

A terceira dimensão proposta pela autora é a sociopolítico/cultural, que "se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa" (ibidem, p. 44). Portanto, não podemos isolar a escola do contexto em que está inserida.

Utilizamos também, na pesquisa, a fotografia como fonte de leitura e interpretação do tempo e do espaço onde vivem os sujeitos amazônidas, especificamente os que habitam às margens dos rios, lagos e igarapés de Afuá. Segundo Alves (2008, p. 28):

> A fotografia comunica por meio de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem. Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionalizados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser a agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens.

Retratamos, através da imagem fotográfica, os aspectos históricos, econômicos e educacionais do município de Afuá, bem como o modo de ser e de viver dos ribeirinhos da Ilha do Açaí.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Na tabela abaixo, apresentamos as características dos professores que fizeram parte da pesquisa.

Tabela 11 – Os professores sujeitos da pesquisa

[32]Todos os professores sujeitos desta pesquisa residem nas comunidades ribeirinhas.

Professor	Anos do Ensino Fundamental que Lecionam	Experiência com Classes Multisseriadas	Formação
Prof. 1	3º, 4º e 5º ano	6 anos	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Escolar
Prof. 2	Pré-escolar, 1º e 2º ano	15 anos	Curso normal de nível médio e Licenciatura em Pedagogia
Prof. 3	3º , 4º e 5º ano	7 anos	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Educação Inclusiva
Prof. 4	3º , 4º e 5º ano	10 anos	Licenciatura em Pedagogia
Prof. 5	Pré-escolar, 1º e 2º ano	8 anos	Licenciatura em Pedagogia
Prof. 6	Pré-escolar, 1º e 2º ano	25 anos	Curso normal de nível médio e Licenciatura em Pedagogia
Prof. 7	Pré-escolar, 1º e 2º ano	9 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil
Prof. 8	3º , 4º e 5º ano	20 anos	Curso normal de nível médio e Licenciatura em Pedagogia
Prof. 9	pré-escolar, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano	11 anos	Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil

Somente os Prof. 2, Prof. 6 e o Prof. 8 fizeram o curso normal de nível médio, ou seja, o curso de formação de professores. Cursaram Pedagogia na Universidade Federal do Amapá no período de férias (meses de janeiro e julho) por meio de um convênio entre a UNIFAP e a Prefeitura de Afuá para a formação do quadro da SEMED. Os referidos professores são oriundos das comunidades nas quais trabalham, ou seja, são ribeirinhos. Os outros docentes fizeram a formação pedagógica na educação superior em instituições privadas de ensino e são oriundos de outros lugares como Macapá, Belém e a sede do município de Afuá.

A seguir, descrevemos as características dos moradores que entrevistamos.

Tabela 12 – Os moradores sujeitos da pesquisa

Morador	Características
Maria	Adolescente e aluna regularmente matriculada na escola A.

Tiago	Adolescente e aluno regularmente matriculado na escola C.
José	Idoso e um dos moradores mais antigos na comunidade do rio Santo Antônio.
Joana	Participante das atividades produtivas, sociais, religiosas e culturais na comunidade do rio Santo Antônio.
Pedro	Idoso e um dos moradores mais antigos na comunidade do rio Caetano.
Luzia	Idosa e uma das moradoras mais antigas na comunidade do rio Carás.
Benedito	Idoso e benzedor residente na ilha do amor, próximo da comunidade do rio Carás. (distante 10 minutos de catraio)
Antônia	Idosa, benzedeira e parteira residente na comunidade do rio Cajueiro.
Francisca	Participante das atividades produtivas, sociais, religiosas e culturais na comunidade do rio Furo Seco.
Raimundo	Participante das atividades produtivas, sociais, religiosas e culturais na comunidade do rio Furo Seco.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Como técnica para analisar os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e também nas observações realizadas, utilizamos a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004, p. 41), que consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta maneira, a análise de conteúdo tem como base a comunicação com a utilização de preceitos para analisar o conteúdo das falas (entrevistas) e dos registros de campo (observação) para que posteriormente sejam feitas as inferências, como afirma a referida autora:“O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2004, p. 39).

Pelas inferências, dialogamos com o referencial teórico e os conteúdos das mensagens oriundas das entrevistas e observações coletadas na pesquisa de campo. Para Triviños (2007), a inferência parte das informações que fornece o conteúdo da mensagem e das premissas oriundas dos dados coletados na comunicação; o autor ressalta as classificações dos conceitos, a codificação e a categorização como procedimentos para se fazer uma análise clara de conteúdo.

A codificação, segundo Franco (2006, p. 34), “é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo”. E o procedimento de categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2004, p. 117).

As categorias abrangem uma variedade de temas, de acordo com as aproximações entre si, que, por meio da análise, expressam sentido e elaborações voltados para os objetivos da pesquisa e podem ser classificadas em apriorísticas ou não apriorísticas. As apriorísticas são pré-definidas tendo como base o referencial teórico e a experiência do investigador; assim, o pesquisadorfaz a classificação das unidades de análises dentro destas categorias e, a partir daí,dividi-las em subcategorias. As não apriorísticas emergem da análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

A codificação, que pode ser feita com sinais ou outra espécie de símbolos, é fundamental para a organização do material coletado para, em seguida, ser classificado nas categorias e subcategorias. Neste estudo, codificamos as unidades de análise temáticas, que são recortes do texto das entrevistas e observações, de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa, assim como o referencial teórico adotado.

A relevância da rigorosidade é destacada por Bardin (2004) no uso da análise de conteúdo para alcançar os objetivos e responder o problema de pesquisa. Portanto, com o objetivo de averiguar a significação dos dados coletados, a autora apresenta as etapas de desenvolvimento da técnica composta de: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na leitura flutuante do *corpus* a ser analisado; no nosso caso, as entrevistas transcritas e o diário de campo das observações. Foi nesta fase que organizamos e fizemos a leitura do material a ser investigado, com a finalidade de identificar os aspectos importantes para as outras fases que compõem a análise. “Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p. 118).

Após a conclusão da pré-análise, seguimos para a segunda fase,que é a exploração do material. Nesta fase é que realizamos a codificação[33] do material lido, por meio dos recortes dos textos em unidades de registros, bem como a ordenação das informações em categorias temáticas. Os textos das entrevistas e observações foram recortados em parágrafos e frases para constituir as unidades de registros. Em seguida, fizemosa categorização das categorias iniciaisque, posteriormente,foram aglutinadas de acordo com o temas comuns para dar origem as categorias intermediárias que, também,foram aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultando nas categorias finais.

Na terceira fase, fizemos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual foram captados os conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado e organizado nas categorias para se estabelecer o diálogo com o referencial teórico adotado. Franco (2006, p. 45) destaca que “é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações”.

3.4.1 A emergência das categorias de análise da pesquisa

Neste estudo, partimos das seguintes categorias de análise apriorísticas**:**

Tabela 13 – Categorias apriorísticas

Categoria	Conceito Norteador
Saber Popular	Saberes oriundos da experiência existencial desenvolvida na relação dialógica entre os ribeirinhos e que balizam as suas atividades diárias para a garantia da sobrevivência, bem como a leitura de mundo.
Diálogo	Numa perspectiva freiriana, como o momento de encontro com vistas à reflexão da realidade na qual vivemos para poder transformá-la: “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para

[33]A codificação para o agrupamento em categorias ou subcategorias foi feita utilizando o sistema alfanumérico.

	pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109).

Após a análise dos dados, a categoria Saber Popular foi desmembrada em três subcategorias de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 14 – Categorias apriorísticas

Categoria	Subcategoria	Conceito Norteador
Saber Popular	Saberes das Águas	Saberes oriundos do universo cultural criados/recriados no cotidiano dos ribeirinhos que têm como referência as águas dos rios, igarapés e furos da Ilha.
	Saberes da Terra e da Mata	Saberes oriundos do universo cultural criados/recriados no cotidiano dos ribeirinhos que têm como referência a terra e a mata da Ilha.
	Saberes do Açaí	Saberes oriundos do universo cultural criados/recriados no cotidiano dos ribeirinhos que têm como referência o açaí.

Na análise das entrevistas e das observações foram realizadas a categorização das categorias iniciais e intermediárias até chegarmos às finais, descritas na tabela abaixo:

Tabela 15 – Categorias não apriorísticas

Categoria	Conceito Norteador
Práticas Colonizadoras	A perspectiva colonizadora caracteriza-se pela imposição do conhecimento escolar e a negação do saber popular, configurando a colonialidade do saber, pois é no viés epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, com uma perspectiva redutora do conhecimento.

Práticas Descolonizadoras	As práticas descolonizadoras reconhecem que nas comunidades ribeirinhas existem manifestações culturais e epistemológicas próprias, então essas práticas procuram dar visibilidade a essas manifestações.

No capítulo anterior, fizemos a discussão do referencial teórico que baliza as inferências e interpretações das categorias apriorísticas e não apriorísticas, e no próximocapítulo organizamosas falas dos entrevistados e as anotações do diário de campo para estabelecer o diálogo entre a empiria e a teoria.

4ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, iniciamos discutindo a categoria apriorística saber popular, juntamente com as suas subcategorias: saberes das águas, da terra e da mata e, saberes do açaí. Procuramos estabelecer um diálogo com a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Souza Santos. Trabalhamos com as falas dos sujeitos, no sentido de dar visibilidade aos seus discursos, suas práticas, seus valores, crenças e costumes. Como afirma Santos (2010, p. 34), a ecologia de saberes acontece por meio do diálogo: “prolongado, calmo e tranquilo”, para que as vozes que foram e são historicamente silenciadas possam se manifestar, para isso, a diversidade de saberes precisa ser reconhecida. A valorização e a visibilidade desses saberes tornam-se essencial para que isso ocorra.

A seguir, damos visibilidade ao saber popular dos ribeirinhos da ilha do Açaí e, posteriormente, analisamos como ocorre o diálogo entre este saber e o saber escolar na prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas na referida ilha, organizamos essas práticas a partir das seguintes categorias não apriorísticas: práticas colonizadoras e práticas descolonizadoras que emergiram da pesquisa de campo.

4.1 O SABER POPULAR DOS RIBEIRINHOS DA ILHA DO AÇAÍ

Nesta seção, apresentamos um levantamento, a partir da memória dos moradores da ilha do Açaí, referente aos saberes que norteiam suas ações cotidianas nas relações sociais, religiosas e produtivas. São saberes práticos, que balizam as atividades diárias para a garantia da sobrevivência e a leitura de mundo na qual os ribeirinhos estão inseridos. Esses saberes constituem uma epistemologia no sentido de que:

> Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito esomente enquanto sujeito, que o homem pode realmenteconhecer. [...] Nestas relações com o mundo, através de suaação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultadosde sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando,cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o,condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isto mesmo,possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que nãoexiste um sem o outro (FREIRE, 1983, p.17).

Um conhecimento que é construído na relação do sujeito (ribeirinhos) com o mundo (Amazônia Ribeirinha). Neste processo, os ribeirinhos atuam, transformam, criam uma realidade que também os transforma e direciona suas maneiras de agir e pensar, pois, ao transformar o mundo, sofrem os efeitos de sua própria transformação. Por isso, não podemos analisar esses saberes dicotomizados do mundo no qual vivem esses protagonistas.

São elaborados e reelaborados nas relações familiares; com a vizinhança na comunidade; no contexto das atividades produtivas (pesca, caça, colheita do açaí), nas relações com outras vilas, municípios e cidades; na produção dos recursos materiais e não materiais que criam e recriam (casco, remo, matapi, malhadeira, paneiros, etc.). Na visão de Freire (2003), tudo isso caracteriza um universo inacabado construído por homens e mulheres com linguagens, modo de ser, ver e viver no mundo que os caracteriza como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Essa gama de conhecimento que guia a vida dos ribeirinhos da ilha do Açaí é denominada, por Freire (1987) de saberes da experiência, feito, construído e reconstruído na experiência existencial, e desenvolvidos na relação dialógica entre crianças-jovens-adultos-idosos mediatizados pelo mundo. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). E desta maneira, os ribeirinhos vão criando e recriando, fazendo e se fazendo sujeitos amazonidas uns com os outros.

São também concebidos pela ciência como senso comum, que, ao se aproximar do conhecimento científico, torna-se novo, prático, esclarecido ou emancipatório, como afirma Santos (2002), para quem o senso comum “é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social, e nessa correspondência, afirma-se de confiança e dá segurança” (p. 44). O autor propõe uma ruptura da ciência moderna que possa aproximar o senso comum do conhecimento científico, no qual a transformação seja mútua e, dessa forma, possam produzir tecnologias e sabedoria.

Sabedoria, fruto do fazer o mundo e fazendo o mundo, os ribeirinhos produzem cultura; assim “a cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou talvez, dizendo melhor: a cultura só dura no jogo contraditório da permanência e da mudança.” (FREIRE, 1977, p. 54). Desta maneira, diz o referido autor, o mundo é criado e recriado pela práxis humana. Por meio da problematização da relação ser humano e o universo, somos determinados, determinantes e determinadores dos modos de ser-no-mundo e estar-no-mundo.

Sendo o ser humano criador de cultura, ao mesmo tempo faz e refaz o seu saber num processo de invenção e reinvenção. Nesse sentido, a cultura é concebida como.

> Tudo aquilo que nós criamos a partir do que nos é dado,quando tomamos as coisas da natureza e a recriamoscomo os objetos e os utensílios da vida social, representauma das múltiplas dimensões daquilo que, em outra,chamamos de: cultura (BRANDÃO, 2007, p. 22).

O mundo que nos é dado é construído e recriado por nós. Transformamos a natureza, através do trabalho, em cultura. Osribeirinhos, para pescarem o camarão, transformaram uma palmeirachamada buriti em matapi[34], que passou a ser incorporado às práticasprodutivas desenvolvidas pela comunidade, bem como a malhadeira, o paneiro entre outros.O significado que esses instrumentos possuem é tecido no interior de uma cultura pelos sujeitos que a criam e recriam. E só podem ser interpretados dentro e a partir deste contexto. Nesse sentido, afirma Geertz (1978, p. 15) que: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e para entender esses significados é necessário mergulhar no universo cultural desses sujeitos que produzem uma gama de conhecimentos, que, segundo Oliveira(2004, p. 54), são,

> [...] provenientes de sua relação de trabalho com a terra, com a mata e com as águas e a sua relação com as comunidades, populações e culturas locais. Saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas, culturais, etc.

Esses saberes, também chamados por Brandão (2000) de saber popular, servem de base para a leitura e a interpretação da realidade dos sujeitos. São transmitidos através da cultura de conversa, caracterizada pela oralidade, que, de acordo com Oliveira (2004, p. 58), “apresenta-se como a forma típica das populações rurais ribeirinhas de expressaremsuas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das geraçõesmais antigas às gerações mais novas”. Também são apreendidos pela observação e envolvimento nas tarefas diárias desde a tenra idade.

Convivi durante quatro meses com os ribeirinhos da ilha do Açaí. Neste período, pude identificar diversidades de saberes oriundos do universo cultural criados/recriados no cotidiano que balizam os aspectos sociais, culturais e econômicos. Para isso, envolvi-me na caça, pesca e coleta do açaí e demais ações praticadas pelos sujeitos do lugar. Também na conversa sempre regada a café e sentado geralmente num banco na cozinha ao lado do fogão a lenha, com o fogo aceso soltando fumaça para espantar os maruins e carapanãs, fui sistematizando,

---

[34]Instrumento feito de talas de buriti; tem formato cilíndrico com uma entrada, chamada de boca, por onde entra o camarão na maré cheia.

paulatinamente, os saberes práticos estruturados numa lógica totalmente diferente dos conhecimentos acadêmicos.

Muitos desses saberes foram lembrados a partir da memoria dos mais velhos, por isso, os fatos são relatados não de forma cronológica, pois, ao descrever algo vivenciado, dificilmente conseguimos colocar ordem no pensamento, até porque não existe uma cronologia no nosso tempo subjetivo; a partir das memórias, as lembranças dos fatos vão ligando-os uns aos outros numa espécie de rede, e, assim, organizam-se em nossa mente e tornam-se inteligíveis. Como afirma Baptista (2013), o tempo está vinculado à nossa subjetividade e experiências, e assim, foge aos padrões da objetividade cronológica.

Consequentemente, as falas, os relatos e histórias contadas estão permeados pela subjetividade, pois são feitos de maneira singular por cada um dos sujeitos, fato explicado por Deleuze (2012, p. 44) quando aborda os cinco aspectos da subjetividade apresentados por Bergson, especificamente a subjetividade-cérebro, que consiste em:

> [...] momento do intervalo ou da indeterminação o cérebro nos dá o meio de ‘escolher’, no objeto, aquilo que corresponde as nossas necessidades; introduzindo um intervalo entre o movimento recebido e o movimento executado, o próprio cérebro é duas maneiras, escolha: porque em si mesmo, em virtude de suas vias nervosas, ele divide ao infinito a excitação; e também porque, em relação às células motrizes da medula ele nos deixa a escolha entre várias reações possíveis.

Por conseguinte, fazemos uma leitura particular das situações que presenciamos ou vivenciamos. As histórias que envolvem os encantados do rio e da mata como o Boto, a mãe d’água e o caboclo gritador são contados com o do olhar de cada narrador a partir de suas lembranças nítidas e, às vezes, quase apagadas da memória, até porque o presente, segundo Deleuze (2012, p. 44), apaga as imagens criadas no passado “seja, sobretudo, porque ele, pela contínua mudança de qualidade, dá testemunho de carga cada vez mais pesada que alguém carregue em suas costas à medida que vai cada vez mais envelhecendo”.

Tendo a consciência de que qualquer exame que se faça do passado será sempre na ótica do tempo presente, a sistematização dos saberes foi feita a partir do tempo presente, com toda a subjetividade que é peculiar à memória.

Após a análise dos dados, a categoria apriorística Saber Popular foi dividida em três subcategorias: saberes das águas, da terra e mata, e os saberes do açaí que emergiram das falas dos sujeitos na pesquisa de campo, que discutimos a seguir.

4.1.1 Saberes das Águas

O cotidiano dos moradores da ilha do Açaí está diretamente ligado ao movimento das águas - enchente, vazante e seca da maré -que regulam os horários de encher água para as atividades domésticas e para beber, pois na enchente a água é mais saudável para o consumo, assim como lavar roupa e tomar banho. As marés determinam também o horário de aula, da pesca do peixe e do camarão, bem como da colheita do açaí. As águas compõem o imaginário dos ribeirinhos, nelas vivem os seres encantados. Nesse vai e vem do rio acontece a reprodução da vida social, econômica, cultural e religiosa desses sujeitos. Para Ribeiro (2007, p. 111), a água é suprema nesse espaço, "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".

Na relação com as águas, o ribeirinho produz e reproduz diversidades de saberes que norteiam as suas relações sociais, culturais, religiosas e econômicas. Nas entrevistas e observações, registramos algumas atividades nas quais esses saberes foram mobilizados e socializados entre os membros da comunidade. Esses saberes foram categorizados como das águas, são eles: pesca e dos seres encantados.

Segundo Furtado (1993), quanto mais o pescador está inserido no meio em que vive, mais saberes ele produz para desvendar e se apropriar da natureza e, desta forma, tem acesso ao conhecimento "das relações existentes entre as faunas aquática e terrestre; a flora; os ventos e os mares; as nuvens e a chuva e, assim por diante, cujos sinais são identificados com sabedoria" (p. 206).

São os saberes populares como o de Pedro, ribeirinho que mora na comunidade do rio Caetano há mais de trinta anos. Ele sabe quando vai chover pelo movimento que o vento faz nas árvores e o cheiro que delas exala, e avisa "tá vindo um tororo[35] dágua aí, vai cair daqui com dois a três dias". E dona Luzia, ribeirinha idosa que sabe quando a maré vai crescer: "tá vendo como a água tá mais barrenta? Cheia de limo? É sinar di que já ta invandindu a mata, temo que ficar de bubuia[36], purque esse ano ela vai ser disconforme[37]".

---

[35]Chuva muito intensa.
[36] Atentos.
[37] Crescer muito

Trata-se de saberes usados para a leitura de mundo; por meio deles a natureza é interpretada, sua lógica difere do conhecimento científico, pois é resultado de experiências, de trocas e convívio com os rios e a mata. Nessa ótica, o saber popular pode dialogar com o científico sem, “desqualificar previamente tudo o que não se ajuste ao cânoneepistemológico da ciência moderna” (SANTOS, 2005, p. 26).

Na ilha, a pesca é realizada por crianças, jovens, adultos e idosos. As mulheres pescam no rio ou igarapé próximo da vila, sempre acompanhadas de crianças.

> Custumo pescar na vazante da maré, pego o casco, o remo, o caniço e as isca, uso a minhoca ou o camarão como isca, tiro a minhoca aqui mermo no quintal. Não me afasto muito de casa tenho medo e levo sempre um muleque cumigo. (JOANA)

A pesca é realizada, segundo a moradora, quando a maré está vazando porque, nesse momento, os peixes acompanham o movimento das águas, então a possibilidade de uma farta pescaria é maior. Na fala da entrevistada, os instrumentos utilizados para a realização desta atividade são confeccionados na própria vila, assim como as iscas que são retiradas do rio ou do quintal. O casco é feito de madeira, da seguinte forma:

> Não é qualquer madeira que dá para fazer o casco, tem que ser uma resistente à água e que não seja muito pesada, porque, se for pesada, o casco não bóia na água, por isso agente usa o Cedro ou o Mogno que são bem levinho. Se tiver muito nó não serve porque não vai dobrar direito. Tem que escolher uma madeira que não demore muito pra secar. A tábua tem que ser retinha. (JOSÉ)

Fotografia 19 – Cascos feitos de madeira Cedro

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A seleção da madeira para a confecção do casco começa pela árvore, a qual não pode ter muitos nós, fendas ou cicatrizes. O ribeirinho bate com um pedaço de pau na árvore pra saber se ela está podre ou se tem cupim dentro. Após a derrubada, verifica-se a cor da madeira, se estiver muito verde, vai demorar mais tempo pra secar, por isso é preferível cortá-las no inverno, pois secam mais rápido. Isso ocorre devido à circulação da seiva que alimenta as folhas, flores e frutos do vegetal no período da primavera, verão e outono, o que ocasiona a demora na secagem e prejudica a conservação da madeira, atraindo fungos e insetos. Após o corte, a madeira "é colocada pra secar aqui do lado de casa mesmo, tem que pegar bastante sol, não pode deixar encostar as tábuas no chão pra não dá bolô[38]" (José).

Após a secagem, começa a confecção do casco; as tábuas são pregadas e calafetadas[39] com cola usada na marcenaria, que é comprada em Macapá, pelo seu João: "compro a cola em pó em Macapá, e depois do casco pronto, esquento uma água e coloco um pouco da cola em pó, espero esfriar e começo a calafetar o casco". Depois de seca, a cola torna-se impermeável e veda todas as brechas entre as tábuas e os furos deixados pelos pregos. Na vila, os cascos não são pintados, em vez de tinta, usa-se "óleo de peixe e cera de abelha para demorar apodrecer a madeira, mas

[38] Fungos.
[39] Tapar as brechas e buracos do casco.

tem que passar com a tábua bem seca, se não o cupim come tudo rapidinho”. Essas substâncias servem para evitar que a madeira encharque ou seque completamente. Como a água não estraga a madeira, para o casco ter mais durabilidade, quando não está sendo usado, ele é mergulhado dentro d’água para não apodrecer.

Pelo exposto, nota-se que os saberes para pesca e confecção do casco, são práticos e utilizados para resolver as situações cotidianas. Assim, podemos afirmar que sãocontextualizados, situados e úteis, o que caracteriza a predominância no diálogo com outros tipos de conhecimentos na ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

O casco é a bicicleta do ribeirinho no rio, lago ou igarapé; ele o utiliza para pescar, passear, caçar, para o lazer, visitar parentes, amigos e outras atividades cotidianas. Nesse sentido, o rio é a rua: “Esse rio é minha rua/ minha e tua mururé/ piso no peito da lua deito no chão da maré”.[40]

Fotografia 20 – Ribeirinho levando o filho para a escola no casco.

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

O remo é a ferramenta utilizada para conduzir o casco, o qual é feito da mesma madeira. Para pilotá-lo, o remador precisa ter muita habilidade, atividade que se aprende na infância. Diz Antônio que: “o remador já nasce no casco”. Isso significa que desde recém-nascida a criança já anda de casco nos braços da mãe e carrega no sangue “o jeito de ser do povo daqui”[41].

[40] Trecho da letra da musica Esse rio é minha rua, de Paulo André e Rui Barata.
[41] Trecho da letra da música Jeito Tucuju.

Em relação à pesca, o caniço é uma das ferramentas mais utilizadas, juntamente com o arpão, a zagaia, a malhadeira e o matapi.

O caniço é feito do galho da caniceira ou do bambu, por causa de sua flexibilidade e resistência. Uma linha transparente de monofilamento de náilon é amarrada na ponta da vara e, no final da linha é amarrado também um pedaço de chumbo para manter a linha reta e, em média, 30 centímetros após coloca-se o anzol. Observamos, na vila, a presença desta ferramenta em todas as casas. O seu uso é constante, todos os dias encontrei moradores pescando com caniço no rio.

> Pesco com o caniço todo dia, uso como isca a minhoca e o camarão, o peixe quando a maré vaza fica na beira do rio e do igarapé debaixo dos troncos e datouçada árvore, de capim e barranco, por isso prefiro pescar na vazante (Antônio).

Para pescar o peixe, o ribeirinho vai remando devagar para não espantar a presa. Joga a linha do caniço com o anzol[42] preso na isca, na parte onde o peixe se esconde (debaixo do tronco das árvores, nas sombras da vegetação da beira do rio e nos barrancos). Comonão pode fazer barulho, o casco fica longe da beira do rio e, por isso, a linha do caniço tem que ser comprida, em média de dois a dois metros e meio, para chegar até o local onde os peixinhos estão.

Fotografia 21 – Ribeirinha pescando com o caniço

Mãe e filho pescando no rio, as mulheres pescam próximo da vila e sempre acompanhadas pelos filhos menores, assim se sentem mais seguras. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

[42] O tamanho do anzol varia de acordo com a espécie e tamanho do peixe.

Nos rios da ilha do Açaí, vive o maior peixe de escama de água doce do mundo que é o pirarucu; devido à sua carne saborosa, é considerado o bacalhau da Amazônia. Pratos deliciosos são feitos com esse peixe temperado com as ervas retiradas da floresta ou cultivadas nos quintais. Para pegá-lo, são usados o caniço e o arpão.

> Ele gosta de ficar na parte do rio em que a água é transparente. Tem que aproveitar a primeira hora do dia, porque, quando o sol esquenta muito, ele procura se esconder no mato, aí ninguém consegue tirar ele de lá. Para pescar esse peixe, tem que usar linha muito resistente por causa do peso e força dele e colocamos uma boia perto do anzol pra quando ele morder a isca, que é um pedaço de peixe pequeno, a boia avisa. Também usamos o arpão, pois o peixe tem que subir de tempo em tempo pra respirar aí aproveitamos para arpoá-lo (JOÃO).

O arpão é feito de madeira retirada da paracuúba, abundante na região, na sua haste tem uma ponta aguda de ferro semelhante à de uma flecha, seu José me explica detalhadamente como ele pesca o pirarucu com esta ferramenta:

> Tresontônti[43] eu arpoei um, fui no casco remando devagarinho para não espantar o bicho, com uma mão no remo e outra segura no arpão, esperando o peixe buiá[44]. Na hora que ele buiou, languei o arpão bem no lombo dele. Tem que ser ligeiro se não tu perde o bichão, deu trabalho para puxá-lo para o casco, porque ele era disconforme[45]".

Ele continua a história e, puxando pela memória, disse que antigamente era fácil encontrar o peixe nos rios, bastava sair de casa, passar um tempinho esperando no casco, que aparecia logo um. Hoje está mais difícil pescar pirarucu, é raro alguém encontrar um no rio; ele acredita que é por causa do preço alto pago pelo quilo do referido peixe, o que leva os pescadores a pescarem direto esta espécie, ocasionando a escassez para os que moram na Ilha. Não é somente os moradores da Ilha que pescam, é constante a presença de pessoas vindas de outras localidades, principalmente de Macapá, para pescar nos rios.

A zagaia é outra ferramenta usada na captura do peixe. Assim como o arpão, é feita de madeira retirada da paracuúba, e consiste em uma haste com um tridente amarrado na sua extremidade, sendo usada para fachear durante a noite. O ribeirinho, para enxergar o peixe na escuridão, usa uma lanterna presa na cabeça. Seu Antônio nos contou como faz para fachear[46]:

---

[43]Há três dias atrás.
[44] Vir à superfície para respirar ou pegar peixe.
[45] Muito grande.
[46] Pescar a noite com a zagaia.

> A noite, no igarapé, o peixe gosta de ficar na flor d'água perto di onde tem galho de arvore, tronco e anhinga, então quando agente vê o peixe di longe, a gente vai remando bem devagarinho pra não fazer barulho, vai de mansinho até chegar numa altura em que dê pra jogar a zagaia sem errar. A traíra[47] é mais arisca, então tem que ser ligeiro para ela não escapar.

A pesca com a zagaia não deve ser realizada nas noites de lua cheia, porque, com a claridade, o peixe foge rapidamente quando percebe a aproximação do casco. Na chuva também fica difícil, devido à água que fica turva com os pingos de chuva, o que impossibilita a visão dos peixes pelo pescador. Portanto, para pescar com a zagaia, as noites ideais são as bem escuras e nubladas, que dificultam a visão dos peixes e facilita a do pescador, que usa uma lanterna para iluminar. Também se deve fachear em rio ou igarapé de água parada, transparente e durante a enchente da maré.

A pesca com a malhadeira é bastante utilizada na ilha. Durante os quatro meses que passei na vila, presenciei a realização desta prática diariamente, principalmente durante a vazante da maré.

Fotografia 22 – Ribeirinho com o filho colocando a malhadeira no rio.

Na foto, a criança acompanha o pai para a armação da malhadeira no rio, por meio da observação, ela aprende, na prática, essa atividade que futuramente desenvolverá para sobreviver neste lugar. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A malhadeira requer o trabalho de duas pessoas, como retrata a fotografia acima. No caso, o pai com o filho; a criança rema o casco e o pai vai soltando as

[47] Espécie de peixe de água doce encontrada nos rios, lagos e igarapés na Amazônia.

malhas no rio para que ela fique bem reta. Observe na fotografia que a malhadeira atravessa todo o rio Acará e é amarrada nos galhos as suas margens. A rede é colocada na vazante da maré e retirada na próxima vazante, ou seja, seis horas depois que é o intervalo de uma maré. Suas malhas são feitas de linha transparente de monofilamento de nylon de maneira uniforme, e os peixes ficam presos nas malhas pela cabeça. O tamanho das malhas está relacionado às espécies de peixe, por isso existem malhadeiras para pegar peixes pequenos, médios e grandes.

Fotografia 23 - Ribeirinho tecendo a malhadeira

Na imagem, o ribeirinho tecendo as malhas e fazendo o entralhamento, que consiste na amarração das malhas no entralho que é o fio esticado. As malhas são amarradas com linha de seda. Na imagem, também temos duas crianças observando.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Para pegar o camarão, é usado o matapi, que funciona como uma armadilha na qual o camarão entra e não consegue mais sair. É confeccionado pelos ribeirinhos da ilha. A moradora Francisca me ensina como fazê-lo.

> Primeiro tem que saber tirar a tala do Jupati[48], depois raspar ela direitinho pra ficar bem lisa. A amarração das tala é feita com o cipó titica. Se tu queres fazer um para pegar camarão porrudo[49], então a distância das tala é maior em relação ao que foi feito para pegar camarão jito[50]. A amarração tem que ser bem feita pras tala não sai do lugar quando o camarão começar a pular.

Fotografia 24 – Matapi

[48] Palmeira típica da floresta Amazônica.
[49] Grande, maior.
[50] Pequeno, menor.

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Raimundo, marido de Francisca diz-me como se deve colocar o matapi

> Coloca o matapi na maré seca amarrado numa vara na beira do rio, se for só um matapi, se tu colocares mais de um, então tu amarras duas varas longe uma da outra e vai pendurando o matapi com o barbante na distância de um metro de um para o outro. Dentro dele, tu colocas a isca que é a punqueca, que tu fazes com o babaçu enrolado num plástico e amarra com o grêlo do buriti[51]. Tu colocas na maré seca e tira na maré seca também, já deixei até seis meses o matapi de molho no rio, ia lá só para tirar o camarão.

Isso denota que o saber é contextualizado, localizado, repleto de significados para os sujeitos que os constroem e os reconstroem nas relações sociais mediatizadas pelo mundo. Na visão hegemônica de ciência, que defende a monocultura do saber, por ser local, esses saberes não são legitimados, pelo motivo de serem limitados e não utilizáveis em outros contextos. O que está oculto, neste discurso, é a universalização do saber e a legitimação da ciência enquanto a única capaz de explicar o mundo (SANTOS, 2005).

Dentre os saberes locais, estão os relacionados aos seres encantados das águas que permeiam o imaginário dos ribeirinhos da ilha do Açaí. A presença, no cotidiano, dos seres sobrenaturais por meio das crenças, lendas e mitos exerce grande influência na vida desses sujeitos. O mito, para Oliveira (2004, p. 42), tem uma dimensão educativa para o ribeirinho.

---

[51] Palmeira típica da floresta Amazônica.

> Adimensão educativa do mito está presente, também, emseu poder de orientar a prática social das populaçõesrurais. Nas comunidades ribeirinhas [...] o meio ambienteincorpora um simbolismo expresso na existência deentidades ou encantados protetores da floresta e daságuas. Ensina-se desde a tenra idade que se deve respeitara natureza, cuidá-la para que sejam preservados osrecursos naturais e também para não despertar a ira dosencantados.

Assim, através das histórias contadas pelos moradores da ilha aos seus filhos e netos, educam-seas crianças, os jovens e adultos para a preservação dos recursos naturais de onde são retirados osmeios para a manutenção da vida. Osencantados, que são os protagonistas dessas histórias, protegem anatureza e punem quem ousa desobedecê-los.

Seres como o Boto, a Matintapereira, o caboclo gritador e a mãe d'água habitam os rios, lagos, igarapés e a mata. O Boto é um encantado que seduz as mulheres solteiras e casadas. O mamífero se transforma em um lindo e galanteador rapaz que "deixa as mulheres fora de si mesmas, fazendo-as esquecerem de todas as normas para seguirem somente o impulso desse ser de puro gozo, de amor, sem ontem nem amanhã" (FRAXE, 2010, p. 326).

Metamorfoseado em um rapaz vestido de branco, sempre com um chapéu para esconder o buraco que tem no meio da cabeça, aparece em festas realizadas nas comunidades ribeirinhas. Nas festas, o boto é gentil, cavalheiro e usa suas habilidades de dançarino para seduzir a cabocla mais bonita e levá-la para a praia ou beira[52] do rio. Cheio de encanto e magia, os dois fazem amor à luz do luar e depois ele desaparece e nunca mais é visto pelas redondezas. Diz-nos José que: "ele gosta da menina mais viçosa e cheirosa do lugar, ela fica doida por ele, não tem como evitar que ela seja possuída". Além das festas, o boto pode aparecer também na casa e vai direto para o quarto da mulher que deseja fazer amor.

Encontrei na comunidade do rio Carása dona Luzia, que me disse como ia sendo seduzida pelo príncipe das águas. Ela não lembra ao certo o dia em que aconteceu, até porque o tempo subjetivo, segundo Baptista (2014, p. 45),"[...] foge aos padrões adotados comumente, ou seja, está ritmado e sincronizado de acordo com nossas sensações internas, diretamente ligado à nossa subjetividade e nossas experiências", mas não esqueceu alguns detalhes do fato.

> Meu marido tinha saído para fachear à noite, e eu fiquei com os filhos dormindo. Já tarde da noite, vi um rapaz subindo no trapiche, ele entra na casa, a casa não tinha porta. Pensava que era um dos filhos que saiu para

[52] Margem do rio.

> mijar no rio. Mas era o boto, que tentou entrar no meu mosquiteiro, mas consegui escapar dando um grito e acordando os meus filhos que botaram o safado para correr. Acho que ele veio atrás de mim porque fui pegar água no rio quando estava menstruada, ele veio pelo cheiro.

Na referida vila, as mulheres, quando estão menstruadas, não pegam água ou tomam banho no rio com medo do boto. Isso acontece também com os homens de qualquer idade, seja novo ou velho. Após as 18 horas, raramente encontrava alguém pegando água ou tomando banho no rio. Para Fares (2004, p. 96), "O tempo da epifania, quase sempre é noturno, a partir das seis horas da tarde, e o inverno é a estação preferida,porque escurece mais cedo. Os comunitários respeitamessas leis, pois têm medo dos castigos [...]".O castigo para dona Luzia foi a visita do boto.

Na comunidade do rio Santo Antônio, a moradora Joana me contou que,

> quando a maré seca, aparecem as praias, então os homens vão jogar bola na praia, ostordia[53] tiveram uns homens que ficaram gritando à noite lá naprainha, tinham bebido muita cachaça. Quandochegaram em casa, não conseguiram dormir, ficavamouvindo os gritos do Caboclo Gritador que não deixaram eles dormir.

Depois desse episódio, ninguém mais jogou futebol após as dezoito horas nas praias com receio de não conseguir dormir à noite devido aos gritos do caboclo gritador.

Outro caso conhecido na ilha é o do senhor Pedro, que ficou panema porque tomou banho no rio após as dezoito horas sem pedir permissão para a mãe d'água. Procurei-o para saber mais dessa história; ele vive há mais de vinte anos na comunidade do rio Caetano, e em conversa me falou que esse fato ocorreu quando era mais moço, mas ainda as lembranças estão guardadas na memória. Para Bergson (2012, p. 20), "são as lembranças da memória, que ligam os instantes uns aos outros e intercalam o passado no presente". O que ele me contou aconteceu no passado, mas ele o relata na ótica do presente, sentados na beira do fogão a lenha:

> Cheguei de tardinha da cidade, onde fui vender açaí, carreguei todo o mantimento que trouxe no barco de Macapá, quando terminei já era de noitinha[54] e ninguém encheu água para eu tomar banho, então tomei no rio. Depois desse banho, as coisas pioraram, saia pra pescar e não pegava nada, colocava o matapi e só camarão jitinho, a malhadeira não pegava nada, estava panema[55].

---

[53] Outro dia, eferente ao dia que passou.
[54] Tarde da noite, depois das dezoito horas.
[55] Significa não ter sorte, a panemeira é causada pelos seres encantados do rio e da mata.

A panemeira só é curada após o benzedor benzer. Foi o que aconteceu com Pedro, que depois de benzido e de ter feito tudo o que o benzedor receitou, ele ficou curado e nunca mais tomou banho no rio à noite. Presenciei o trabalho do benzedor, o senhor Benedito. A neta da secretária da escola estava doente com "susto"[56]. Então, fui junto com eles levá-la para benzer na ilha do Amor, onde mora o benzedor. A ilha fica distante cerca de vinte minutos da vila indo na rabeta[57]. O morador Raimundo, avô da criança, justifica o motivo da escolha do benzedor: "Aqui na ilha do Açaí, temos duas pessoas que benzem, o cumpadre Benedito que mora na ilha do Amor e a dona Antônia que vive no rio Cajueiro. Levo sempre meus filhos pro cumpadre Bené benzer, tenho mais fé nele. Sempre cura as doenças dos piquenos".

Fotografia 25 - Benzedor benzendo uma criança com susto

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Na imagem acima, o senhor Benedito benze a criança vítima de "susto" no pátio de sua casa. Ele benze em qualquer lugar, basta que o doente fique quieto para que seja feita a reza em sua cabeça. O tratamento consiste em rezar na cabeça ou noutras partes do corpo do doente e, em seguida, a indicação de ervas medicinais. Existe oração específica para cada tipo de doença; o benzedor demonstrou conhecer muito bem a utilidade das ervas medicinais para curar uma diversidade delas.

[56] A criança assustada não dorme bem, acorda à noite aos prantos, assim como vive o tempo todo agitada durante o dia e chora constantemente.
[57] Pequeno barco movido a motor.

Fiquei quatro dias na ilha para conhecer melhor o curandeiro. Ao perguntar sobre onde aprendeu a rezar, respondeu: “com ninguém, saiu da minha cabeça, é um dom que carrego, comecei a benzer aos15 anos de idade e não posso passar pra ninguém, nem pros meus filhos”, e não quis revelar os motivos de não poder transmitir os saberes da reza que são guardados em segredo.

Ele não cobra pelos serviços. A pessoa dá o que quiser em troca. No período em que estive na sua casa, ele atendeu seis pessoas, sendo cinco crianças e uma mulher adulta.

Dentre as doenças curadas pelo benzedor, as mais comuns são: dor de cabeça, panemeira, susto, quebranto[58], dor de barriga, febre, mau-olhado e espinhela caída[59]. Mas, para que a cura aconteça, é preciso que o doente tenha fé e acredite nopoder do remédio e no seu curador. “A cultura também é capaz de provocar cura de doençasreais e imaginárias. Estas curas ocorrem quando existe afé do doente na eficácia do remédio e no poder dos agentes culturais.” (LARAIA, 2009, p. 78).

Na comunidade do rio Carás encontrei dona Luzia, uma senhora idosa, conhecida como a contadora de histórias. Ao chegar a sua residência, já havia algumas crianças com o uniforme escolar, sentadas ouvindo-a contar uns causos, acompanhadas da professora[60]. A história era a seguinte:

> Quando era jovem, meu irmão saiu à noite no casco para ir à casa da namorada. Todas as noites ele saia pra namorar. Uma dessas noites ele ouviu um assobio bem alto (dona Luzia imita o assobio) várias vezes. Era a Matinta Perêra, ela estava em forma de coruja voando perto do casco. O caboclo ficou tremendo de medo, e pra ela parar de assobiar ele ofereceu tabaco. No outro dia, pela manhã, apareceu uma velhinha toda de preto perguntando pra ele se tinha tabaco.

Para descobrir quemé a Matinta Perêra, diz dona Luzia, basta que a pessoa que ouviu o seu assobio convide-a para vir à sua casa pela manhã para tomar café ou pegar tabaco. Na manhã seguinte, a primeira pessoa que chegar pedindo café ou tabaco é a Matinta Perêra. Acredita-se que ela possui poderes sobrenaturais. Seus feitiços são capazes de causar sérios prejuízos às suas vítimas, principalmente com respeito à saúde, causando-lhes fortes dores físicas e até a morte. Motivo pelo qual, tem que dar o que prometeu a ela.

---

[58]Doença que acomete principalmente as crianças, causada por susto, mau-olhado ou pessoa adulta que chega suada e com fome da mata ou do rio e agrada a criança.

[59] Fraqueza física e mental.

[60] Nesse dia, a professora levou os alunos para ouvirem as histórias do lugar contadas pela dona Luzia.

Segundo Fraxe (2010, p. 325), “a aceitação espontânea de episódios como esses, reflexo de uma espécie de aceitação de dois mundos (material e simbólico), representa um dos suportes psicológicos de compreensão de relatos verdadeiros [...]”. Essas e outras histórias contadas pelos mais velhos tem um cunho educativo, procuram trazer exemplos do que não deve ser feito; portanto, as histórias míticas que envolvem os seres encantados influenciam o comportamento dos ribeirinhos, bem como as formas de pensar e agir na comunidade: não pegar água e tomar banho no rio depois das seis horas da tarde; não partir lenha à noite com receio de ser castigado pela mãe da mata; não jogar futebol à noite nas praias mesmo na lua cheia, para não ter problemas de dormir com os gritos do caboclo gritador; sair a noite sozinho no riopara não correr o risco de encontrar Matinta Perêra, entre outros.

Esses saberes são invisibilizados, vistos como ausentes, sem importância e não reconhecidos pelos fundamentoshegemônicos . O que estamos fazendo, nesta pesquisa, é torná-los presentes, existentes, como outras maneiras de compreender o universo. Concordamos com Santos (2005, p. 56), quando afirma que: “Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos”. Dentre elas os saberes oriundos da relação entre os ribeirinhos da Amazônia com os rios, lagos e igarapés. O que se faz necessário é eliminar as relações desiguais entre as constelações de conhecimentos e o conhecimento hegemônico. Para isso, a sociologia das ausências, proposta pelo autor, tem papel fundamental.

4.1. 2 Saberes da Terra e da Mata

Neste item, descrevemos os saberes oriundos da relação que o ribeirinho estabelece com a terra e a mata, por meio destas relações, são produzidos e reproduzidos novos saberes ligados a cultura local. Para Santos (2003), o reconhecimento da diversidade socioculturalconduz à diversidade epistemológica de saberes existentes no mundo.

Desta maneira, na ilha do Açaí, a terra é fonte para a produção de alimentos e remédios. Há poucas roças, nas quais são plantadas melancia, maxixe e jerimum. O ribeirinho evita fazer roça para não desmatar a mata e preservar os pés de açaí que são fonte de renda da população. Os produtos retirados da roça servem somente para o consumo local.

Nos quintais, encontramos as hortas, presentes em quase todas as residências. As mulheres e crianças cuidam das plantas, molham e fazem a limpeza, retirando os

matos e as ervas daninhas que possam impedir o desenvolvimento da cebolinha, chicória, couve, quiabo, pimentão, pimentinhas e outros.

Fotografia 26 – Ribeirinha cuidando da horta

Os canteiros são feitos no alto para proteger das enchentes e dos animais domésticos: patos, galinhas e porcos. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Da terra também são retiradas as plantas para a cura de doenças. O benzedor, senhor Benedito, após benzer o doente, sempre passa remédios feitos das ervas que estão no seu quintal, tais como: o chá de hortelãozinho para dor de barriga e gases; chá de marupazinho para ameba e diarreia; suco do matruz para problemas de barriga inchada, cheiura, verme e fígado. Segundo Maués (1990), existem dois tipos de doenças, as naturais e sobrenaturais. Dentre as doenças sobrenaturais, causadas pelos seres encantados da mata e do rio, estão o quebranto, ventre-caído, mau-olhado e panemeira. No processo de cura para essas doenças, os remédios extraídos das plantas medicinais, bem como o trabalho do curandeiro/benzedor são fundamentais. As doenças naturais são explicadas pela ciência.

Fotografia 27 – Marupazinho.

Na imagem, o pé de marupazinho, planta da horta do benzedor, usada para combater a diarreia e verminose como a amebíase em crianças, jovens e adultos.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Na comunidade do rio Carás, há um posto de saúde. Os moradores utilizam os remédios farmacêuticos e, também, dependendo da gravidade da doença, os remédios caseiros. De acordo com Joana,"Quando o doente tá passando muito ruim, é sinal que a doença é grave, então toma remédio do posto ou leva pra Macapá, mas quando é uma gripe, a gente faz um chá de limão, alho, gengibre e coloca um pouco de mel e toma". O limão é retirado do quintal e o gengibre da horta, o mel e o alho são comprados na cidade. Em relação à preparação dos remédios, podem ser em forma de chás, garrafadas com infusão no álcool ou cachaça, afumentadores (para massagear) e banhos.

Na comunidade do rio Cajueiro, entrevistei a moradora Antônia, que além de benzer ainda é parteira.

> Aprendi a fazer parto com minha avó. Sou de Breves e sempre morei no interior, se hoje não tem médico, imagina na época da vovó? Então a mulherada paria[61] nas mãos da parteira do lugar. Eu a ajudava a pegar a criança quando estava saindo do ventre da mãe, nessa hora tem que ter demais cuidado, pegar com jeitinho, primeiro passa a cabeça, bem devagar, agente tem que ter paciência, nada de pressa; quando sai a cabeça, tem que ajudar a puxar porque o moleque não sai sozinho, mas precisa puxar com

[61] Ter a criança, dar a luz ao bebê.

> jeitinho pra não ferir e deslocar o pescoço da criança. Já peguei[62] muito moleque nessa vida. Graças a Deus, nunca perdi um.

Dona Antônia se fez parteira na prática, auxiliando sua vó nos partos e, desta maneira,tornou-se parteira experiente. De dia ou à noite, embaixo de sol ou chuva, ela está sempre disponível para ajudar as mulheres que estão prestes a “dar a luz”, sem cobrar nenhum tostão. Ela crê que partejar é um dom divino, e, por isso não cobra nada, o reconhecimento vem em forma de agradecimento. A parteiradedica seu tempo para ajudar as mulheres: “às vezes acompanho a gestação, faço o parto e fico durante uns sete dias na casa da mulher, ajudando a cuidar do muleque e fazendo a comida pra parida”. Mas há situações em que ela é chamada apenas para fazer o parto, ficando sob a responsabilidade dos familiares os cuidados do pós-parto.

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014, p.23),

> [...] estima-se que existe um número expressivo de parteiras tradicionais, principalmente das regiões Norte e Nordeste. Entretanto, não se dispõe de dados que expressem o real quantitativo das parteiras, pois existe um cadastramento insuficiente destas por parte das secretarias estaduais e municipais de saúde, visto que ainda é predominante a situação de não articulação do trabalho das parteiras tradicionais com o sistema de saúde formal.

Na ilha do Açaí, não há articulação do poder público, por meio da secretaria de saúde, com o trabalho da parteira nem com o do rezador. Ambos atuam sem nenhum apoio, seja financeiro ou material por parte do poder público.

Foram quatro dias de aprendizado que tive com Dona Antônia, dentre os quais, como ela faz os partos e os cuidados que tem com a parturiente antes, durante e depois do fato.

> Antes de sai de casa peço logo ajuda pra Deus e a minha santa protetora, Santa Rita de Cassia para me guiar e ajudar na hora de pegar o muleque. Quando chego na casa da gestante, se ela tiver deitada na rede e não tiver cama, peço pro marido arrumar uma esteira e forrar com lençol, fica melhor pra ela fazer força pra empurrar o muleque pra fora e coloco água pra ferver junto com a tesoura que uso pra cortar o cordão do umbigo. Então,ponho ela deitada na esteira com as pernas abertas. Quando a dor aperta[63], faço massagem na barriga pra ajudar e rezo a oração do bom parto. A parte mais difícil é cortar o cordão do umbigo, pra isso coloco três dedos da mão como medida entre a criança e o cordão e passo a tesoura, depois amarro com um barbante e passo óleo de andiroba com tabaco pra não inflamar.

Após o parto, vem o período de resguardo, os cuidados e a dieta. Como eximia conhecedora das ervas, passa banhos com a casca de paricá[64] para ajudar a

---

[62]Fez parto de muitas crianças.
[63] Aumentar a intensidade da dor.
[64] Árvore predominante na floresta amazônica.

desinflamar “a parte íntima” e afumentação[65] com óleo de copaíba para a parida. Durante no mínimo sete dias, deve evitar sair do quarto e tem que comer carne magra, principalmente galinha com bastante caldo, não comer porco ou caça do mato.

> Deveria ser por quarenta dias, mas ninguém respeita o resguardo, então peço pra resguardar pelo menos sete dias, sem sai no sereno, tomar banho dentro de casa, não carregar peso. O marido só deve usar[66] a mulher depois dos quarenta dias, quando ela vai está recuperada do parto.

As mulheres, comumente, procuram a parteira para pedir remédio para dor de cólica, prisão de ventre e atraso das regras[67]. Assisti a uma consulta na qual uma moça estava menstruada e com muita cólica, o remédio indicado foi o chá de hortelãozinho com a semente da buchinha, que deveria ser tomado pela manhã e à noite antes de deitar. As que estão grávidas vêm trazer a barriga para puxar com o intuito “de colocar a criança no lugar”[68] e saber o seu sexo. Dona Antônia afirma que sempre acerta: “quando a barriga é demais pontuda vai ser menino, quando é muito redonda será menina”.

A parteira afirma que já faz algum tempo que não realiza parto: “hoje em dia, as mulheres vão parir pra Macapá, tem medo de ter o filho aqui na vila”. A proximidade favorece a ida das grávidas para a cidade, a viagem dura, em média, uma hora e meia de catraio. A mesma observação é feita em relação ao consumo de remédios caseiros: “antigamente a procura por remédio da mata era maior, agora é mais os da farmácia. O remédio daqui da natureza não ataca o fígado nem o estômago como os da farmácia, mas o povo não acredita mais na cura desses remédios”.

A seguir, algumas fotografias de plantas que são utilizadas pelos moradores da ilha para fazer remédios, com as respectivas receitas relatadas pelos moradores sujeitos da pesquisa.

Fotografia 28 – Pé de Mastruz

---

[65] Massagear, neste caso, passar levemente óleo de copaíba nas partes íntimas, isso ajuda no processo desinflamatório.
[66] Fazer sexo.
[67] Menstruação.
[68] Quando sentem dores, dizem que é porque a criança está atravessada na barriga, aí tem que levar para a parteira puxar e colocar no lugar.

Na imagem, um pé de matruz, do qual se retira as folhas para bater com leite do Amapá (árvore, da qual se extrai o leite) vira remédio para as pessoas que estão com fraqueza, indisposição e mal-estar.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 29 – Pé de Capim Marinho

Na imagem um pé capim marinho, do qual se faz o chá para tomar contra o cansaço físico e mental. Deve-setomá-lo todos os dias pela manhã em jejum.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 30 – Pé de Noni

Pé de Noni, da fruta é feito o suco para problemas de prisão de ventre, diabetes, pressão alta e também funciona como um excelenteanti-inflamatório. Deve-se tomar o suco duas vezes por dia durante vinte dias consecutivos.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 31 – Sementes de Cacau

No paneiro, sementes de cacau colocadas, para secar. Quando secas, são piladas e misturadas com sementes de abóbora para fazer chá ou suco, e serve para combater verminoses. Deve-se tomar em jejum e antes de deitar à noite. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

O cacau é retirado da mata, assim como a matéria-prima para a produção do matapi para pegar o camarão; o paneiro, que serve para colocar açaí, peixe, camarão, guardar roupas, plantar as mudas das plantas medicinais entre tantas outras utilidades; a peneira para peneirar o açaí; casco e remos.

Fotografia 32 – Erva Cidreira

O chá da erva cidreira é usado no tratamento de gastrite, dor no estômago, cólica intestinal e insônia. Tomar uma xícara duas a três vezes ao dia até parar as dores. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 33– Catinga de Mulata

Das folhas da catinga da mulata se faz chá para tratar de asma, gases e vermes. O banho ajuda no tratamento da gripe.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Observei, durante o período em que estive na ilha, que uma palmeira chamada buriti é bastante utilizada pelos ribeirinhos. Das talas, são feitos paneiros, esteiras e peneiras; do caule, se faz trapiches (o caule boia quando a maré está cheia); as folhas são usadas para cobrir hortas, casas de galinhas e de outros animais domésticos; do fruto se faz um delicioso suco que tomei todos os dias durante as refeições.

Fotografia 34 – Palmeira de Buriti

Palmeira Buriti no meio das demais espécies de vegetação de várzea na Floresta Amazônica. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A Floresta também é habitada pelos seres encantados,

> Aqui na ilha as meninas quando estão menstruadas não tomam banho e nem pegam água no rio; também não saem pra andar na mata, porque se aparecer alguma criança doente a culpa é delas. Não saem pra andar na mata porque tem a caruara que sente o cheiro do sangue e lança flechas que podem acertar os piquenos[69] que vivem na redondeza. (JOANA)

No período em que estão menstruadas, as meninas também não vão para a escola, exatamente para evitar os problemas citados acima. O próprio termo “menstruação” recebe várias denominações: minhas regras, está vazando, está furada e tá de bode. Alguns homens me confessaram que nesse período não mantêm relações sexuais com suas mulheres ou namoradas porque elas são “poucos limpas e podem passar doença pra nós” (JOÃO).

Para adentrar a mata, é necessário se benzer (fazer o sinal da cruz) e pedir permissão para os seres encantados que moram no lugar. Várias vezes fui advertidopelos meus entrevistados por não me benzer ao entrar na mata. Os

[69] Crianças.

caçadores, que são poucos na ilha, desenvolveram vários saberes referente aos animais que habitam a floresta: seus hábitos alimentares; cheiro; marcas deixadas na lama, praia e galhos de árvores; horário que estão mais propícios para serem capturados, entre outros.

> A cutia e a paca costumam comer as sementes e frutas que caem das árvores perto do rio; o tatu aproveita a enchente pra vim beber água; o veado sai bem cedinho pra comer. Isso a gente aprende com os caçadores mais velhos, como meu avô, meu pai, meus irmãos (RAIMUNDO).

O processo de aprendizagem, segundo o caçador, ocorre na prática, no dia a dia vivenciando, observando seu avô, pai e irmãos mais velhos. Esses saberes orientam as atividades de caça na ilha, o bom caçador passa por todo um processo de aprendizagem que ocorre na prática da caça.

Esses saberes são frutos da relação dos ribeirinhos com a natureza e, geralmente, ignorados pela instituição escolar, na qual esses sujeitos passam grande parte de sua vida, desde a educação básica até o ensino superior. Desta maneira, os desqualificam e os desvalorizam por não serem científicos. Assim sendo: “Ao submeter outros saberes a seus próprios critérios de verdade e eficácia, o conhecimento científico os rejeitae marginaliza” (SANTOS, 2005, p. 45).

Da mata, também é retirado o açaí, fonte de renda e alimento, presente na mesa de todos os ribeirinhos. Devido à sua importância, abordamos especificamente este saber a seguir.

4.1.3 Saberes do Açaí

O açaí é a principal fonte de renda dos ribeirinhos, e tornou-se a base econômica dos moradores da ilha cuja vegetação predominante é a palmeira, conforme imagem a baixo.

Fotografia 35 - Pés de Açaí

As beiradas dos rios que formam a ilha são repletas de pés de açaí, que é uma palmeira típica da Amazônia. Seu fruto é rico em vitaminas, ferro, fibras, fósforo, potássio, minerais e gordura vegetal. É uma vegetação predominante nas áreas de várzea. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A safra do produto compreende os meses de março a agosto. Na mesa, o açaí com a farinha de mandioca é o prato principal, acompanhado do peixe, camarão ou charque frito. O produto é consumido praticamente todo dia na época da safra; às vezes, é o único alimento da família. Nas cidades amazônidas, o açaí é um dos alimentos mais sorvidos pela população. Para a antropóloga Woodward (2008, p. 42), “aquilo que comemos pode dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura da qual vivemos. A comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias”. Devido ao seu teor energético, o açaí é tomado por crianças, jovens, adultos e idosos para recuperar as energias e as forças gastas no cotidiano, como afirma o morador Pedro: “ Bebo açaí todo dia, se tiver tomo de manhã, na merenda da tarde e na janta à noite, ele me dá força e disposição pra trabalhar”.

A colheita do produto é feita, na sua maioria, pelos homens, mas encontrei, na comunidade do rio Carás, uma adolescente de doze anos que também “apanha[70]” açaí. Segundo sua mãe, “ela apanha açaí desde os seis anos, não gosta dos afazeres domésticos, mas adora tirar açaí”. Nesse extrativismo, os pais levam os filhos mais velhos para ajudá-los, os quais ao mesmo tempo aprendem os saberes necessários por meio de uma educação não formal, ou seja, aprende-se na prática, no dia a dia, por meio do envolvimento nas atividades produtivas.

[70] Tirar o cacho e açaí da palmeira.

Fotografia 36 – Menino subindo no Açaizeiro

Na ilha, as crianças e adolescentes também participam da colheita do açaí. Eles sobem nas árvores mais finas, nas quais os adultos não conseguem por causa do risco de quebrá-las devido ao peso; como as crianças e os adolescentes são mais leves, acabam tirando o açaí dessas palmeiras.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

A palmeira do açaizeiro mede aproximadamente de 35 a 40 cm de diâmetro e pode chegar até 16 metros de altura. Quanto à produção, o morador João diz que“de um pé de açaí novo dá pra tirar até nove cachos por safra, a produção vai diminuindo assim que a açaizeira vai ficando velha, por isso a gente faz o manejo do açaizal”. A idade, então, é determinada pela produção de cada palmeira, e quando começa a diminuir, é feito o corte da mais velha para que os pés mais jovens possam se desenvolver.

> Aqui na ilha, agente faz o manejo da seguinte forma: quando fica um açaizal muito fechado, ele não produz açaí, fica abafado com muitas árvores juntas, é preciso que desabafe, e isso se faz cortando as árvores mais altas para que as menores possam crescer, assim como os filhotões, que são os pés pequenos de açaí. Desta maneira, o açaizal vai produzindo cada vez mais. Porisso que, o açaí, nunca falhou, todo mundo aqui se sustenta dele, há mais de trinta anos venho fazendo isso.

O objetivo do manejo é garantir a produção para o ano seguinte. Desta forma, os pés mais velhos são arrancados para dar espaço aos filhotões[71], e assim assegura-se a produção e a existência do açaizal. Esses cuidados são necessários não só para

[71] São os pés pequenos de açaí, necessitam de sol para crescer, motivo pelo qual as palmeiras mais velhas são derrubadas, para que eles possam pegar sol e se desenvolver.

o aumento da produção, pois quanto mais jovem for a palmeira, mais ela produz, como também para a sobrevivência da população ribeirinha na ilha.

> A gente tem que cuidar do açaizal, limpar, fazer o manejo todos os anos, não deixar ninguém derrubar pra tirar palmito, nem pra fazer roça que deixa a mata nua, onde se faz roça não nasce pé de açaí, acho que é porque a gente queima a terra aí mata o que o açaizeiro precisa pra nascer (ANTÔNIO).

A roça deixa a mata “nua”, sem nenhum tipo de vegetação nativa, de modo que a terra fica improdutiva, infértil por alguns anos, daí a preocupação com o meio ambiente, os cuidados para que a mata continue fértil. Afinal, a permanência da população na ilha depende da preservação da natureza. O palmito é retirado somente das árvores que são derrubadas.

Os instrumentos utilizados para apanhar o açaí são: a peconha, o facão, o paneiro e a debulhadeira. A peconha pode ser feita de saca de farroupilha ou com as folhas da própria palmeira que é enrolada e amarrada em forma de um circulo. A medida depende do tamanho do pé do apanhador e da grossura do açaizeiro; sua função é ajudar a subir e descer, dar estabilidade e segurança, apoiar os pés para evitar que se deslize rapidamente. O apanhador de açaí coloca a peconha nos pés e, com o corpo, dá impulso para subir paulatinamente na palmeira. É preciso ter força nas pernas e nos pés para poder sair do lugar, trabalho que exige, além de equilíbrio, atenção e agilidade. É o que nos diz Tiago: “apanho uns 16 paneiros de açaí por dia, com quatro paneiros a gente tem uma saca. Pra subir no açaizeiro coloco a peconha nos pés, o facão na cintura preso no short e na cueca e dou um impulso para subir de uma só vez, pra não perder o equilíbrio tem ser ligeiro”.

Fotografia 38 – Instrumentos utilizados para a colheita de açaí

Na imagem, o facão, a peconha e a debulhadeira, os instrumentos que os ribeirinhos utilizam para apanhar açaí.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Na fotografia acima, temos a debulhadeira, que consiste em uma saca de serapilheira na qual é debulhado[72] o açaí para evitar que caia no chão. Dentro dela, temos alguns caroços de açaí, uma peconha também feita de serapilheira e o facão. Para debulhar é preciso todo um saber para não desperdiçar os caroços:

> primeiro tem que escolher o lugar pra estender a debulhadeira que não pode ficar totalmente estendida no chão, tem que ser num lugar firme porque agente faz força pra tirar o açaí do cacho, depois colocar o cacho no meio dela pros caroços não caírem no chão, tem que ter equilíbrio e ser rápido, porque são muitos cachos pra debulhar(MARIA).

Fotografia 39 – Menina debulhando o cacho de açaí

Na imagem, menina debulhando o cacho de açaí. Observe que a debulhadeira não está totalmente estendida no chão, e se encontra numa área de terra firme. O cacho está no lado do quala menina tem mais agilidade com as mãos. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Acompanhei de perto, durante vários dias, o trabalho da coleta do açaí na beira dos rios e na mata. Percebi que há sintonia dos movimentos das mãos com o restante do corpo no ato de apanhar e debulhar o fruto. Nesse sentido, Freire (2005, p. 70) afirma que:

> O corpo humano é um corpo consciente porque é dotado de capacidades e habilidades que auxiliam o ser humano no trabalho, e o corpo sente e aprende as dinâmicas desse trabalho, educando-se no modo de interagirem com a natureza, por isso está errado separar o que chama de trabalho manual do que se chama trabalho intelectual.

[72] Tirar os caroços do açaí do cacho.

A coleta do açaí é planejada, desde o local, a escolha das açaizeiras, o tamanho das peconhas entre outros, portanto, não é um ato mecânico, ao contrario, há um processo de ação-reflexão-ação na execução desta atividade produtiva.

Após a colheita, parte do produto é vendido em Macapá, o que garante a compra de alimentos e utensílios domésticos como fogão, botijão de gás, panelas, televisão, geladeira e ferramentas para o trabalho: facão, sacas de serapilheira, rabeta, catraios, machados etc. Na ilha, muitas casas já estão com o motor de luz movido a óleo diesel. Todas essas mercadorias são compradas com a renda obtida do açaí.

A outra parte é consumida pelos ribeirinhos. Para o consumo, o açaí passa por todo um processo. Inicialmente, é colocado de molho na água morna para amolecer a polpa; em seguida, é batido na amassadeira elétrica nas casas onde há motor de luz, na manual, ou amassado nas mãos onde não há a tecnologia. Encontrei alguns ribeirinhos que socam o açaí em um paneiro para retirar a tinta antes de batê-lo para o consumo: “soco o açaí pra tirar a tinta, porque ela faz mal pro estômago, dá gases e cheiura”(JOSÉ).

Fotografia 40 – Amassadeira elétrica.

Na imagem, a amassadeira elétrica foi limpa após o uso. Em cima, as bacias usadas para aparar o líquido. Os caroços são colocados na batedeira com a máquina ligada, em seguida, é depositada água que, dependendo da quantidade, produzirá o vinho[73] grosso ou fino. O batedor tem que ser ágil para

[73] O vinho é o suco retirado da polpa do açaí.

não estragar os caroços dentro da batedeira. Quando grosso, coloca-se pouca água, ficando uma papa. Caso queria fino, adiciona-se bastante água. Na safra do produto toma-se o grosso. Na entressafra o fino para servir a toda família.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 41 – Amassadeira manual

Na imagem, a amassadeira manual, encontrei-a somente na casa do morador Benedito, o curandeiro. Os caroços são colocados na batedeira e amassados com a força humana por meio da manivela, paulatinamente é colocada a água para diluir a poupa que se transforma em vinho. Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Fotografia 42 – Ribeirinha amassando o açaí com as mãos.

Para amassar o açaí com as mãos, primeiro ele é colocado para amolecer na água morna; em seguida, é colocado em uma bacia sem água; posteriormente, os caroços são amassados com as mãos para retirada da polpa. É um processo que demanda força, sincronia das mãos e agilidade. Após a retirada da polpa, coloca-se água para lavar os caroços, assim vai se fazendo o vinho. Para separar o vinho dos

caroços é usada a peneira que é feita de tala de buriti.Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Durante a pesquisa, observei que na Ilha são poucas as pessoas que ainda amassam com as mãos o açaí. Quem não tem amassadeira, usa a do vizinho mais próximo; como contribuição, deixauma porção de açaí batido ou em caroços. Neste processo, participam homens e mulheres jovens, adultos e idosos. As crianças também são envolvidas direta e indiretamente, seja como espectadoras ou em trabalhos de preparação do beneficiamento: colocam água para ferver; lavam as bacias e a amassadeira antes e após o uso; carregam os baldes com água pra diluir o açaí e jogam fora os caroços após a retirada da polpa.

À vista de toda essa diversidade de saberes que são produzidos pelos povos das águas na Amazônia, na relação que estabelecem com a natureza (água, terra e mata) e com seus semelhantes, há a necessidade de validá-los pela instituição escolar, bem como, reconhecer a sua incompletude como condição para o diálogo com outros saberes. “O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2005, p. 25).

Neste estudo, fizemos uma hermenêutica diatópica por meio do levantamento dos*topoi* (saber popular) da cultura ribeirinha. O que preconiza a hermenêutica diatópica são as maneiras de interpretação e de diálogos entre culturas diversas, que tem como parâmetro a consciência de sua incompletudee desta forma, possibilita a evolução e a construção, segundo Santos (2005, p. 56) de: “formas híbridas de dignidade humana mais rica e mais amplamente partilhada”.

Na próxima seção, apresentamos como ocorre o diálogo entre os saberes da cultura ribeirinha e os saberes escolares na prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em escolas situadas nas comunidades ribeirinhas, que formam a ilha do Açaí.

4.2 O DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SABER POPULAR

Nesta seção, analisamos como acontece o diálogo entre os saberes oriundos das comunidades ribeirinhas com o conhecimento escolar na prática pedagógica dos professores nas cinco escolas que compõem o regional Madeira situadas na ilha do Açaí. Estabelecemos diálogos a partir das categorias: diálogo, saber popular, práticas colonizadoras e práticas descolonizadoras e o referencial teórico deste estudo.

Iniciamos a discussão com a concepção de conhecimento escolar e o livro didático como elemento norteador do conhecimento nas escolas ribeirinhas e, em seguida, dialogamos com os elementos que fazem parte da prática pedagógica do educador, dentre os quais: o planejamento das aulas e a metodologia de ensino e aprendizagem.

4.2.1 O Conhecimento Escolar

Segundo Santos (1995, p. 30), o conhecimento escolar é “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Portanto, o conhecimento escolar está imbricado por questões ideológicas e políticas; sendo assim, a definição do que deve ser ensinado na escola não é somente uma questão educacional, e sim política.

> A decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2006, p. 42).

Quem detém o poder na sociedade capitalista privilegia e legítima conhecimentos que socialmente são reconhecidos, bem como ignora e estigmatiza os que não o são, dentre eles os saberes populares. Assim, hierarquiza os conhecimentos que podem ser transmitidos pelo sistema escolar. Na visão de Moreira e Candau (2008, p. 25), “Nessahierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais, classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos”. Essa maneira de agir está alicerçada, segundo Santos (2007), na razão indolente que guia o pensar, a nossa visão da vida e do mundo, bem como a produção da ciência baseada no paradigma eurocêntrico.

Desta maneira, o conhecimento oriundo de uma base científico-cultural é organizado de acordo com as disciplinas que compõem as etapas da educação básica

para fazerem parte do currículo escolar, que deverão ser transmitidos por meio da utilização de métodos e técnicas para a realização da prática docente, constituindo-se numa visão racionalista de conhecimento que nega a complexidade do ato de ensinar e de aprender; ao mesmo tempo, impõe o conhecimento científico como a única maneira de compreender o mundo.

Para Santos (2007), a ciência não é a única forma de interpretar o mundo;existem outros saberes que historicamente foram negados e que precisam ser reconhecidos. Essa ausência é gerada pela monocultura do saber e do rigor,que considera ignorante o que não é científico. Desta maneira, ossaberes populares não são reconhecidos como conhecimentos porque não têm o rigor do científico, o que caracteriza uma visão colonialista, ou seja, é no plano epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade. Desse modo, “o que não existe é produzido como não existente, invisível àrealidade hegemônica do mundo” (p. 78).

Consequentemente, o conhecimento escolar tem como base o que Santos (2010, p. 71) chama de cânone literário[74]:

> Entende-se por cânone literário na cultura ocidental, um conjunto de obras literárias que, num determinado momento histórico, os intelectuais e as instituições dominantes ou hegemônicos consideram ser os mais representativos e os de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial.

Somente o conjunto de obras e autores reconhecidos como hegemônicos pela classe dominante são declaradamente valorizados e reconhecidos como dignos de serem ensinados nas escolas desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e educação superior: “[...] o processo de intensificação que estas obras sofrem, dota-as do capital cultural necessário para que possam finalmente patentear a exemplaridade, o caráter único e a inimitabilidade que as distingue.” (SANTOS, 2010, p. 72).

O cânone literário impõe uma identidade elitista e nega os saberes e as identidades locais. Para dar visibilidade aos diversos conhecimentos e epistemologias invisíveis, o citado autor propõe a “Sociologia das Ausências”. Esta, além do desafio de conceber um conhecimento como princípio de solidariedade, compreende que todo conhecimento é um percurso que vai de um ponto de ignorância a um ponto de saber, no qual o outro é sempre sujeito e não objeto. Nesse sentido, “conhecer é reconhecer,

[74] O cânone literário consiste em um conjunto de obras que abrange as diversas áreas do conhecimento e, por fazerem parte da cultura ocidental eurocêntrica, são reconhecidos como universais.

é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade" (SANTOS, 2011, p. 30).

Quando o processo é inverso, são solidificadas as desigualdades e, consequentemente, as diferenças que assinalam a estrutura social baseada em um modelo econômico capitalista. Esta colonialidade do saber, estruturada num conhecimento eurocêntrico e monolítico, parte do princípio de que a razão, a verdade e a ciência são atributos da classe hegemônica, enquanto os outros, no caso os ribeirinhos, são classificados como objetos, como saber popular, leigo e ignorante. Como afirma Quijano (2008), a colonialidade do saber é uma das dimensões da colonialidade do poder e visa a subalternização e invisibilização da multiplicidade de saberes com seus processos próprios de subjetivação e seus modos singulares de pensar a saúde, a economia, a natureza e outros aspectos da realidade social.

A colonialidade do saber materializada no saber escolar direciona os currículos, disciplinas e a organização do tempo e do espaço na escola. Desse modo, a cultura erudita e etnocêntrica instituída nos conteúdos escolares socialmente reconhecidos é sobreposta aos conteúdos advindos da cultura popular, que é marginalizada e ausente no interior da instituição escolar. Os movimentos de resistência certificam que a descolonização requer propostas baseadas na transdisciplinaridade e na transculturalidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007) bem como "posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir" (WALSH, 2013, p. 3), na colonialidade no contexto da escola. Para Dussel (2005), existem transições e alternativas possíveis, construídas com base no diálogo de saberes. Enquanto não obtemos tal "utopia pluriversa" (p. 18), fazem-se necessários diálogos que vislumbrem trocas e negociações capazes de beneficiar visões e entendimentos distintos do mundo.

4.2.1.1 O conhecimento escolar na ótica dos professores

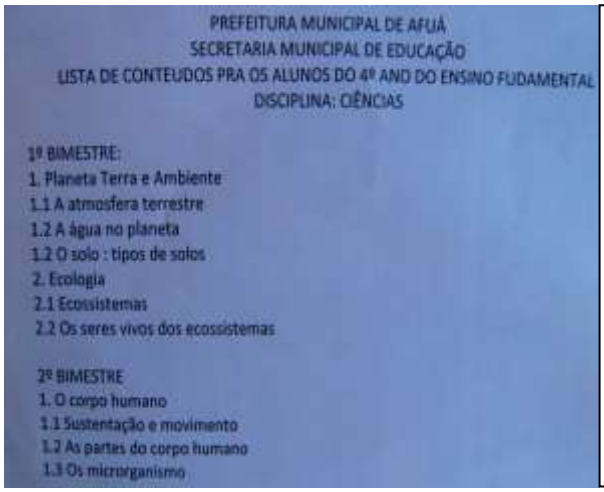
O conhecimento escolar, denominado pelos professores ribeirinhos como conteúdos, compõe a matriz curricular da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e são organizados por ano, distribuídos nos quatro bimestres. De acordo com a fala dos entrevistados, esses conteúdos já vêm estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, esão entregues no início das aulas e devem ser trabalhados com os alunos.

Por conseguinte, os saberes socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema municipal de educação de Afuá acabam por negar os saberes oriundos da cultura ribeirinha. As vozes dos ribeirinhos são silenciadas e seus saberes não são dignos de entrarem na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber.

> Acho que quem escolhe os conteúdos são os técnicos da SEMED, agente aqui apenas trabalha eles com os alunos, quer dizer o que dá tempo de trabalhar, até porque são muitos assuntos e pouco tempo, então seleciono o que considero mais importante. (Prof. 1)
>
> A seleção de conteúdos vem da SEMED, já vem distribuída por bimestre, não sei quem elabora. Tem assuntos que são totalmente fora da realidade da gente. Eu vou introduzindo os conteúdos conforme as necessidades porque tem alguns assuntos que são muitos avançados para eles. (Prof.2)
>
> Nós recebemos a lista de conteúdos das mãos da diretora do regional. Algumas coisas que na minha maneira de ver não são importantes, aí a gente tira. Para mim, seria mais interessante se os conteúdos fossem baseados na realidade deles, pois as pessoas que selecionam esses conteúdos não conhecem a realidade dos alunos ribeirinhos. (Prof.3)
>
> No início de cada ano letivo, vou até a SEMED procuro os técnicos do setor pedagógico e solicito a lista de conteúdos de todas as séries e anos por disciplinas, para repassar aos nossos professores do regional. (Diretora)

Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e nem sabem quem os elabora, apenas os recebem das mãos da diretora do Regional, que também recebe das mãos dos técnicos da SEMED. Os conhecimentos escolares, denominado pelo sistema educacional como conteúdos, já vêm prontos, listados por ano, e divididos nos bimestres para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida. Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles.

Fotografia 43 – Lista de conteúdos da disciplina Ciências


PREFEITURA MUNICIPAL DE AFUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LISTA DE CONTEUDOS PRA OS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUDAMENTAL
DISCIPLINA: CIÊNCIAS

1º BIMESTRE:
1. Planeta Terra e Ambiente
1.1 A atmosfera terrestre
1.2 A água no planeta
1.2 O solo : tipos de solos
2. Ecologia
2.1 Ecossistemas
2.2 Os seres vivos dos ecossistemas

2º BIMESTRE
1. O corpo humano
1.1 Sustentação e movimento
1.2 As partes do corpo humano
1.3 Os microrganismo

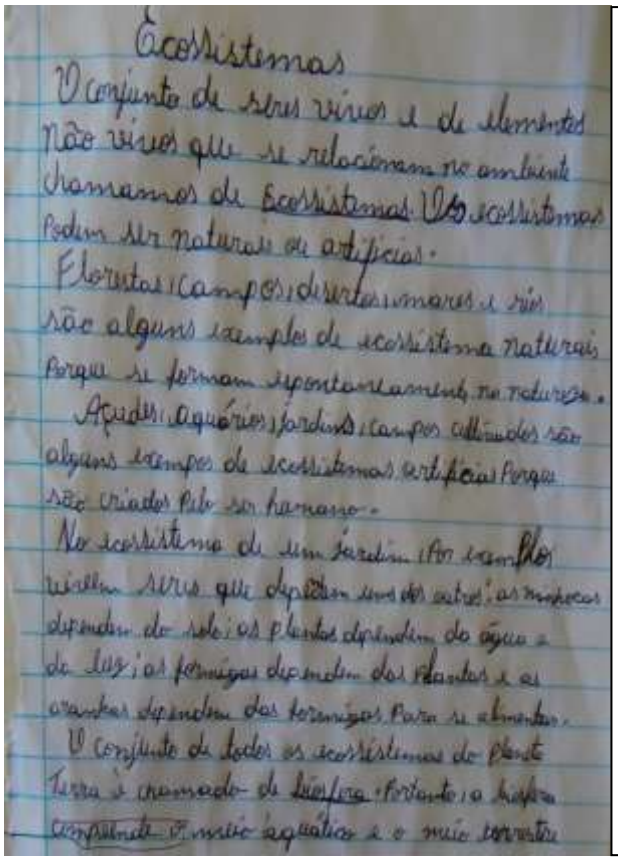
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LISTA DE CONTEÚDOS PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DISCIPLINA: CIÊNCIAS

1º BIMESTRE
1. Planeta Terra e Ambiente
1.1 A atmosfera terrestre
1.2 A água no planeta
1.3 O solo: tipos de solo
2.2 Os seres vivos dos ecossistemas
2º BIMETRE
1. O corpo humano
1.1 Sustentação e movimento
1.2 As partes do corpo humano
1.3 Os microrganismos

Fonte: Escola Pólo do Regional Madeira, 2016.

A fotografia acima retrata a lista dos conteúdos, já divididos por bimestre, da disciplina Ciências para o 4º ano do ensino fundamental, como afirmam os professores, ela é encaminhada pela SEMED para ser desenvolvida em todas as escolas pertencentes ao sistema municipal de ensino. A imagem abaixo mostra o registro de fragmentos do conteúdo desenvolvido nas aulas, transcrito, no caderno de um aluno do 4º ano do ensino fundamental.

Fotografia 44 – Fragmentos do conteúdo sobre “ecossistema” no caderno de aluno



Ecossistemas

O conjunto de seres vivos e de elementos não vivos que se relacionam no ambiente chamamos de Ecossistemas. Os ecossistemas podem ser naturais ou artificiais.

Florestas, campos, desertos, mares e rios são exemplos de ecossistemas naturais, porque se formam espontaneamente na natureza.

Açudes, aquários, jardins, campos cultivados são alguns exemplos de ecossistemas artificiais, porque são criados pelo ser humano.

No ecossistema de um jardim, por exemplo, vivem seres que dependem uns dos outros: as minhocas dependem do solo; as plantas dependem da água e da luz; as formigas dependem das plantas e as aranhas dependem das formigas para se alimentar.

O conjunto de todos os ecossistemas do planeta Terra é chamado de biosfera. Portanto, a biosfera compreende o meio aquático e o meio terrestre.

Fonte: Anotações de aula do caderno de aluno, 2016.

O conteúdo foi transcrito para o caderno sem fazer a relação com o ecossistema da ilha do Açaí[75]. Nesse sentido, no currículo oficial não há espaço para o saber popular oriundo das comunidades ribeirinhas. Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2000) denomina de Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber.

[75] O professor copiou o conteúdo no quadro,que foi posteriormente, transcrito para o caderno pelos alunos. Não houve uma discussão referente ao ecossistema presente nas comunidades ribeirinhas que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Assim, os ribeirinhos falam da região Norte, Amazônia (espaço) onde ainda predomina no imaginário da população de outras regiões do Brasil e de outros países (poder) que aqui somos inferiores, atrasados e ignorantes. É a configuração do que afirma Castro-Gómez (2006) ser uma reconhecida supremacia étnica e cognitiva do colonizador em relação ao colonizado.

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59).

Neste sentido, a cultura hegemônica é imposta por meio dos valores, hábitos e costumes, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos que não veem os seus saberes contemplados no currículo desenvolvido pela escola. Nessa lógica, Moreira e Candau (2008) admitem que as situações de opressão e discriminação também são materializadas no currículo cotidianamente, mas também essas situações podem ser contestadas, desveladas e visibilizadas pelo educador e educando.

As práticas pedagógicas baseadas na pedagogia bancária contribuem para reproduzir preconceitos e discriminações em relação aos sujeitos do campo, especificamente da Amazônia ribeirinha, taxados como preguiçosos e ignorantes. O estigma de preguiçoso fruto de uma visão etnocêntrica e colonizadora, no entanto, é desconstruído quando passamos a olhar o outro a partir de sua cultura, no caso da ilha do Açaí: o inverno, período das chuvas, é a época da colheita e venda do açaí; e o verão, época de sobreviver a partir da renda gerada pela comercialização do produto. Desta forma, a vida dos ribeirinhos, na Ilha, está ligada aos ciclos da natureza.

> O resto do tempo é ocupado com atividades que geralmente estão pouco articuladas com o mercado: limpeza de algum igarapé, preparação de festas de santos, etc, garantindo parte de auto-suficiência, em termos modestos. Daí alguns estereótipos que comumente lhes atribuem: preguiça, inadaptação para o trabalho, falta de aspiração pessoal (LOUREIRO, 2001, p. 39).

No que concerne aos conteúdos escolares, encontramos, na pesquisa,professores que questionam os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Dentre os mecanismos de luta está o fortalecimento das identidades dos sujeitos amazônidas a partir do reconhecimento dos seus saberes como dignos de dialogar com os saberes escolares e compor a “lista” de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo.

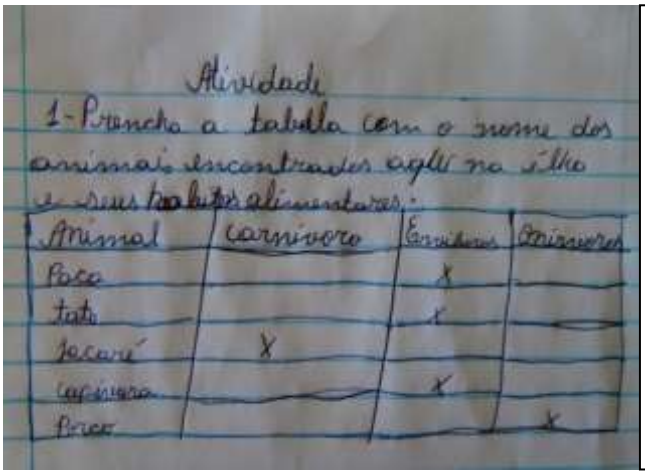
> Na hora de definir os conteúdos que irei trabalhar no bimestre, pego a lista da SEMED e vejo o que dá pra trabalhar e mesclo com os saberes da comunidade (peço para o professor dar exemplo de como ele faz isso). Tem o assunto O Rio na disciplina Geografia, ai eu acrescento os rios, lagos, igarapés e furos aqui da Ilha. (Prof.10)

> Pego a lista da SEMED e vejo os conteúdos que realmente são mais importantes pros meus alunos, acho importante que eles saibam os assuntos necessários pra sobreviver bem aqui na Ilha ou em outro lugar. Então acrescento outros conteúdos relacionados a geografia do lugar, a história da comunidade e de sua família, a religião predominante na comunidade em Ensino Religioso; os animais e os alimentos da região em Ciências e assim por diante. (Prof.2)

> Quem elabora essa tal lista de conteúdos com certeza nunca trabalhou numa escola ribeirinha e não conhece a realidade daqui. Os meus alunos precisam aprender a Matemática, mas a Matemática pra usar na vida, o Português, as Ciências, a Geografia e a História também. E esses assuntos não estão nos livros. Então, na hora de elaborar essa lista de conteúdos, eu não entendo porque não nos chamam. Por isso que na hora de definir que conteúdos trabalhar eu priorizo os da vida. (Prof.4)

A preocupação dos professores está voltada para a aprendizagem de conteúdos que sejam significativos para os alunos. A lista de conteúdos da SEMED é enriquecida com os saberes populares dos alunos e da comunidade, pois eles retratam a realidade local. Na fotografia a seguir, uma atividade que requer a mobilização do saber local.

Fotografia 45 –Fragmentos do conteúdo sobre “os animais” no caderno de aluno



Atividade

1. Preencha a tabela com os nomes dos animais encontrados aqui na ilha e seus respectivos hábitos alimentares.

Animal	Carnívoro	Herbívoro	Onívoro
Paca		X	
Tatu		X	
Jacaré	X		
Capivara		X	
Porco			X

Fonte: Anotações de aula do caderno de aluno, 2016.

O reconhecimento de que o saber popular, juntamente com os conteúdos da lista encaminhada as escolas pela SEMED, são elementos essenciaisque precisam fazer parte do currículo, tornando-se o cerne do trabalho docente; “sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes”

(MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21). Desta maneira, os professores procuram selecionar o conhecimento escolar levando em consideração alguns critérios, dentre os quais:

> Importância para o cotidiano dos alunos, então procuro favorecer a leitura, quando aprendem a ler ajudam seus pais nas atividades diárias que requer esse conhecimento. Como a maioria dos pais não são alfabetizados, as crianças já alfabetizadas é quem escrevem as cartas, bilhetes registram as contas feitas na mercearia e outras atividades que requerem a leitura e a escrita. O domínio das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), para dar troco e não deixar se enganar ou enganarem seus pais na hora de vender a saca ou paneiro de açaí entre outros. (Prof.6)

> Eu seleciono aqueles que eu acho mais importantes, por exemplo, o substantivo é importante o aluno conhecer; o aluno tem que saber como conjugar um verbo quando ele se dirigir a uma pessoa; o aluno tem que conhecer alguns pronomes. Eu acho isso muito importante, além de trabalhar textos para eles saberem interpretar. (Prof.9)

> Uso como critério na hora de selecionar os assuntos o que acho mais significativo pra eles aprenderem, assim dou prioridade a Língua Portuguesa e Matemática. Faço a relação dos conteúdos com a realidade deles, trabalho as quatro operações fundamentais assim como as unidades de medida como o quilograma, o metro e outros para usar nas atividades da venda do camarão, peixe e açaí e nas compras na cidade. (Prof.2)

Os conteúdos são selecionados segundo a relevância para as atividades sociais e produtivas. De acordo com Libâneo (2004), os conhecimentos são relevantes para a vida concreta quando ampliam o conhecimento da realidade, instrumentalizam os alunos a pensar metodicamente, a raciocinar, a desenvolver a capacidade de abstração, enfim, a pensar a própria prática. Isso implica a incorporação das experiências e vivências dos educandos a partir de situações concretas, contrapondo-se a uma visão idealizada e valores distanciados do cotidiano. Para Freire (2003, p. 31), é essencial conhecer a realidade para transformá-la:

> É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformar a realidade em que nos encontramos. **Mas, para transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário conhecer a realidade.** Por isso, em minha práxis, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão. (grifo nosso)

Corroborando com esse ponto de vista, Moreira e Candau (2008, p. 21) destacam que relevância está na importância “em tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça”. Os conhecimentos escolares servem como

suporte para pensar a própria prática a partir do questionamento sobre a realidade na qual estamos inseridos, mas para isso faz-se necessário que sejam relevantes. Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita, assim como das operações fundamentais na Matemática, são habilidades essenciais para a mudança de postura frente aos comerciantes e atravessadores que barganham o fruto da produção do trabalho ribeirinho.

Os professores também questionam a não participação na definição dos conhecimentos a serem trabalhados nas diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica das escolas ribeirinhas. Hage (2004) acredita que além dos professores, os estudantes, pais e membros da comunidade também devem fazer parte desta escolha, pois eles têm muito a dizer e ensinar "sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para a educação/escolarização dos seres humanos, os quais contribuirão significativamente para a produção da identidade individual e coletiva dos sujeitos (p. 4).

Para que o conhecimento escolar seja relevante e significativo torna-se necessário o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na sua definição. Nas escolas que compõem o Regional Madeira, esses conhecimentos já são preestabelecidos de forma homogênea pelos especialistas que não conhecem e talvez nunca tenham estado em uma escola ribeirinha. Na pesquisa, encontramos professores que seguem literalmente o que é estabelecido, deixando claro a colonialidade do saber, pois só reconhecem como válido o conhecimento escolar. Mas também encontramos outros que procuram romper com esta colonialidade e incluem conteúdos que tenham relevância e significado para os educandos em uma perspectiva dialógica; assim, "os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores" (HAGE, 2004, p. 4).

A seguir, analisamos, a partir das falas dos professores, um dos instrumentos mais utilizados para a transmissão do conhecimento escolar nas classes multisseriadas, o livro didático, presente em todas as escolas investigadas.

4.2.2*O Livro Didático*

Gérard e Roegiers (2000, p.19) definem o livro didático como "um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia". A intencionalidade é explícita,

ele carrega uma concepção de ensino e aprendizagem, de conhecimento, assim como visões de mundo e valores. Como nos diz Lopes (2007, p. 208), “é uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”.

Conforme depoimento dos professores ribeirinhos, o livro é um dos materiais didáticos mais utilizados para o ensino e aprendizagem dos alunos: “uso todos os dias o livro didático, até porque é o único recurso que tenho disponível aqui na escola, e cada aluno tem o seu, ele serve também para planejar as aulas” (Prof.5). Desta maneira, o livro serve como orientador do trabalho docente nas classes multisseriadas. Este instrumento pedagógico possibilita a compreensão do conteúdo por conter mapas, ilustrações, gráficos e outros recursos visuais, de acordo com os docentes.

Portanto, diante da escassez de recursos didáticos, tais como mapas, globos, jogos pedagógicos e outros, assim como de cartolina, cola, tesoura, papel, lápis de cor e demais recursos necessários para a mediação da aprendizagem, o professor acaba preso ao livro como único recurso disponível para trabalhar com todos os seus alunos.

> Aqui no interior não temos material didático, então só nos resta o livro que os alunos recebem no início do ano. Às vezes queremos fazer uma aula diferente, mas não temos material pra isso, falta cartolina, cola e até tesoura para trabalhos práticos. (Prof. 5)
>
> O único mapa que agente encontra é o que está no livro didático. Já pedi tanto pra diretora trazer um mapa do Brasil lá da SEMED, mas ainda não fui ouvido. Já fizemos alguns jogos com cartolina, lápis de cor, pincel, cola e tesoura que comprei em Macapá. Como o nosso salário mal dá pra comer, então não tem como comprar direto estes materiais. (Prof. 8)

Quanto ao uso, o livro didático tem sido utilizado de diferentes formas. Segundo as observações feitas na sala de aula, para a maioria dos professores o livro é a bússola que norteia a sua prática em todas as atividades, desde as de sala de aula até os deveres de casa. Presenciei situações didáticas nas quais os alunos foram organizados por ano para fazer a leitura oral na mesa do professor e, quando não conseguiam ler a palavra[76], do texto em estudo, retornavam às suas cadeiras para treinar a pronúncia correta. Era o dia da leitura, durante um dia na semana o professor escolhia um texto do livro didático e os alunos faziam a leitura individual. O livro também direciona o currículo:

---

[76] Geralmente eram palavras que não faziam parte do universo vocabular dos educandos ribeirinhos.

> Os assuntos estão todos no livro, então é só pedir para que os alunos abram nas páginas que iremos estudar de acordo com cada disciplina. Por exemplo, na segunda-feira temos aula de Língua Portuguesa, Ciências e História então é só abrir a página dos livros que constam os conteúdos dessas disciplinas. O dever de casa também é no livro. (Prof. 3)

> Para os alunos do pré-escolar, uso direto a cartilha e também com os da 1ª série que ainda não leem. Isso ajuda muito a gente que precisa de tempo para dar atenção para as outras séries. Enquanto os do pré-escolar estão ocupados com atividade da cartilha, aproveito para tirar dúvidas das outras séries. (Prof.7)

A fala do prof. 7 descreve as estratégias que utiliza para conseguir ministrar aula para três séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço; para que isso ocorra, o livro didático é peça fundamental. O uso da cartilha guia o processo de alfabetização através da resolução das atividades propostas com o objetivo do ensino da leitura e da escrita de forma mecânica e linear. Os conteúdos são provenientes do livro, e aos alunos cabe a reprodução da leitura de sílabas, palavras, frases e textos sem significado e vazios dos saberes oriundos de sua cultura. Desta maneira, o currículo é direcionado pelo livro didático; por meio das atividades propostas, orienta-se a prática do professor.

Romanatto (2007) ratifica essa posição quando afirma que o livro didático assim utilizado substitui o professor em vez de ser elemento de apoio ao seu trabalho. Assim, os conteúdos e métodos utilizados são os mesmo do livro: “um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível” (p. 67), principalmente quando se trabalha com várias séries na mesma sala e somente quatro horas de aula para ministrar os conteúdos. Para Santos e Carneiro (2006, p. 206), o livro didático tem três principais finalidades na escola:

> [...] de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias.

O reconhecimento da importância do livro didático para a sistematização das aulas, e por ser um dos recursos a que todos os estudantes têm acesso, poderia ser um instrumento para a construção de um ambiente de sala de aula que represente o ensino como um processo de elaboração coletiva e cooperativa entre educador e

educandos. Mas, para isso, faz-se necessário reconhecer que ele não é suficiente, precisa de outras fontes de informação que possam contribuir na aprendizagem dos conteúdos, dentre elas os saberes populares.

Acreditamos que o livro didático possa possibilitar ao professor mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno, para que este se aproprie dessa linguagem e desenvolva valores éticos, mediante os avanços da ciência, contextualizada e socialmente relevante, mas sem negar os seus valores e saberes. Santos (2000) propõe que esses saberes dialoguem entre si de uma maneira em que não haja hierarquias entre eles.

O livro didático também veicula uma realidade diferente das que vive os alunos na Ilha, pois é produzido em outras regiões do país,

> As cartilhas trazem nome de frutas e animais que as crianças não conhecem e é a partir das letras iniciais dessas palavras que inicia o processo da leitura e escrita. Sei que as crianças devem conhecer que existem outros tipos de frutas e animais, mas acho que se iniciarmos a alfabetização com o que elas já conhecem o caminho não seria tão suado para aprender. (Prof. 3)

> O livro é muito importante para o nosso trabalho e aprendizagem dos alunos, mesmo porque é o único material impresso para a leitura que temos, mas não aborda os nossos problemas, até que tento fazer a ponte entre o conteúdo que ele traz e a realidade que vivemos aqui na Ilha, mas nem sempre é possível. (Prof. 8)

Os professores frisam a relevância de abordar conteúdos significativos e contextualizados de acordo com a realidade dos estudantes para que possam relacioná-los com o seu dia-a-dia, o que os conteúdos do livro didático nem sempre permitem; por serem globais não contextualizam os saberes e as problemáticas regionais bem como as locais.

Fotografia 46 – Conteúdo referente ao tem “moradia” abordado no livro didático da disciplina Artes para o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

MUITAS PESSOAS VIVEM EM PRÉDIOS. SÃO CONSTRUÇÕES COM MUITAS HABITAÇÕES, CHAMADAS APARTAMENTOS.
PRÉDIO 1 (Imagem)

OBSERVE BEM ESTE PRÉDIO
PRÉDIO 2 (imagem)

VOCÊ JÁ HAVIA VISTO UMA CONSTRUÇÃO COMO ESTÁ? PARECE DE MENTIRINHA, NÃO É MESMO?
MAS NÃO É. ESSE PRÉDIO É DE VERDADE E FOI CONSTRUÍDO NA ALEMANHA. TEM 105 APARTAMENTOS. UM DIFERENTE DO OUTRO.SEU IDEALIZADOR É O ARTISTAHUNDERTWASSER. ELE NASCEU EM 1928 NA AUSTRIA, E SEMPRE SE PREOCUPOU COM O

Fonte: Livro didático da disciplina Artes, 2016.

Na imagem acima, o conteúdo “moradia” aborda a realidade da área urbana da cidade de Paragominas no Estado do Pará, bem como de uma cidade situada em outro país, a Alemanha. Ambas as imagens, retratam moradias em apartamentos, o que difere da realidade habitacional dos ribeirinhos. As críticas ao livro didático vão além das questões relacionadas à realidade ribeirinha, pois abordam, também, uma avaliação dos conteúdos que não proporcionam uma abordagem mais aprofundada do assunto.

> Como o assunto no livro didático vem resumido, não apresenta uma abordagem aprofundada, eu pesquiso nos livros que tenho para eu aprender e depois ensinar aos alunos e desta maneira procuro orientar meus alunos para aprender mais sobre determinado conteúdo, os exercícios que ele traz também contribuem para a verificação da aprendizagem (Prof. 4).

> Uma das maiores dificuldades para nós, professores do interior, está na aquisição de livros para pesquisar os assuntos. O livro que os alunos recebem vem com o assunto resumido demais, e aí como é que a gente vai ensinar um assunto que não entendemos e que não tem onde pesquisar? Por isso que alguns colegas acabam dando o livro para os alunos e pedem para transcrever o assunto do livro paro o caderno e depois fazer os exercícios. (Prof.2)

> Admito que o livro didático é muito importante pra nós que lecionamos aqui, ele contribui para o processo de ensino. É a forma mais fácil de ter acesso aos conteúdos. Por outro lado, alguns colegas ficam presos a ele, o que acaba prejudicando no aprendizado do aluno, pois muitos apresentam conteúdos fragmentados. Às vezes não trazem questionamentos que instiguem o aluno a raciocinar sobre o que está sendo discutido (Prof. 6).

Além do livro didático, os professores procuram, na medida do possível, pesquisar em outras fontes para entender primeiro o conteúdo e, posteriormente, ensiná-los aos alunos. Segundo Lajolo (2001), se faz necessário que o professor

utilize outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas, “pois nenhum livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações”(p. 8). O problema está nas condições de trabalho docente, as escolas da Ilha do Açaí não possuem bibliotecas, então, os únicos materiais de pesquisa são os livros que os professores compram e o que os alunos possuem, no caso, os entregues no início das aulas de cada ano letivo. Na maioria das escolas, o livro didático torna-se a única referência para o trabalho do professor e direciona a seleção, planejamento e desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

O livro nas classes multisseriadas é o símbolo que caracteriza a seriação: para cada ano um livro específico, com conhecimentos sistematizados e reconhecidos como verdades absolutas, que servem para escamotear a realidade, atendendo aos interesses econômicos, sociais e culturais dominantes na sociedade. Ao professor cabe romper com as viseiras que escondem os reais interesses políticos e ideológicos veiculados nos textos e imagens impressos nesses livros. Os professores utilizam diversas estratégias para rompê-las, de acordo com os depoimentos abaixo:

> Uso o livro mais como fonte de informação e para dar outra visão sobre o conteúdo que estamos estudando. Procuro explorar o máximo que posso as situações e os problemas do dia a dia da comunidade relacionados com o conteúdo (Prof. 2).
>
> Procuro explorar os textos e as imagens de forma crítica, os alunos precisam aprender a lê-las e interpretá-las só assim serão capazes de fazer a relação do mundo em que vivem com os outros mundos (Prof. 4).
>
> Eu pego o assunto do livro, faço uma seleção do que é mais importante de acordo com a realidade da localidade que a gente vive, da vida que levamos, acredito que o professor necessita ter essa leitura crítica de mundo (Prof. 6).
>
> Os livros não trazem textos que falam da mata, do rio, das coisas da Amazônia, dos problemas que fazem parte da nossa vida, então o livro didático serve como um instrumento para o exercício da leitura e reflexão em relação às outras realidades diferente da que vivemos (Prof. 8).

Mesmo para os professores ribeirinhos com uma visão mais crítica da educação, o livro didático continua sendo um instrumento indispensável para a prática pedagógica, mas eles têm a consciência de que os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolaré um veículo de inculcação dos valores ideológicos e culturais hegemônicos, portanto, torna-se político na medida em que produz valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. Ainda que contribua para a

mediação dos conteúdos, ele não se limita somente aos da dimensão pedagógica e as suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos educandos.

Dentre os livros mais utilizados na prática docente estão os de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática.

> Uso mais o de alfabetização, e no segundo semestre o de Matemática e de Língua Portuguesa, que é utilizado para fazer leitura. Os alunos escolhem neste livro uma leitura para fazer todos os dias (Prof.5).
>
> Só trabalho com o livro de Matemática, não utilizo os outros, porque os assuntos são resumidos demais; então uso os livros que trago sempre comigo para aonde vou (Prof.9).
>
> Os livros didáticos que mais uso são os de Língua Portuguesa e Matemática. São os mais necessários, nós precisamos mais de Português e da Matemática. Para mim, as duas disciplinas mais importantes para eles são estas; as outras, eu trabalho menos (Prof. 3).

O domínio da leitura e da escrita é o objetivo da alfabetização tanto na educação infantil como no 1º ano; por isso a cartilha é um recurso fundamental para a prática docente. A prioridade concedida à Língua Portuguesa e à Matemática em detrimento das outras disciplinas está relacionada à questão do poder que essas matérias exercem dentro do currículo. Como afirmam Moreira e Candau (2008, p. 25),

> [...] nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separa-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura.

O professor parte do princípio de que o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação, divisão) é a base para a aprendizagem dos conhecimentos de História, Geografia, Artes e outras disciplinas. Tal visão está balizada em uma concepção bancária de educação que não reconhece os saberes que emergem das práticas sociais dos educandos, não os concebe como produtores desses saberes, e sim como meros reprodutores dos conhecimentos oriundos do livro didático; assim, para reproduzi-los, é preciso saber ler para transcrevê-los.

Os professores também são excluídos da escolha do livro didático adotado no ano letivo; esta competência fica a cargo dos técnicos em educação lotados na Secretaria Municipal de Educação, que decidem qual a melhor cartilha para alfabetizar e os melhores livros para educar os ribeirinhos. As críticas soam como um protesto contra a exclusão e a alienação de que são vítimas; enquanto uma elite intelectual decide, eles executam o que foi decidido.

> Trabalho há mais de 15 anos como professora em escolas ribeirinhas e nunca fui chamada para escolher o livro que gostaria de trabalhar com os meus alunos. Nunca ninguém perguntou minha opinião sobre os livros que vêm para a escola. Apenas mandam e a gente obedece (Prof.2).

> Nós recebemos os livro das mãos da diretora do Regional, não sei quem é que escolhe. Agente não tem nenhuma participação na escolha, tanto que vêm muitas coisas que são mais para a zona urbana que rural; praticamente da zona rural não tem nada (Prof.4).

Além de não escolherem o livro de acordo com a sua concepção de ensino e de aprendizagem, ainda precisam utilizar os que foram selecionados, pois são os únicos recursos disponíveis para atender à diversidade de séries em uma turma multisseriada.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta, dentre os seus objetivos, a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção e escolha dos livros didáticos; portanto, é função do professor, garantido pelo PNLD, em escolher o livro que gostaria de trabalhar com seus alunos de acordo com a sua concepção de educação. O uso pedagógico deste recurso requer um planejamento para que possa estabelecer o diálogo entre os conhecimentos disponibilizados pelos livros didáticos e osconhecimentos trazidos pelos estudantes, pois é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança (LAJOLO, 2001). A seguir, discutimos o planejamento realizado pelos docentes das escolas da ilha do Açai.

4.2.3*O Planejamento das Aulas*

Entendemos como plano de aula a organização das ações didáticas por meio das atividades que norteiam a prática diária do professor em interação com os alunos nos diversos espaços de aprendizagem, seja a sala de aula ou outros ambientes de acordo com os objetivos propostos para a aula. Segundo Libâneo (2004, p. 221), *"o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino".*Por intermédio do planejamento, o professor define o que ensinar, como ensinar e também o avaliar, assim racionaliza, organiza e projeta a articulação entre a escola e o contexto no qual ela está inserida.

Nesse sentido, planejar vai além do pedagógico, tornando-se um ato político "não há educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida" (FREIRE, 1980, p. 49). O professor, ao planejar, faz opções de educar para a

conscientização e mudança ou para a manutenção das relações de dominação política, econômica e cultural que caracterizam a sociedade capitalista. Nesse prisma, o planejamento pode ser utilizado como uma ferramenta capaz de interferir no real para transformá-lo; para isso, tem como atribuição dar rumo à ação docente de maneira consciente e organizada com vistas a proporcionar as devidas mudanças.

> O planejamento sem dúvida pode colocar-se como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade. Todavia, mais do que instrumento ou ferramenta, queremos apontar para a possibilidade de entendermos e vivenciarmos o planejamento como método de trabalho do educador, qual seja, como postura (algo reelaborado, interiorizado pelo sujeito), como forma de organizar a reflexão e a ação, como estratégia global de posicionamento diante da realidade (VASCONCELOS, 2006, p. 75).

Para o autor, o planejamento é um ato político e pedagógico por ser intencional, porque descreve o que se deseja realizar e atingir por meio dos objetivos que se corporificam nas ações planejadas para intervir na realidade. Os elementos do planejamento, segundo o autor, trazem em seu bojo a opção política do educador, amparada em uma concepção pedagógica de transmissão ou problematização do conhecimento, a partir da realidade na qual a escola está imersa e dos valores sociais, éticos e culturais dos professores, alunos e pais.

Para isso, as aulas devem ser planejadas de acordo com a realidade sociocultural e conhecimento dos educandos, bem como o plano precisa ter clareza e objetividade, conhecimento dos recursos disponíveis para professores e alunos, conexão entre a teoria e a prática, flexibilidade frente a situações imprevistas, realização de pesquisas buscando diferentes fontes bibliográficas e utilização de metodologias que proporcionem a participação ativa dos educandos no processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELOS, 2006; LIBANEO,2004).

A seguir, apresentamos as maneiras como os professores do Regional Madeira elaboram o planejamento. Classificamos em duas categorias: a partir da perspectiva colonizadora e a partir da perspectiva descolonizadora.

4.2.3.1 Professores que desenvolveram o planejamento a partir de uma perspectiva colonizadora

A perspectiva colonizadora caracteriza-se pela imposição do conhecimento escolar no ato de planejar e a negação do saber popular, configurando a colonialidade do saber, pois é no viés epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o surgimento de outras perspectivas epistemológicas.

O que prevalece é o conhecimento escolar baseado na razão indolente, considerada única e hegemônica, silenciando, excluindo e tornando ausente as outras formas de saber, como as dos povos da Amazônia, dentre eles os ribeirinhos. Dessa maneira,acabam colonizando o pensamento por meio de uma única lógica, a eurocêntrica. Isso foi produzido historicamente, segundo Mignolo (2003), no processo de formação do sistema colonial/moderno que gerou esta geopolítica do conhecimento na qual as teorias dominantes são as produzidas nos países hegemônicos e impostas como universais aos países colonizados epistemologicamente.

Dentre os professores, sujeitos desta pesquisa, enfatizamos as falas dos que consideramos estarem incluídos numa visão colonizadora do saber. Lembrando que, os professores trabalham no âmbito de uma estrutura de dominação, portanto, suas práticas não são totalmente descolonizadoras, muitas carregam em si reflexos da estrutura de dominação, o que se reflete nas práticas colonizadoras. No período em que foi realizada a pesquisa de campo, identificamos práticas pedagógicas colonizadoras e também as descolonizadoras desenvolvidas por um mesmo professor. Mas, procuramos destacar, nesta seção, as que consideramos colonizadoras. Em relação a elaboração do planejamento:

> Trabalho com o pré-escolar, 1º e 2º ano, então elaboro um plano pra cada ano, pego a lista de conteúdos que já vem dividido os assuntos por bimestre e planejo como vou trabalhá-los. O pré-escolar eu também trabalho a alfabetização então é o mesmo plano do 1º ano (Prof. 5).
>
> Planejo de acordo com os conteúdos do livro, as atividades de avaliação também são as do livro, até porque não dá tempo de fazer um planejamento para pré-escolar, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Se eu for fazer um para cada ano, passarei o dia todo planejando(Prof. 9).
>
> Faço um plano para cada ano. Elaboro o horário das disciplinas que trabalho na semana, por exemplo, na segunda-feira trabalho Português, Ciências, História em todos os anos. Aí elaboro o plano dessas disciplinas com os conteúdos que vêm da SEMED (Prof. 3).
>
> O meu plano está de acordo com os conteúdos do livro didático, por isso organizo a turma por ano e peço para que leiam os textos relacionados ao assunto que vamos trabalhar no dia e que façam as atividades que também estão no livro. Temos pouco tempo para fazer outras tarefas, pois trabalho com 3º, 4º e 5º ano, e precisamos cumprir o programa estipulado pela SEMED (Prof. 1).

O planejamento é feito para cada ano separadamente, os conteúdos são os oriundos da proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, sem levar em consideração o contexto no qual a escola está imersa. O livro didático é o guia para o

planejamento dos professores. Dentre os motivos para que isso ocorra estão: lecionar para os vários anos do ensino fundamental no mesmo horário de aula, o que impossibilita o professor de elaborar um plano para cada ano; o livro didático ser o único recurso pedagógico disponível para o processo de ensino e aprendizagem na escola, e o fato de todos os alunos terem acesso a este material.

Pelas falas dos docentes, o planejamento, mesmo direcionado pelo livro didático, tem como base a divisão da classe de acordo com o ano. Desta maneira, a turma multisseriada é dividida em partes e cada uma dessas partes com atividades específicas, o que impossibilita a realização de trabalhos nos quais os alunos possam interagir com colegas de outros anos.

Nesse sentido, para Hage (2004, p. 35), “a seriação é considerada um problema em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais [...]”. Assim, o conteúdo e os alunos são divididos e fragmentadosde acordo com os anos do ensino fundamental, bem como o tempo linear, cronológico das quatro horas/aula diárias amarra o professor que precisa transmitir os respectivos conteúdos em determinado momento para o pré-escolar e em outros para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.

No planejamento, a imposição do conhecimento escolar por meio da lista de conteúdos emanada da SEMED e do livro didático caracteriza a colonialidade do poder (o sistema municipal de ensino define o que deve ser ensinado aos alunos ribeirinhos)e do saber (o não reconhecimento do saber popular dos educandos, e a negação das práticas sociais que norteiam e dão sentido ao cotidiano das crianças e adolescentes ribeirinhos).

Esta geopolítica do conhecimento, que torna ausente o saber popular por ser oriundo de uma região periférica, possibilita-nos identificar as estruturas de poder (quem decide que conhecimento deve ser reconhecido como válido para fazer parte do currículo escolar) e também do saber (o conhecimento hegemônico considerado oficial). Ambas visam perpetuar a colonização epistêmica por meio da ausência e invisibilidade de todas as formas de saberes que não atendam aos interesses hegemônicos.

A geopolítica do conhecimento, desta forma, hierarquiza os saberes e fortalece as diferenças entre os sistemas de conhecimento ao privilegiar o espaço onde ele é produzido, tornando-o universalmente legítimo para todos os contextos. Umas das maneiras de se contrapor a essa visão poderia ser por meio da problematização do

mapa epistêmico vigente no mundo, a partir dos espaços privilegiados, das fronteiras, dos fluxos e das direções que o criaram, bem como o naturalizaram. Outros caminhos também passam pelo reconhecimento da diversidade epistemológica por meio da valorização dos saberes alternativos. Alguns passos já estão sendo dados nesta direção na prática do planejamento das aulas de alguns professores ribeirinhos do regional Madeira que descrevemos a seguir.

4.2.3.2 Professores que desenvolveram o planejamento a partir de uma perspectiva descolonizadora[77]

As práticas de planejamento que denominamos descolonizadora reconhecem que nas comunidades ribeirinhas existem manifestações culturais e epistemológicas próprias; são práticas que procuram dar visibilidade a essas manifestações, além do reconhecimento, valorizam os saberes locais, e os incluem nas aulas por meio de ações pedagógicas planejadas.

Essas práticas podem ser concebidas como formas de descolonização intelectual, no sentido de mostrar que existem outros saberes oriundos do contexto histórico, econômico, social, religioso e cultural no qual vivem os educandos, saberes fronteiriços, como afirma Mignolo (2003), e que constituem a gnose ou pensamento liminar.

Descolonizar não significa, de acordo com Walsh, Schiwy e Castro-Gómez (2002, p. 14), se desfazer “das ferramentas conceituais das ciências nem tampouco das hermenêuticas críticas da sociedade, mas repensar sua utilidade ou seus efeitos sobre as relações coloniais, perguntando até que ponto perpetuam (involuntariamente, talvez) a lógica vigente”. Nessa perspectiva, Santos e Meneses (2010, p. 12) afirmam que descolonizar requer "intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, e que valorizam os saberes que resistiram com êxito [...] às condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos". A proposta de um diálogo horizontal foi evidenciado na fala de alguns professores em relação ao planejamento, por meio da inclusão, nas aulas, do saber popular dos educandos da ilha do Açaí.

> No planejamento, além dos conteúdos da SEMED, procuro inclui o conhecimento aqui da comunidade. Nas aulas de Artes incluo a arte da

[77] Como afirmamos na seção anterior os professores atuam dentro de uma estrutura de dominação. Dentro dessas estruturas, as práticas colonizadoras são mecanismo que visam à descolonização epistemológica.

> comunidade como a tecelagem, o artesanato, a marcenaria e as manifestações religiosas (Prof. 2).
>
> No ato de planejar o que irei trabalhar durante a semana, pego a lista dos conteúdos, verifico o que dá pra relacionar com a realidade dos alunos, vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podem nos ajudar a entendê-los. Às vezes, esses conteúdos não servem, aí, o jeito é extrair dos próprios alunos a partir dos seus saberes (Prof. 6).
>
> Procuro adequar o planejamento à realidade dos alunos, o foco é a aprendizagem e também os conteúdos que eles precisam aprender para usar no dia a dia aqui na comunidade e quando forem vender açaí, peixe e camarão em Macapá (Prof. 4).

O planejamento, de acordo com a fala dos professores, parte das necessidades dos alunos, do que eles precisam no cotidiano em termos de conhecimentos, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos seus saberes locais. Esses alunos participam diretamente das atividades produtivas, seja com os pais ou outros membros da família, desde a coleta do açaí, bem como na venda do produto em Macapá. Participam também da pesca do peixe e camarão e na caça de animais silvestres, ou seja, estão envolvidos diretamente na extração e comercialização dos produtos da mata e dos rios. A realidade dos educandos está impregnada pelo trabalho coletivo e o envolvimento nas atividades socioculturais, o que, para a professora, é fundamental fazer parte do planejamento “o processo de ensino está sempre em movimento, está sempre sofrendo as modificações face às condições reais” (LIBÂNEO, 2004, p. 223). Por isso, faz-se necessário que esteja relacionado com o contexto social, econômico e cultural dos sujeitos envolvidos.

Ao incluir no planejamento o saber popular nas aulas de Artes, o professor reconhece esses saberes como parte do universo sociocultural dos educandos e sua importância para aprendizagem significativa e contextualizada. Os alunos utilizam constantemente os produtos oriundos da tecelagem (paneiro, peneira, malhadeira, matapi) e da marcenaria (casco, remo), os quais participam das manifestações artísticas e religiosas. Ao incluí-los no planejamento das aulas, o professor cria espaços para que os alunos possam ensiná-los e aprendê-los por meio da troca de experiências entre si, pois são “saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2007, p. 30). Ao discutir com os alunos as questões sociais, politicas, culturais e econômicas nas quais esses saberes, juntamente com o conhecimento escolar estão inseridos, o educador está contribuindo para a leitura crítica do mundo.

A fala do Prof. 6, “vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podem nos ajudar a entendê-los”, retrata a importância do conhecimento no sentindo de intervir no mundo real, ou seja na sua utilidade, a que nem sempre o conhecimento escolar consegue responder. Daí, o reconhecimento de outras intervenções no real possíveis por outras formas de conhecimento e por uma “necessária reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2010, p. 60). Um dos exemplos é o manejo do açaí realizado para preservar a espécie, assim como os animais silvestres e a proibição de fazer roça para evitar a derrubada de açaizeiros e a queimada da mata nativa. Esses são saberes que preservam a biodiversidade da floresta Amazônica e, ao mesmo tempo, garantem a sobrevivência dos ribeirinhos na Ilha do Açaí, “e não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral” (SANTOS, 2010, p. 58).

O planejamento, como um dos elementos da prática pedagógica docente, é o instrumento pelo qual o professor seleciona os conhecimentos que os alunos terão acesso na escola, que farão parte de suas aulas. Desta maneira, ele define qual conhecimento deve ser ensinado, o que os alunos devem saber, qual conhecimento é considerado importante ou válido. Nesse sentido, o currículo é sempre resultado de uma seleção, de uma gama de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2009).

Nessa seleção,privilegia-se determinados conteúdos e se excluem outros. Na prática descolonizadora, os professores, ao selecionarem os conteúdos, privilegiam também os oriundos da cultura ribeirinha, os que fazem parte do contexto social, econômico, cultural e religioso, assim contribuem para fortalecer as identidades desses sujeitos. Ao agir desta maneira, o professor rompe com a diferença colonial e faz emergir a gnose liminar ao criar espaço, na sua prática pedagógica, para a razão subalterna dialogar com a hegemônica, sem hierarquia.

No planejamento também se definem os objetivos e os procedimentos metodológicos para alcançá-los, bem como os recursos humanos e materiais que serão necessários para um melhor ensino e aprendizagem. A seguir, abordamos o desenvolvimento do plano elaborado pelos professores, que se materializa nas metodologias de ensino.

4.2.4 Metodologias de Ensino e Aprendizagem

A metodologia consiste no estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos e ações que serão adotados para alcançar os objetivos, finalidades ou metas. Na educação, as metodologias abarcam os métodos, procedimentos e técnicas de ensino selecionados pelo professor com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Desta forma, diante da multiplicidade de métodos, a escolha dependerá dos objetivos que se pretende alcançar, levando em consideração as especificidades socioculturais dos educandos. No método também estão implícitos concepções de educação relacionadas com uma visão ingênua ou crítica da sociedade, assim podemos utilizar determinado método para a permanência ou para a transformação social.

Nesta perspectiva, os métodos, segundo Martins (2006), estão imbricados por concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes que poderão estar embasadas na reprodução do conhecimento, no qual o professor é visto como o dono da verdade, o único detentor do saber que tem como missão ensinar, aos alunos, o conhecimento dogmático, que, de forma passiva, assimila-os numa relação professor e aluno verticalizada. A realidade social é idealizada como imutável e estática, assim a educação tem como finalidade adequar o indivíduo a esta sociedade sem questioná-la.

As concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes também podem estar embasadas em um método dialógico, no qual o conhecimento é problematizado a partir dos saberes dos alunos e relacionados com a sua realidade histórica, cultural, econômica e política. Desta maneira, a educação problematiza a sociedade e desmistifica as relações de poder e dominação.

Nas ações didáticas, o método se desenvolve por meio das técnicas que são “instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação do método em situações concretas” (MARTINS, 2006, p. 41). Destarte, as técnicas de ensino consistem no desenvolvimento do método nos diversos espaços de aprendizagem. Luckesi (2003, p. 153) esclarece nitidamente a relação entre método e técnicas.

> Por exemplo, o método expositivo, que é o meio pelo qual levamos ao educando os conhecimentos já elaborados, pode ser executado através de várias técnicas: exposição oral pelo professor, exposição escrita através de um texto, demonstração de como proceder à execução de uma experiência em laboratório, apresentação de um exemplo a ser imitado etc.

Assim, o desenvolvimento de um método pode abarcar várias técnicas. Temos que ter consciência de que não existe neutralidade no processo de escolha do método e das técnicas de ensino, pois os selecionamos de acordo com nossas concepções de ser humano e sociedade que, por sua vez, estão relacionados aos interesses de classe, em razão de que o método está ligado a concepções epistemológicas atreladas a visões de mundo. Desta maneira, a utilização de um método e das técnicas para o seu desenvolvimento está imbricada pela concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que norteia a nossa prática docente. Isso significa que podemos usá-los para transmitir conteúdos ou para problematizar, desafiar, provocar reflexões e análises sobre determinado assunto.

4.2.4.1 Professores que desenvolveram práticas colonizadoras[78]

As práticas metodológicas colonizadoras foram à concretização do planejamento baseado nesta mesma perspectiva. Assim, as metodologias desenvolvidas pelos professores consistiram em um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmissão do conhecimento escolar. É o que Freire (2014, p. 79) denomina de pedagogia bancária, baseada na

> [...] narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

O autoritarismo de quem detém o conhecimento define o que os educandos devem fazer e responder, eles não são instigados a pensar porque as respostas já estão pré-determinadas; o professor é o narrador do conhecimento escolar, não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do que é narrado. A educação, nesse prisma, “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2014, p. 81).

Por meio das entrevistas e observações da prática docente, destacamos as práticas metodológicas que consideramos colonizadoras. Estas práticas estão intimamente relacionadas com a organização do espaço da sala de aula que tem no quadro (branco ou verde) a sua referência, conforme fotografia a baixo.

Fotografia 47 – Sala de aula multisseriada

[78] Como afirmamos nas práticas colonizadoras de planejamento, encontramos no trabalho do mesmo professor, práticas metodológicas colonizadoras e também descolonizadoras. Nesta seção, destacamos as práticas que prevaleceram, na ação pedagógica docente, no decorrer da pesquisa de campo.

Fonte: Edielso M M de Almeida, 2016.

Na fotografia acima, temos uma sala de aula multisseriada com alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, sendo que os três alunos do 5º ano estão sentados do lado direito do quadro, no qual constam as atividades copiadas pela professora. Os quatro alunos do 4º ano estão sentados à esquerda do quadro com suas atividades correspondentes. Observe que o quadro está dividido ao meio com os conteúdos específicos. O motivo desta organização, de acordo com os professores, é para facilitar a cópia dos conteúdos e das atividades transcritas no quadro. A organização da classe é feita de acordo com o ano em que se encontram os alunos:

> Organizo a turma por ano, coloco os alunos do pré-escolar na frente porque são menores, então eles não empatam a visão do quadro para os do 1º ano que sentam atrás, pois são crianças maiores, os do 2º ano sentam do outro lado do quadro (Prof. 5).
>
> Aqui na sala tem dois quadros, então eu divido a turma de acordo com os quadros. O maior quadro eu reparto ao meio, aí fica um lado para o 1º, 2º e outro para o 3º ano e o quadro menor eu divido também ao meio, sendo uma parte para o 4º e a outra para o 5º ano (Prof. 9).

O paradigma da seriação, portanto, é a base da organização dos alunos e o quadro corresponde ao espaço que eles ocuparão na sala de aula. Em termos metodológicos, o que prevalece é o método expositivo por meio da técnica da exposição oral dos conteúdos. Nesse processo, os alunos são meros espectadores, receptores do conhecimento de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os passos das aulas são: o professor copia o assunto no quadro; após

todos os alunos copiarem o conteúdo, ele apaga o quadro para copiar os exercícios para verificação da aprendizagem. Após os alunos terem copiado o conteúdo e o exercício, o professor explica o conteúdo e como o exercício deverá ser realizado.

> Como moro na escola, vou para a sala de aula antes dos alunos chegarem aproveito para dividir o quadro de acordo com os anos e copio logo os conteúdos da aula para cada ano. Isso agiliza o trabalho e quando os alunos chegam na escola eles já tem atividade pra fazer, é só sentar na fila de seu ano e copiar(Prof. 3).

> Copio os conteúdos no quadro, passo o exercício, quando eles terminam de copiar, explico o assunto e tiro dúvidas sobre as questões do exercício. Os que terminam logo o trabalho, peço pra ajudar os que estão com dificuldades, trabalho com o pré-escolar e os cinco anos do ensino fundamental. Os melhores alunos me ajudam com os outros (Prof. 9).

A organização do espaço da sala de aula inviabiliza o diálogo, pois o professor monopoliza a palavra, não abrindo espaço para que os alunos possam ter o direito de exercê-lo. Nesse sentido, para Freire (2014, p. 81), não é possível o diálogo “entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso, primeiro, que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”.

Pela aula expositiva é imposto o saber hegemônico como verdade absoluta e a única maneira de compreender e explicar o mundo. Não há o diálogo entre os saberes, porque não interessa para o professor os saberes que os alunos trazem do seu meio sociocultural, o que importa são os conteúdos transmitidos mecanicamente,divididos em disciplinas específicas para cada campo do conhecimento, e esses, por sua vez, são subdivididos nos cinco anos do ensino fundamental, assim fica evidente a colonialidade do saber. Esta forma de organização é exclusivamente temporal, pois fica estabelecido que determinados conteúdos devam ser aprendidos, indistintamente, por todos os alunos em um tempo predeterminado. Hage (2004, p. 3), ao fazer uma análise do modelo de organização multisseriada, afirma que:

> [...] se pauta por uma lógica ‘**transmissiva**’, que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no **eixo vertebrador** da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações. (grifo do autor)

A organização dos alunos por ano impossibilita a interação com os colegas dos outros anos; apesar de ser uma turma multisseriada, na prática, são três, quatro ou

cinco turmas dividindo o mesmo espaço. O conteúdo é o eixo vertebrador, como nos diz o autor dessa divisão, e transmitido de forma alienada, descontextualizada das atividades produtivas, sociais e culturais dos educandos. Dessa maneira, o mundo, que é um arco-íris policromático (SANTOS, 2007) repleto de uma diversidade cognitiva, é reduzido à epistemologia hegemônica sustentada pela razão indolente. A negação da complexidade da ação educativa e da aprendizagem caracteriza esta visão racionalista de educação na qual o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

Além do quadro, outro recurso bastante utilizado para ministrar as aulas é o livro didático:

> Uso o livro todos os dias, como leciono pro 3º, 4º e 5º ano e só tem um quadro na sala, peço para os alunos do 5º ano irem lendo e copiando o assunto que está no livro, enquanto copio o conteúdo no quadro para o 3º e 4º ano, com o livro didático consigo desenvolver o planejamento que faço para trabalhar os conteúdos diariamente (Prof. 5).

> Todos os alunos têm o livro, eu não deixo eles levarem pra casa, só levam quando passo dever de casa, porque eles podem esquecer de trazer pra aula, e aí complica. Vai ficar difícil trabalhar sem o livro, então fica aqui mesmo na sala de aula (Prof. 1).

> Quando todos entram na sala, cada um senta na fila do seu ano, em seguida, faço a chamada e peço para pegarem o livro da matéria que vamos estudar no dia de acordo com o planejamento. No dia da leitura, eles escolhem um texto do livro fazem a cópia no caderno, depois os chamo até a minha mesa para fazerem a leitura oral do texto escolhido (Prof. 7).

Pela fala dos professores, as metodologias são direcionadas de acordo com o livro didático. As aulas são desenvolvidas seguindo os seus passos: primeiro o aluno faz a leitura do assunto; posteriormente, copia-o no caderno juntamente com o exercício para, em seguida, resolvê-lo. O receio de que os alunos esqueçam o livro em casa faz com que ele fique guardado na escola, o que denota a dependência da prática pedagógica docente em relação a esta ferramenta.

Esses procedimentos denotam uma metodologia colonizadora, na qual o conhecimento escolar, por meio do livro didático, é inculcado nas mentes dos alunos e, dessa forma,constróem subjetividades, identidades, imaginários sociais, sentimentos, atitudes, visões de mundo e maneiras de intervir em cada contexto. A imposição de somente uma maneira de ler e explicar o mundo, a científica, é uma forma de colonização das mentes que menospreza outras racionalidades e razões que não seja a dominante.

Nessa perspectiva, os alunos são meros receptores/consumidores do conhecimento oficial difundido como universal. Diante disso, o espaço físico (a ilha do Açaí) é descontextualizado em nome da suposta universalidade contida no processo de produção de conhecimentos. Daí a importância em entender que o espaço geográfico em que atuamos como educadores não é somente um espaço físico e, sim, político também.

Segundo Mignolo (2000), o conhecimento traz consigo valores condizentes com as características do contexto no qual é gerado, por isso é marcado geo-historicamente. Essa produção é permeada por valores, princípios éticos e morais, compreensões de ser humano, de sociedade e de natureza, é a partir deles que passamos a elaborar nossas representações da realidade na qual vivemos. De acordo com a prática pedagógica colonizadora dos professores caracterizada pela colonialidade do saber, a representação da realidade na qual vivem os alunos ribeirinhos é feita a partir do conhecimento hegemônico, assim como os valores éticos e morais.

Em relação a esses valores, nas observações realizadas em sala de aula, notei algumas situações em que a linguagem falada no cotidiano pelos alunos foi taxada como inferior em comparação com a linguagem erudita. A situação foi a seguinte: o professor fez a chamada e perguntou por que um determinado aluno faltou três dias seguidos na escola. O referido aluno respondeu dizendo que “tresontonte não veio porque estava ajudando o pai a tirar açaí e doisontonte porque estava com dor de barriga”. E o professor retrucou:

> Não existe tresontonte e nem doisontonte, e sim três dias atrás e dois dias atrás, não sei de onde vocês tiram essas palavras esquisitas e feias, repita comigo a forma certa de falar (o aluno repetiu em voz alta) e escreva no seu caderno pra não esquecer, não quero mais ouvir vocês falando assim(Prof. 8).

No horário do intervalo, fui conversar com o professor sobre a questão da linguagem. Ele respondeu que ainda é um dos maiores problemas que encontra, pois ensina a forma correta de falar nas aulas, só que quando chegam em casa, os alunos esquecem e falam da mesma forma que seus pais e irmãos, como passam pouco tempo na escola e mais tempo com a família e as pessoas da comunidade voltam a falar “errado”.

Para Santos (2007), essa visão monocultural é produzida pela razão indolente que naturaliza as diferenças e hierarquiza a população como fez o professor: “gente

que não sabe falar direito, fala tudo errado e usa uma linguagem chula". Os ribeirinhos, desta maneira, são inferiores porque falam diferente da linguagem culta. Desta maneira, as diferenças são veladas e naturalizadas, a partir de uma escala baseada na inferiorização do que difere do padrão dominante.

Segundo Calvet (2000), as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes. Desta maneira, a língua tem um papel preponderante na construção das identidades dos sujeitos, identificando-os geograficamente e também culturalmente. Sendo assim, as línguas não são uniformes, mas variáveis, dinâmicas e múltiplas. Não há somente uma forma delinguagem, existem outras variações faladas pelos sujeitos que, quando são oprimidos, têm seu jeito de falar subalternizado, inferiorizado, não reconhecido como forma de expressão da realidade, por isso, a educação colonizadora as nega e determina a linguagem dominante como a oficial.

As falas silenciadas, oprimidas e negadas precisam ser reconhecidas na sociedade e, principalmente, na instituição escolar como mais uma variação da nossa língua portuguesa, vista não mais como errada, feia e chula como disseram alguns docentes entrevistados. O processo educacional formal assim conduzido faz com que os alunos ribeirinhos tenham vergonha da própria linguagem e para sobreviver na escola tenham que reaprender a falar de acordo com a língua dominante, considerada correta, culta e hegemônica.

Para Bagno (2004), a abordagem referente à variação linguística abrange questões culturais, sociais, políticas e econômicas e requer de nós, professores, uma nova postura diante de uma concepção de língua, uma vez que o assunto diz respeito à luta por uma educação mais justa, capaz de favorecer aos que precisam ter acesso à comunicação para transformar a sua realidade social, sentindo-se mais letrados e menos excluídos.

4.2.4.2 Professores que desenvolveram práticas descolonizadoras

Segundo Santos (2002), as ações descolonizadoras estão fundamentadas nas práticas e discursos que objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas escritas pelo colonizador, desta maneira, essas narrativas são paulatinamente desconstruídas pelos colonizados. O processo de desconstrução dar-se-ia pela sociologia das ausências, por meio da qual tornamos presente o que está ausente. Na pesquisa de campo, observamos algumas práticas que

consideramos descolonizadoras, nas quais, por meio de metodologias dialógicas, educador e educandos problematizaram o contexto no qual vivem.

Iniciamos com a narrativa de uma aula de Artes do Prof. 2 que trabalha com alunos do pré-escolar, 1º e 2º ano, na qual discutiram e vivenciaram o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas e linhas”

> Professor: a aula de Arte hoje vai ser sobre tecelagem, e o seu José está aqui na sala pra nos ensinar algumas técnicas que ele utiliza para tecer o matapi.
> Nesse momento, um dos alunos faz uma pergunta.
> Aluno: mas o seu José é o avô do Manoel, o que ele tem pra ensinar pra gente aqui na escola?
> Professor: O seu José já trabalha há muitos anos fazendo matapi e paneiro, então ele tem muito a nos ensinar, quase todos aqui na sala devem ter alguns desses utensílios nas suas casas feitos por ele.
> José: obrigado, professor, pela oportunidade de poder dividi com o senhor e com essas crianças, que vi nascer aqui na vila, o que eu sei sobre o matapi.
> Nesse momento, o professor pede para que os alunos levantem de suas cadeiras, deem as mãos para formar um circulo, seu José fica no meio do circulo, todos sentados e uma aluna faz uma pergunta.
> Aluna: mas antes de começar agente precisa desenhar como vai ser o matapi né?
> José: bem eu não desenho, porque já tenho na cabeça como vai ser e como vou fazer, são muitos anos tecendo matapi. Mas se vocês quiserem desenhar.
> Professor: vamos primeiro prestar atenção para aprender a fazer o matapi, depois quem quiser desenha como vai fazer, quem quiser anotar também pode ficar à vontade.
> O professor dá a palavra ao seu José, que pega as talas de jupati, o cipó titica,a faca e começa explicar aos alunos como retirar a tala para fazer o matapi.
> José: a gente tira a tala, raspa direitinho com a faca e coloca pra secar, tem que tá bem seca pra não empenar depois. Quando tiver bem seca, agente começa a tecer, tem que cortar as talas de acordo com o tamanho do matapi, depois agente amarra as talas com o cipó titica e vai tecendo tala por tala.
> E vai demonstrando como tecer as talas e dando formato ao matapi.
> José: a boca do matapi a gente deixa por último, depois que você tecer o corpo do matapi aí agente tece a boca fora do corpo, depois agente junta os dois e amarra com o cipó.
> Ele vai demonstrando passo a passo as formas de tecer até chegar ao matapi pronto.
> Professor: agora é a vez de vocês tecerem o matapi. Formem grupos com os colegas, peguem o material e cada grupo vai tecer um matapi. E o seu José vai acompanhar e tirar as dúvidas de vocês.
> E os alunos formaram grupo com colegas de outros anos.

No final da aula, todos os grupos apresentaram o matapi que confeccionaram e as dificuldades que encontraram para fazê-lo. Durante cada apresentação, o professor foi destacando os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre

outros que fizeram parte da obra construída. Para finalizar a aula, o professor agradeceu ao seu José por ter ensinado os alunos e a ele também como tecer o matapi.

A valorização do saber popular por meio da tecelagem do matapi, instrumento fundamental para a captura do camarão, foi o cerne da aula. O diálogo entre o conhecimento popular e o escolar ocorreu de forma horizontal. O professor, a partir do matapi confeccionado pelos alunos sobre a orientação do seu José, abordou o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre outros”, tendo como objeto de análise a arte de um artesão da comunidade. Ao mesmo tempo, houve o reconhecimento do saber local e da pessoa portadora desse saber que atuou como mediador através da socialização junto aos alunos, que precisam deste saber para garantir sua permanência e sobrevivência na ilha do Açaí, poiso matapi é uma das ferramentas utilizadas nas atividades produtivas.

Outro ponto importante a ser destacado foi a organização do espaço da sala de aula; os alunos não foram organizados por ano, tiveram a liberdade na escolha dos colegas para formar os grupos. Nesse momento prevaleceu a turma unida para juntos encararem um desafio que consistia em tecer um matapi.

O professor não foi o transmissor de conhecimentos nem o centro das atenções, ao contrário, foi um aprendiz, que junto com os seus alunos aprendeu a tecer o matapi, ensinado por um membro da comunidade ribeirinha que detinha esse saber, o que prova que não há saber maior ou menor, o que existe são saberes diferentes (FREIRE, 2014). E a arte enquanto expressão da vida, esteve nessa aula, associada ao processo de criação e a construção do conhecimento se efetivou na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas locais. Como afirma Freire (2014, p. 39):

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Liberdade para abrir espaço, em sua prática enquanto educador, para o saber popular que, dentro deste contexto, é o mais importante para os sujeitos envolvidos na práxis educativa. Na ecologia de saberes, Santos (2000) fala do critério de utilidade do saber como fator de preponderância. Neste caso, a hierarquia entre eles dá-se pelo critério de intervenção no mundo. Quem sabe tecer o matapi é o seu José, este

conhecimento não está no livro didático e nem o professor é conhecedor deste saber. Os alunos precisam se apropriar desse saber enquanto sujeitos ribeirinhos, pois a pesca do camarão é uma das formas de subsistência, ao mesmo tempo, sentem-se valorizados enquanto sujeitos possuidores de um saber considerado importante pela escola.

A aula foi repleta do pensamento liminar por meio do reconhecimento e visibilidade do saber da comunidade, que teve como protagonista um intelectual que construiu todo um arcabouço prático e teórico, pois toda prática está embasada numa determinada teoria, durante sua experiência enquanto ribeirinho.

Outra prática pedagógica em que houve o diálogo entre os saberes foi desenvolvida pela Prof. 4, na aula de Ciências, que é uma turma multisseriada com alunos do 3º, 4º e 5º ano.

> Professora: hoje vamos estudar sobre os alimentos, peguem o livro de Ciências e abram na página 140. João[79], leia o primeiro parágrafo e, em seguida, escolha um colega para ler o parágrafo seguinte e assim sucessivamente.
> Após a leitura, a professora explicou o assunto "alimentação adequada" de acordo como estava no livro. Em seguida pediu para que os alunos, independente do ano, escrevessem o que geralmente comem durante o dia, desde o café da manhã até o jantar. Após a resolução da tarefa, foi feita a socialização da seguinte maneira:
> Professora: agora vocês vão ler o que escreveram quem quer começar?
> Maria: professora, ontem pela manhã, tomei café com bolacha, no almoço, comi açaí com peixe e camarão; no jantar, açaí com peixe de novo.
> Benedito: de manhã café com leite, rosca e cacetinho; almocei açaí com galinha frita e, na janta tomei açaí com peixe assado.
> Pedro: tomo café com bolacha; almoço açaí com peixe frito e camarão; janto açaí com o que sobrou do almoço.
> Mario: gosto de açaí pela manhã; no almoço também açaí com charque frito ou peixe; na janta, o que sobra do almoço.
> Francisco: professora, eu como o que os colegas já falaram.
> Joaquina: eu também professora.
> Bernardo: além do açaí e do peixe, gosto de comer paca, cutia e tatu no almoço e na janta.
> Alfredo: como o que os colegas já falaram.
> Mariana: no almoço comi jacaré com açaí ontem e na janta também.

Os alimentos consumidos diariamente pelos alunos são o açaí, peixe e o camarão. Todos tomam o café com bolacha, rosca ou cacetinho, porque são alimentos que não precisam ser conservados em geladeiras e tem extenso prazo de validade. Esporadicamente, consomem caça como a cutia, paca, tatu ou jacaré que são raros

[79] O nome dos alunos é fictício para preservar o anonimato.

encontrá-los na mata. O peixe e o camarão são os mais consumidos devido serem pescados nos rios, e o açaí é a base econômicae, nos meses de janeiro a julho, encontrado em abundância na Ilha.

O conteúdo do livro didático apresenta a alimentação adequada que inclui os alimentos energéticos, reguladores e os construtores que devem ser consumidos diariamente. Após a exposição dos hábitos alimentares dos alunos, a professora deu os seguintes encaminhamentos:

> Professora: agora que já fizeram o levantamento dos seus hábitos alimentares, vocês vão classificar o que comem diariamente na tabela que está no livro. De um lado, irão escrever os alimentos energéticos, no meio os reguladores e no final os construtores.
> Após a resolução desta atividade foi feita a discussão.
> Professora: Agora vamos apresentar as tabelas que vocês preencheram.(após a apresentação, os alunos fizeram questionamentos).
> Maria: professora eu coloquei o açaí como regulador, mas o Bernardo colocou como energético, o João como construtor, e agora? No livro não tem o açaí, só tem o peixe.
> Professora: bem, pra tirar essa dúvida vamos ter que pesquisar. Mas me falem como vocês se sentem quando tomam o açaí?
> Alfredo: eu me sinto forte, o açaí me dá sustância, por isso acho que ele é energético.
> Joaquina: o açaí me dá sono e preguiça.
> Professora: então vamos fazer uma pesquisa para conhecer melhor o açaí?

Os alunos começaram a sugerir o que gostariam de saber sobre o açaí e juntos com a professora foram definindo os passos para a pesquisa. Como no livro didático não tinha nenhuma informação referente ao produto, então ficou definido que se faria uma pesquisa com os moradores da Vila. E assim foram elaboradas as seguintes questões de acordo com a curiosidade dos alunos: a) por que você toma açaí todo dia?; b) o açaí lhe dá preguiça ou te deixa esperto pra trabalhar?; c) você toma açaí acompanhado de que?; d) quem apanha o açaí na sua casa?, e) quantos paneiros de açaí vocês colhem por dia?; f) vocês vendem o açaí para o marreteiro ou vendem direto para o consumidor em Macapá?

Este trabalho foi realizado por todos os alunos da turma que foram organizados em dupla para fazer as entrevistas juntos aos moradores. Na semana seguinte, os alunos trouxeram os dados coletados e apresentaram na sala. Durante as apresentações ocorreram as discussões.

De acordo com a pesquisa feita, o açaí é consumido diariamente por todos os moradores da Vila acompanhado de peixe, frango ou charque frito e camarão; a média

de paneiros diários colhidos de açaí foi de 20; quase a metade dos moradores vendem o açaí para o marreteiro[80], o que demonstra a exploração da qual é vítima o ribeirinho que, não tendo condições de vender o produto do seu trabalho na cidade, é obrigado a vendê-lo para o atravessador a preços irrisórios. A ausência de políticas públicas para os sujeitos do campo na Amazônia os deixa nas mãos dos atravessadores, pois é a única alternativa que eles têm de vender o que produzem.

A fala de um aluno, na apresentação da pesquisa, retrata essa situação de dependência: "nós não temos barco pra levar o açaí e vender em Macapá, professora, então o papai tem que vender pro marreteiro, aqui cada paneiro é vendido por R$ 10,00, em Macapá, o marreteiro vende a R$ 20,00". A professora perguntou aos alunos como essa realidade poderia ser mudada.

> Maria: acho que se agente conseguisse vender o açaí em Macapá agente ganharia mais dinheiro e poderia comprar um barco que serviria para transportar o açaí sem precisar do marreteiro.
> Alfredo: aqui na Vila tem alguns moradores que tem barco, então agente poderia se unir pra ajudar uns aos outros.
> Joaquina: professora, aqui cada um olha só pro seu umbigo, não estão nem aí pros outros. Nós não somos unidos, acho difícil fazerem o que o Alfredo tá dizendo.
> Mario: Na vila do Cajueiro eles criaram uma cooperativa de coletores do açaí, lá eles entregam o açaí na cooperativa que leva pra vender na cidade e desconta 10% de cada saca vendida dos cooperados.
> Francisco: já que com quatro paneiros agente tem uma saca de açaí então a saca sai a R$ 80,00 e 10% de 80 dá R$ 8,00 um valor muito menor do que R$ 40,00 que é o dinheiro que agente perde vendendo pro marreteiro. Então a cooperativa seria a nossa solução professora.

Pela palavra, os alunos pronunciaram o mundo no qual vivem os ribeirinhos que historicamente foram vítimas da exploração do seu trabalho, e provocados a refletir sobre essa exploração e vislumbrarem as possíveis alternativas de libertação; assim, foi identificado o problema, buscou-se explicação e as possíveis soluções pelo diálogo. O ponto inicial foi a análise crítica, e ao mesmo tempo reflexiva, sobre a realidade concreta, vista como um problema que requer respostas. A educação, nessa perspectiva, visa à libertação da ignorância, da dependência, da submissão e de vários meios de opressão (FREIRE, 2014). Todavia, não podemos esquecer que, como agentes políticos, teremos que lutar com esperança por uma sociedade mais justa e igualitária. Isso requer, para Santos (2009, p. 19), um projeto educativo emancipatório, uma educação para o inconformismo e a rebeldia amparada em "um

[80] Atravessador.

tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão [...]".

Educação que foi além dos conteúdos sobre alimentação contidos no livro didático e que provocou nos alunos, por meio da pesquisa, a possibilidade de aprenderem mais sobre seus próprios hábitos alimentares e fazerem a relação entre o conhecimento escolar e o saber popular por meio da complementação, haja vista que no livro, não havia informação referente ao açaí.

O diálogo também esteve permeando a prática pedagógica da Prof. 6, que atua com alunos do pré-escolar, 1º e 2º ano numa classe multisseriada. O conteúdo do dia foi "o rio" na aula de Geografia. Como o assunto é o mesmo para o 1º e 2º ano, a professora fez somente um planejamento e incluiu as crianças da pré-escola.

> Professora: crianças, hoje vamos estudar sobre os rios. Respondam: o que é um rio?
> Acredito que minha presença na sala deixou os alunos tímidos.
> Professor: Não estou ouvindo nada, alguém quer falar alguma coisa sobre o rio?
> Jorge: o rio é onde tem muita água. (aluno do 2º ano começa a falar)
> Marta: no rio moram os peixes e o camarão, professora.
> Os alunos começam a rir da colega.
> Joel: é no rio que tomo banho, pego água pra mamãe fazer comida, lavar a casa e a roupa suja.
> Benedita: no rio, agente anda de rabeta, casco e catraio também.
> Lucia: no rio agente brinca de pira-mãe, de pega pega e briga de galo.
> Isaura: No fundo do rio, mora a Iara e o boto, que quando agente está menstruada não podemos nadar, tomar banho nem pegar água no rio por causa dele.
> Marcos: já fui ferrado por arraia aqui na boca do rio, perdi a maré e fiquei atolado, aí tive que vim empurrando o casco e a arraia me pegou de jeito.
> Luan: professora a minha vó mora noutra vila, pra chegar até lá tem que varar por outro rio**,** foi na varada que eu acabei me perdendo porque passa por um regono meio da mata e também já eraboca da noiteestava escuro e a minha sorte é que eu levei uma lanterna.
> Vera: professora, eu coloco matapi na ilharga do rio com minha mãe, ela sabe onde tem muito camarão, e sempre quando vamos tirar o matapi ele está cheio de camarão só do purrudo.
> E a aula foi acontecendo com os relatos dos alunos. Em seguida, a professora explicou o assunto e fez a relação com as falas dos alunos sobre suas experiências com o rio.

O conteúdo "rio" foi abordado a partir das experiências e conhecimentos dos alunos referente aos rios da ilha do Açaí. O saber popular dialogou horizontalmente com o conhecimento escolar; palavras como "boca do rio, rio que vara por outro rio, rego, ilharga do rio" são utilizadas para se referir a este majestoso universo das águas repleto de seres encantados como a Iara e o Boto, e do qual os ribeirinhos retiram seu

sustento (peixe, camarão), transitam para outros lugares como Macapá e Afuá, visitam parentes, navegam para trabalhar e ir para a escola, retiram água pra higiene pessoal e doméstica, fazer comida, lavar roupa etc.

O rio faz parte da vida dessas crianças que estão cotidianamente mergulhadas em suas águas. Ninguém conhece melhor os rios da Ilha do que os moradores deste lugar, por isso a professora nos disse que "procuro primeiro verificar o que eles sabem sobre o assunto que vamos estudar, então agente conversa, faço perguntas e deixo eles à vontade para falar, nas falas deles dizem o que sabem e eu vou dando corda." O "dar corda" é garantir o direito à palavra, condição essencial para o diálogo.

O conteúdo de Geografia foi discutido, a professora explicou os nomes geográficos das expressões utilizadas pelos alunos ao se referirem aos rios, pois "eles precisam também conhecer que existe outra forma de expressá-los**"** (Prof. 6)**,** que são os conceitos geográficos oriundos da ciência e aceitos como universais. Desta forma, a boca do rio é chamada pela ciência de foz**,** o rio que vara para o outro é oafluente**,** o regoé aconfluênciae a ilharga corresponde àmargem do rio. Nesse caso, a dialogicidade:

> [...] não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2014, p. 86).

Corroborando com essa concepção, Brandão (2006) diz que o acesso ao saber escolar tem uma importância política para as classes populares, mas este saber necessita estar articulado com o saber por ela produzido, pois "o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural" (FREIRE, 1993, p. 86). Para Mignolo (2000), é pelo conhecimento que passamos a elaborar nossas representações da realidade na qual vivemos, os ribeirinhos fazem essa representação a partir do conhecimento popular, os que têm acesso a educação formal o fazem também a partir do conhecimento escolar.

Desta maneira, foi por meio do diálogo entre educador e educandos que os falares dos ribeirinhos foi reconhecido como outra forma de expressão da realidade. Na sala de aula, o diálogo desses saberes com o conhecimento validado pela ciência abre possibilidades para a leitura crítica de mundo. Porém, isto postula, como nos diz Santos (2009), que a dialogicidade entre o saber popular e a ciência elaborada esteja alicerçada numa racionalidade hermenêutica, tendo no histórico das escolhas feitas

no passado as respostas para as condições vividas no presente. Assim se expressa o referido autor:

> [...] A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar através de um discurso racional [...], orientado pelo desejo de diálogo com o objeto de reflexão para que ele “nos fale”, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aumentar a autocomprensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (Santos, 1999, p.15).

Desta maneira, a história passa a ser vista como possibilidadee não como determinismo. E esta visão não seria possível sem o sonho da educação como uma prática da liberdade, partindo de uma pedagogia do oprimido, como nos alerta Freire.Pedagogia vivenciada pela professora e os alunos ribeirinhos numa perspectiva intercultural que estabeleceu o diálogo entre os diferentes saberes;nesta prática, não houve conhecimento superior nem inferior e sim mais uma forma de expressão epistemológica, sustentados pelo respeito e o reconhecimento de outras formas de explicação do mundo ou o que Walsh (2006) intitula de interculturalidade, na qual a comunicação entre as culturasé baseada no “respeito, legitimidade, simetria e igualdade” (idem, p. 11).

Nessa perspectiva, a prof. 6 trabalhou, na disciplina História, o conteúdo “História da Amazônia”, especificamente a história da comunidade Furo dos Porcos.

> Professora: o nosso assunto de hoje é a historia da Amazônia. Nós moramos na comunidade Furo dos Porcos, no município de Afuá que pertence ao estado do Pará que faz parte da Amazônia Brasileira.
> Jorge: então, professora, nós vamos estudar a história da nossa comunidade que fica na Amazônia, né?
> Professora: bem não foi exatamente isso que planejei, mas é uma boa ideia, até porque a comunidade Furo dos Porcos faz parte da Amazônia como você disse.
> Marta: mas não tem nada aqui no livro que fale sobre nossa comunidade professora, como vamos estudar se não tem no livro?
> Professora: você tem toda razão, mas nós podemos escrever a história da nossa comunidade, para isso vamos ter que verificar as primeiras famílias que vieram morar aqui.
> Joel: professora, quem criou essa vila foi meu bisavô, que veio pra cá quando casou com minha bisavó, meu avô que conta essa história.
> Professora: então vamos fazer um levantamento das primeiras pessoas que vieram morar aqui na comunidade.
> Os alunos começaram a dizer o nome das pessoas mais velhas que moram na comunidade. Em seguida, a professora pediu para que formassem grupos para entrevistar essas pessoas.
> Benedita: mas o que vamos perguntar pra elas?
> Professora: o que vocês querem saber sobre a comunidade do Furo dos Porcos?
> Lucia: eu quero saber por que esse nome?

> Isaura: i eu se aqui antes tinha mais animais na mata como macaco, veado, paca, tatu e demais.
> Luan: eu quero saber por que as pessoas vieram pra cá?
> E assim os alunos foram falando sobre o que queriam saber sobre a história da comunidade onde vivem.

A aula partiu da curiosidade dos alunos referente ao local onde vivem, a vila Furo dos Porcos, que pertence ao município de Afuá, localizada na Amazônia. O planejamento foi flexível, a professora não havia planejado esse conteúdo, então houve mudanças no rumo da aula, com a inclusão de um assunto de interesse dos educandos. O reconhecimento, por parte da professora, da curiosidade dos educandos em conhecer melhor o espaço onde vivem/convivem/sobrevivem foi fundamental para o êxito da aula.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 2014, p. 32).

A curiosidade instigou os alunos a investigar a história da Vila, como não estava escrito no livro didático. Então, o jeito foi produzir esse conhecimento por meio da pesquisa de campo. Os sujeitos cognoscentes levantaram as questões que despertavam sua curiosidade epistemológica e, com base nelas, foram em busca das respostas junto aos moradores mais antigos do lugar: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2009, p.27).

A curiosidade epistemológica parte do princípio de que somos seres inacabados, que aprendemos na relação com os outros mediatizados pelo mundo. Entretanto, faz-se necessário o reconhecimento do outro como um ser que possui uma gama de saberes e compreensão da realidade, só assim podemos nos permitir a dialogar e aprendermos juntos. Foi o que ocorreu entre os educandos e os moradores mais antigos da comunidade do Furo dos Porcos.

Ao propor o desafio contra a razão indolente, Santos (2002) destaca que existem outros saberes chamados de alternativos, com razões que os diferem do hegemônico. Assim, não podemos admitir que exista uma única epistemologia, pois há diversas formas de conhecimento, dentre eles os relativos à história contada pelos moradores em relação à criação da vila do Furo dos Porcos, seus mitos, lendas entre outros.

Assim, o reconhecimento do saber popular dos moradores da Vila não retira a autoridade da professora, por conseguinte, ambos possuem saberes diferentes e, no diálogo, colocam algo em discussão.

> Os professores não são iguais aos alunos por “n” razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro(FREIRE, 2009, p. 118).

Crescem na medida em que se predispõem a dialogar com humildade, reconhecendo o outro como um ser humano dotado de experiências que podem contribuir para esse crescimento emocional, afetivo e cognitivo.

Desta maneira, rompe-se com a colonialidade do saber, a partir do momento em que outras epistemologias estão sendo reconhecidas, no caso os conhecimentos dos idosos da vila, tiradas da invisibilidade, tomando-as visíveis, fazendo-as emergirem, é a sociologia da emergência como propõe Santos (2009).

A seguir, outra prática pedagógica que observamos na qual o saber popular foi visibilizado.

> Professora: bom dia crianças.
> Alunos: bom dia, professora.
> Todos cantaram a música de boas vindas.
> Professora: peguem a ficha com seus nomes e coloquem no nosso quadro de chamada, já sabem que tem que ser por ordem alfabética.
> Os alunos foram um por um pegar as fichas com seus respectivos nomes que estavam na mesa da professora.
> Professora: pelo jeito só faltou o Raimundo, alguém sabe me dizer qual o motivo da falta dele? (Raimundo é aluno do pré-escolar)
> Rafael: professora, ele não veio porque tá doente.
> Professora: doente de que?
> Bárbara: ele tá com vomito e diarreia, a mãe dele levou ele pro papai benzer ontem lá em casa. E o papai disse que ele tá com quebranto.
> Marta: eu já tive quebranto professora, passei muito mal e foi o pai da Bárbara que me benzeu e eu fiquei boa. Ele passou um chá que a mamãe fez pra eu beber várias vezes no dia.
> Pedro: eu sei como se pega quebranto, é quando uma pessoa agrada agente e essa pessoa tá com fome ou chega suada da rua, ai agente fica doente e só cura quando é benzido.
> Cristiane: eu já fui flechada, o bicho da mata flecha agente. Isso acontece quando uma mulher menstruada sai de casa. O papai disse que ela atrai os bichos pelo cheiro, aí os bichos flecha agente, aí agente fica doente com febre e dor de cabeça, tem que ir pro benzedor também.
> Fabrício: professora, meu irmão também já foi flechado, ele foi tomar banho no rio à noite e não pediu permissão pros encantados, aí a Iara flechou ele.

> Fernando: minha irmã quase foi encantada pelo boto, professora. Ela foi tomar banho no rio menstruada, à noite o bicho foi visitar ela, e o papai botou ele pra correr com o terçado.
> Professora: bem, pelo jeito vocês têm muitas histórias pra contar, então vamos fazer o seguinte, como hoje é nossa aula de Português, vocês vão escrever essas histórias. Os alunos do pré-escolar e do 1º ano desenham e os outros podem escrever, desenhar ou dramatizar. Após a resolução desta atividade os alunos apresentaram na sala e a professora aproveitou as produções textuais para trabalhar os conteúdos da gramática: sinais de pontuação, tempos verbais, substantivos entre outros.

Acompanhei o desenvolvimento dessa aula e percebi o interesse e a dedicação dos alunos em escrever, desenhar e falar sobre as histórias que fazem parte do seu cotidiano. Tudo isso reflete a forma como eles veem, leem e interpretam o mundo (as doenças, os seres encantados, o comportamento em relação a esses seres para não ficarem doentes, entre outros). A professora, ao valorizar e reconhecer o significado das crenças nos seres encantados para a comunidade, contribui para a construção de uma educação voltada para os povos da Amazônia ribeirinha. Hage (2004, p. 4) chama a atenção para as consequências da não valorização da cultura amazônica nas ações educativas:

> O conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações da Amazônia e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e na vivência e convivência nos espaços sociais em que participam não têm sido valorizados e incorporados nas ações educativas das classes multisseriadas, constituindo-se num fator que produz o fracasso escolar.

O fracasso escolar a que se refere o autor é produzido pelo não reconhecimento do saber popular como digno de fazer parte do currículo da escola ribeirinha por não passar pelos rigores da ciência hegemônica. Assim vai se produzindo o que Santos (2007) chama de epistemicídio, o desaparecimento dos conhecimentos não científicos que são divergentes maneiras de se fazer ciência. Isso ocorre pela monocultura da escala dominante, que produz as ausências do particular, do local, e torna universal o conhecimento global.

No entanto, a prática pedagógica da professora fez o caminho oposto à razão indolente, partiu da descolonização epistemológica dando vez e voz aos saberes dos alunos, as suas maneiras de explicar a realidade que permeiam a prática social das pessoas que vivem naquele lugar. É o que Santos (2008) denomina de ecologia, que se edifica na pluralidade e autonomia dos variados saberes. Ao trabalhar os conteúdos

gramaticais a partir das produções escritas e apresentadas pelos alunos, a professora estabeleceu o diálogo entre esses dois tipos de conhecimento, o popular e o escolar, porque os educandos fizeram uma nova leitura a partir dos conteúdos apreendidos.

Esta prática se constituiu numa gnose liminar, pois deu visibilidade aos saberes que historicamente foram subalternizados e no diálogo com a epistemologia hegemônica foram visibilizados. Segundo Mignolo (2003), a gnose, enquanto pensamento fronteiriço, é o espaço para os saberes locais se manifestarem e garantirem seu reconhecimento. Não se afirma enquanto oposição à ciência, mas atua no trânsito entre fronteiras. Dessa forma, o pensamento liminar se tornou um instrumento para a descolonização intelectual: a presença dos encantados para explicar a realidade, a cura das doenças por meio do agente cultural (benzedor) e os remédios para a cura vindos da mata e das águas, são exemplos de formas de existência/resistências em lugares onde o poder público não atua com políticas na área da saúde. Os remédios indicados pelo benzedor, fruto de sua experiência de vida, são saberes fronteiriços, pois existem e resistem apesar de todo avanço da ciência farmacêutica.

Outra prática pedagógica que rompeu com a monocultura do tempo linear e com a do produtivismo capitalista foi vivenciada com os alunos da prof. 2. Nessa aula, o conteúdo foi *as estações do ano*. Como amazônidas, sabemos que só observamos duas, que são o inverno e o verão; quando a professora apresentou o conteúdo, os alunos questionaram:

> Nelso: professora, aqui agente só vê a chuva no verão e a quentura do inverno, não da pra ver a primavera nem o outono.
> Pedro: professora, aqui na vila agente faz a derrubada da mata pra fazer roça no final do verão, ai agente espera secar a mata derrubada e toca fogo, no inverno agente começa a plantar.
> Maria: aqui no inverno alaga tudo, a água sobe e invade os quintais aí vêm as cobras e comem as galinhas e patos. No inverno fica difícil pegar peixe porque a água cresce muito.
> Francisco: o que salva agente é o açaí, que tem bastante na mata, então agente tira pra tomar e pra vender.
> Joaquina: por isso que no verão agente trabalha pouco, porque não tem muita coisa pra fazer.
> Margarete: o inverno com o verão mexe no horário de aula, porque no verão o rio fica mais seco e no inverno tem muita água.
> Professora: muito bem, então todos aqui sabem que não temos um horário fixo de aula devido às marés, eu só não sabia que o açaí não produz no verão e que pra fazer roça tem que derrubar no verão e plantar no inverno, falem mais sobre isso e outras coisas relacionadas com as estações do ano aqui na ilha.

A fala da última aluna retrata um dos preconceitos em relação aos ribeirinhos, que são taxados de preguiçosos, devido não trabalharem direto para a produção e voltados para o mercado, como propõe a monocultura do tempo linear que não reconhece outras formas de organização temporal, como as dos ribeirinhos, que no verão se dedicam a limpar os pés de açaí para facilitar o crescimento das árvores ou fazer o manejo para garantir o aumento da produção no inverno e, dessa maneira, são vistos *pelos de fora* como preguiçosos e vagabundos. O tempo das águas determina o horário das aulas que é também influenciado pelas estações do ano, assim o tempo ecológico sobressai em relação ao tempo linear na ilha do Açaí.

5CONCLUSÃO

Ao pesquisar a Amazônia Ribeirinha, especificamente a ilha do Marajó, território no qual nasci e vivi a infância e parte da adolescência, representou um mergulho na minha própria história. As lembranças permearam todos os momentos que foram tensos e intensos na convivência com os moradores das comunidades da ilha do Açaí. Foram imensos momentos de aprendizagem nos quais mergulhava profundamente nas caudalosas águas dos rios e emergia repleto de saberes apreendidos na cultura da conversa com os caboclos e caboclas marajoaras. No diálogo com as crianças, jovens, adultos e idosos mediatizados pelo mundo, construí e reconstruí conhecimentos referentes à Amazônia ribeirinha que descrevo nas conclusões deste estudo.

De acordo com a pesquisa realizada, que teve como objeto de estudo investigar como ocorre o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas na ilha do Açaí, chegamos às seguintes conclusões: a) o saber popular dos ribeirinhos, povos das águas, está relacionado com o contexto social, econômico, cultural e religioso no qual estão imersos. Esses povos estabelecem entre si e com os outros, relações de trocas materiais e simbólicas; b) o diálogo, na prática pedagógica dos professores, entre o saber popular e o conhecimento escolar, ocorre de forma vertical por meio das práticas colonizadoras que predominam nas ações de grande parte dos educadores, mas também, em menor quantidade, são desenvolvidas práticas descolonizadoras,

nas quais o diálogo é produzido horizontalmente, o que denota uma ecologia de saberes.

Quanto ao saberpopular dos ribeirinhos da ilha do Açaí, ele é construído e reconstruído nas relações sociais que envolvem crianças, jovens, adultos e idosos numa relação de respeito uns com outros e com a natureza, o que confirma a tese de Santos (2010), de acordo com a qual as epistemologias são engendradas nas relações sociais pelos sujeitos, por meio de suas práticas, dentro do contexto no qual as desenvolvem.

Esses saberes têm toda uma *ciência*, baseada numa lógica e racionalidade diferentes da ciência hegemônica, como afirmou um ribeirinho “para fazer um casco tem que ter toda uma ciência, tem que saber para que vai ser usado, quantas pessoas vai carregar, que tipo de madeira e muito mais”. O casco não é desenhado no papel (como fazem os engenheiros), mas está planejado na cabeça do pescador que vai fazê-lo, e atende às necessidades de quem o encomendou. Por isso, afirmamos que esses saberes são outras maneiras, alternativas e estratégias de se produzir ciência que foram e ainda são marginalizadas nos currículos escolares desde a educação básica até a superior, reflexo da monocultura do saber.

Nestes saberes existe também toda uma tecnologia, tais como variadas técnicas para tecer paneiro, matapi, malhadeira e peneiras. Diversificados materiais oriundos da mata para construir cascos, remos, barcos que constituem extensão das mãos e das pernas dos povos das águas. Conhecimento da fauna e da flora para a feitura dos remédios que curam as doenças do corpo e do espírito causadas pelos encantados. Conhecimento da biodiversidade que engloba os animais que vivem na mata, a diversidade de peixes que habitam os rios, lagos e igarapés, bem como dos hábitos alimentares de cada espécie.

No tocante às águas, seus ciclos (vazante/seca/cheia) produzem todo um ritmo de vida e expressam os saberes do ribeirinho na sua relação com a natureza. Assim, a vida se plasma nos movimentos das marés: enchente, vazante e seca, que guiam o tempo para plantar, coletar o açaí, pescar o peixe, o camarão e caçar. O ribeirinho sabe quando a maré vai ser lançante pelo vento que movimenta as águas; sabe onde encontrar no rio determinadas espécies de peixes (traíra, tamuatá, acará, matupiri, entre outros); pelo cheiro das águas, sabe onde estão os cardumes, o que eles comem, bem como os seus costumes e, desta forma, constroem estratégias e ferramentas para aprisioná-los.

Destarte, há um conhecimento estruturado sobre as marés que orienta as atividades sociais e produtivas guiada pelo tempo das águas que define, inclusive, o horário das aulas nas escolas da ilha do Açaí. Essa ruptura com a monocultura do tempo linear gera outros tempos, com a produção de diversidades de saberes como os relacionados ao vento, ao cheiro das águas, às espécies de peixes, às iscas mais adequadas para pescá-los, além de orientar as suas ações de acordo as fases das marés. Diante de tais evidências, o que prevalece na ilha do Açaí é o tempo ecológico, fundamental para entendermos como vivem esses povos.

Nas águas vivem também os seres encantados, que são invisíveis e, quando se materializam, podem se tornar animais (boto) homens ou mulheres (caboclo gritador, Matinta Pereira, e outros) como nas histórias narradas pelos moradores das comunidades por meio da cultura da conversa; histórias que têm um cunho educativo, pois fazem parte da educação do cuidar. Por meio delas, os ribeirinhos orientam os filhos para que se comportem da maneira adequada aos seus valores e influenciam no modo de vida dos povos das águas. As lendas e os mitos são contados para as crianças desde o nascimento com o intuito de respeitar e preservar o meio ambiente.

No que concerne aos saberes da mata e da terra, existe toda uma ciência e tecnologia para a produção dos remédios que curam as doenças e os males causados pelos entes sobrenaturais. O saber do benzedor e da parteira são frutos de toda uma experiência de vida na ilha do Marajó e a cura se efetiva por meio do reconhecimento da autoridade desses sujeitos e da fé que os doentes e seus familiares têm nos remédios oriundos da terra e da mata.

Da mata é retirado o açaí, que alimenta e dá força para os ribeirinhos enfrentarem os desafios do cotidiano; também é a fonte de renda dos moradores da ilha. Na colheita, uma diversidade de saberessão mobilizados e constituem uma epistemologia construída na relação desses sujeitos com os rios, a terra e a mata. Ao transformar a natureza para atender às suas necessidades, o ribeirinho transforma, cria uma realidade que também o transforma e direciona sua maneira de agir e pensar, pois, ao transformar o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

Deste modo, o saber produzido e reproduzido pelos ribeirinhos tem como critério de validação a aceitação da comunidade e credibilidade dos seus autores. Como afirma Santos (2010), essas epistemologias são construídas e reconstruídas por meio da experiência social, diferente dos rigores da ciência hegemônica. Destarte, o critério de validade do conhecimento está relacionado à sua contextualidade e

aplicabilidade para resolver as situações vivenciadas. Ressaltamos que esses saberes estão inteiramente relacionados com a história e a cultura dos povos das águas.

Na pesquisa, identificamos que esses saberes dialogam com o conhecimento escolar, na prática pedagógica dos professores, de forma vertical e também horizontalmente.

O diálogo, numa perspectiva verticalizada a qual denominamos de colonizadora, nega os saberes locais, ou seja, o saber popular dos educandos ribeirinhos, e impõe o conhecimento escolar como a única visão de mundo e de ciência.o que representa a colonialidade do saber. O saber popular é invisibilizado, não reconhecido, concebido como mito, lenda, superstição que fazem parte do imaginário dos sujeitos da Ilha. Nas práticas de planejamento das aulas, a razão indolente prevalece como hegemônica, excluindo as razões subalternizadas, dentre elas, as dos povos das águas. É a geopolítica do conhecimento que não reconhece esses saberes por emergirem dos sujeitos que historicamente foram excluídos; consequentemente, gera a hierarquização dos saberes e a consolidação das diferenças entre os sistemas de conhecimento ao privilegiar o espaço onde ele é produzido, tornando-o universalmente legítimo para todos os contextos, definindo a monocultura da escala dominante que torna hegemônico o global, suprimindo o local.

É no planejamento que a geopolítica do conhecimento e a monocultura da escala dominante se materializam, por meio da definição dos conteúdos que farão parte do currículo nas diversas disciplinas que compõem a educação básica. Nele, o contexto no qual vivem e sobrevivem os educandos não são levados em consideração. Nas práticas colonizadoras, ocorre o epistemicídio, como afirma Santos (2010), ao se referir à morte dos conhecimentos alternativos, no caso, os dos povos das águas da Amazônia.

O conhecimento hegemônico é transmitido pelo educador aos educandos por meio do livro didático, recurso pedagógico mais utilizado nas escolas pesquisadas, o que caracteriza a pedagogia bancária na qual as metodologias desenvolvidas pelos docentes visavam a transmissão do conhecimento escolar de forma autoritária, com a predominância das aulas expositivas, por meio da narração sem a participação e intervenção dos educandos, desta maneira, o saber hegemônico é concebido como verdade absoluta. O diálogo é verticalizado, somente o professor tem o direito de pronunciar a palavra, aos alunos é negado esse direito porque não interessa os

saberes que eles trazem do seu meio sociocultural. Para esta visão racionalista de educação, o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

Portanto, a pesquisa mostrou que, por intermédio de metodologias colonizadoras[81], o conhecimento escolar, tendo como suporte o livro didático, foi imposto como única maneira de ler e explicar o mundo baseado na ciência, colonizando as mentes e menosprezando outras racionalidades e razões invisibilizadas e, dessa forma, construindo subjetividades, identidades, imaginários sociais, sentimentos, atitudes e visões de mundo para acatar as propensões hegemônicas.

Tudo isso é reflexo da colonialidade do saber que define os currículos, as matérias escolares e a organização do tempo e do espaço na escola. Assim, existe uma sobreposição da cultura erudita e etnocêntrica sobre os conteúdos advindos da cultura popular, que é marginalizada e ausente no interior da instituição escolar. O diálogo, nesta perspectiva, não possibilita a ecologia de saberes por negar os saberes locais, não lhes concedendo credibilidade e visibilidade, tornando-os ausentes nas escolas ribeirinhas da ilha do Açaí.

Apesar dos professores atuarem dentro de uma estrutura de dominação, seja ela política, econômica, cultural e epistemológica; houve momentos na ação docente[82], em que foram desenvolvidas práticas nas quais o diálogo ocorreu de forma horizontal, que denominamos de descolonizadoras. Nelas, houve o reconhecimento das manifestações culturais e epistemológicas das comunidades ribeirinhas da ilha do Açaí.

Práticas nas quais os saberes locais foram visibilizados, valorizados e reconhecidos como conhecimento que norteia a vida dos ribeirinhos nas atividades sociais, religiosas, culturais e produtivas. Nela, o planejamento partiu das necessidades dos educandos em termos de conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos saberes locais.

---

[81] Planejamento e metodologias de ensino e aprendizagem desenvolvidas principalmente pelos professores: Prof.1, Prof.3, Prof.5, Prof.7, Prof.8 e Prof.9 sujeitos da pesquisa, descritas no capitulo 6. Isso não significa que esses professores não tenham desenvolvido, também, práticas descolonizadoras, mas o que predominou no trabalho desses docentes, durante o período de observação, foi as colonizadoras.

[82] Com maior predominância nas práticas dos professores: Prof.2, Prof.4 e Prof.6.

Um fato interessante é que os alunos estão envolvidos nas atividades produtivas desde a coleta do açaí, da pesca do peixe, camarão e na caça de animais silvestres, até nas atividades socioculturais, e os professores desenvolveram práticas descolonizadoras que incluíram esses saberes no planejamento das aulas. Nas metodologias, esses saberes foram problematizados, o direito a palavra foi garantido a todos os envolvidos na práxis pedagógica, os moradores, detentores desses saberes, foram os protagonistas.

O diálogo como momento de encontro para refletir coletivamente sobre a realidade na qual vivem os educandos fez parte de algumas práticas observadas nas escolas investigadas. Pela palavra, os educandos, educadores e os moradores da comunidade que participam das práticas pedagógicas na escola, puderam criar, transformar, potenciar e libertar o pensamento e a criatividade para inovar. Os moradores tiveram seus saberes validados pela escola no momento em que os professores abriram espaço para que eles participassem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, por meio de práticas dialógicas baseadas na amorosidade e respeito à sua dignidade.

A humildade dos professores ao admitirem que não são ignorantes e nem sábios absolutos, mas seres inacabados em constante processo de aprendizagem, possibilitou que abrissem espaço para os saberes locais adentrarem o currículo. No diálogo na sala de aula, o professor aprendeu com os alunos os saberes locais e ensinou, a partir desses saberes, os escolares, por meio da escuta da palavra e do respeito às ideias e aos pensamentos do outro.

Portanto, o diálogo, na perspectiva descolonizadora, ocorreu numa relação horizontal, com amorosidade e humildade na esperança de um mundo melhor, como afirmou um professor ribeirinho: “eu ensino e aprendo todos os dias com esses jovens, acredito que eles são capazes de aprender e de mudar a realidade na qual vivemos, digo nós porque vivo aqui também”. Isso demonstra a fé e esperança na capacidade dos educandos para mudar a realidade; para isso a educação ancorada numa pedagogia da esperança, possibilita aos ribeirinhos da ilha lutar por um mundo melhor, o que significa romper com a opressão gerada pela exploração, fruto, principalmente, da ausência de políticas públicas voltadas para o escoamento da produção e também nas áreas de saúde e educação direcionadas para os povos das águas. No tocante à educação, a ausência de políticas públicas de formação continuada para os

professores, de recursos didáticos e valorização dos profissionais da educação, pelo poder público, contribuem para a prevalência da colonização epistemológica.

O reconhecimento das ecologias das temporalidades e dos saberes presentes no discurso, bem como na prática dos professores, possibilitou o emergir das experiências, dos saberes, dos valores, da relação com o outro e com o mundo no qual vivem esses protagonistas.

A ecologia das temporalidades se manifestou no momento em que os educandos tiveram o usufruto da palavra para falar sobre como as suas vidas são influenciadas por outras temporalidades,com lógicas distintas da linear, tais como o tempo das marés; o tempo para a derrubada, queimada e o plantio que estão relacionados com as chuvas na ilha; e o tempo pertinente aos encantados que habitam a mata e os rios e estabelecem os horários para a entrada nesses ambientes naturais. Esse é o jeito de ser do povo daqui que vai além do tempo linear, como afirmam os poetas Joaozinho Gomes e Val Milhomem: “Quem nunca viu o (rio) Amazonas, jamais irá compreender a crença de um povo, sua ciência caseira, a reza das benzedeiras o dom milagroso[83]”.

Assim, inferimos que as práticas descolonizadoras ao reconhecer a pluralidade de saberes heterogêneos e a autonomia de cada um deles, promoveu a conexão ordenada, dinâmica e horizontal entre ambos por meio do diálogo. Desta maneira, efetivou-se na prática, a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Souza Santos. O diálogo que, segundo Freire (2014),pertence a nossa natureza histórica foi nas práticas descolonizadoras, vivenciado com amor, humildade, fé e confiança nas crianças, jovens e adultos que constroem e reconstroem cotidianamente as suas vidas nas comunidades que compõem a ilha do Açaí.

A predominância das práticas colonizadoras caracteriza um modelo pedagógico que tem como cerne o padrão de educação monocultural, que suprime qualquer diversidade cultural e epistemológica oriunda dos povos das águas. Defendemos a presença da diversidade epistemológica no currículo das escolas ribeirinhas, como mecanismo de reconhecimento e validação dos saberes locais e produção das identidades e subjetividades dos sujeitos amazônidas. Como afirma Morreira (2009), o eixo central do currículo escolar é o conhecimento, então

[83] Trecho da letra da música *Jeito Tucujú*.

precisamos romper com a colonialidade do saber que define o que (conteúdo) e como (metodologia) deve ser ensinado.

Defendemos a participação da comunidade local na seleção do que deve ser ensinado na escola onde estudam seus filhos e netos. Não podemos mais aceitar a imposição de um conhecimento escolar descontextualizado que reflete a realidade das regiões industrializadas, e que é determinado pela geopolítica do conhecimento.

Ao longo deste trabalho, realizamos a cartografia dos saberes populares e provamos que existe uma gnose liminar, um pensamento fronteiriço, pois são saberes que existem e resistem, permeiam o cotidiano e orientam as ações sociais, produtivas, religiosas e culturais na ilha. Esses saberes precisam ser visibilizados, mas para que isso ocorra, o envolvimento e a participação democrática da comunidade é fundamental na gestão escolar.

No decorrer da pesquisa, procuramos, a partir do referencial teórico adotado, refletir criticamente sobre a educação que temos e pensar em uma nova educação que integre toda a diversidade epistemológica e que possa atender às necessidades e interesses das comunidades (vivemos numa sociedade multicultural com manifestações culturais e epistemológicas próprias) e não somente do capital que valoriza apenas as questões econômicas e menospreza as culturais, sociais e religiosas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., José Maria Gonçalves de (org.) **Carajás**: desafio político, ecologia e desenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDE, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANGOTTI, M. **Educação infantil:** para que, para quem e por quê. In:___. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010.

AGUIAR, J. D. N.; SANTOS, J. Freire dos. **Neodesenvolvimentismo brasileiro e subimperialismo na América Latina**. XII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades: Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

AMADEO, Javier. **Marxismo e teoria pós-colonialidade**. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. IFCH - UNICAMP: São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt7/Mesa3/marxismo-e-teoria-pos-colonial.pdf. Acesso em: 23 fev. 2014.

ARROYO, M. G. et al. (Org.).**Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

APPLE, W. Michael. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAPTISTA, A. M. H.; ROGERO, R. (Org.). **Tempo-Memória na Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, v.11, 2013, pp. 89-117.

BGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 3 Ed. São Paulo: Contexto Editora, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 12. ed. Lisboa: Edições 7, 2004.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BEZERRA NETO, L. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia:** formação social e cultural. Manaus: Editora Valer, 1999.

BITTENCOUT, A. **O homem amazonense e o espaço**. 3 ed. Rio de Janeiro: Artinova, 1989.

_____. **Hidrelétricas no Amazonas**: temos um exemplo negativo no nosso quintal. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509099-hidreletricas-no-amazonas-temos-um-exemplo-negativo-no-nosso-quintal-entrevista-especial-com-anderson-bittencourt>. Acesso em 8 de maio de 2016.

BODGAN, R.; BIKLEN, S.**Investigação qualitativa em educação.** 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 8 de maio de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2000.

CANCLÍNI, Néstor García.**Culturas Híbrid**a**s**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2006.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (1998). Introduccion: la translocalizacion discursiva de Latinoamerica en tiempos de la globalizacion. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coord.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. Mexico: Miguel Angel Porrua, 2010.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y eldiálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El girodecolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismoglobal. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto deEstudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; InstitutoPensar, 2007.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. 2015. 1 fotografia. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/geral/2770-papa-critica-o-desmatamento-para-dar-lugar-a-lavouras-de-soja>. Acesso 17 de maio de 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2012.

DELEUZE, G. **Bergosonismo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESCARTES. R. **Discurso do método**. 54. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIDONET, V. **Importância da educação infantil**. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília, DF, 2014. Anais... Brasília: UNESCO, 2003. p.83-97. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2016.

DOBLAS, Juan. **Vista aérea da construção da barragem de Belo Monte, em Altamira, Pará**. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/economia/hidreletricas-da-amazonia-enfrentam-serie-de-processos>.Acesso 4 de maio de 2016.

DRUMMOND, J. A. **Investimentos privados, impactos ambientais e qualidade de vida num empreendimento mineral amazônico**: o caso da mina de manganês da Serra do Navio (Amapá). **História, Ciência, Saúde**. Maguinhos, v. VI, p. 753-792, setembro de 2000.

ECOS DA SELVA. **Garimpo em terra Yanomami**. Disponível em:<http://ecosdaselva.wordpress.com/tag/yanomami/ Garimpo em terra Yanomami>. Acesso em 28 de julho de 2016.

ESCOBAR, Arthuro. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Bogotá: Tabula Rasa, 2003. Disponível em: http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar-tabula-rasa.pdf. Acesso em: 23 jul. 2014.

ESTERMANN, Josef. **Si el Sur fuera el Norte:** Chakanas interculturales entre Andes y Occidente. La Paz: ISE, 2008.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: CCESE-UEPA, 2004.

FEARNSIDE, Philip M. Desenvolvimento Hidrelétrico na Amazônia. In:_____. **Hidrelétricas na Amazônia**: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras. Manaus: Editora do INPA, 2015.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Traços da trajetória do negro na região amazônica**. Disponível em: <http:/WWW.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE 03-05-

15T14:39:57Z-70/Publico/Parte%202%20-0teseEugenia%20Foster.pdf.> Acesso em 28 de ago de 2010.

FANON, Frantz. **Racismo y cultura.** PrésenceAfricaine, Junho-novembro 1956.

Franco M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: PUC, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Politica e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar,1978.

GÉRARD, F. M; ROEGIERS, X. **Concevoir et évaluer des manuels scolaires.**Bruxelas. De Boeck-Wesmail, 2000. (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto:2003).

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

Google Mapas. Disponível em :<http://maps.google.com.br/maps>. Acesso: 17 de maio de 2016.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUERRA, Ribamar. **Amazônia**: intervenção e resistência. Disponível em: <http://anovademocracia.com.br/no-25/643-amazonia-intervencao-e-resistencia>. Acesso em 7 de abril de 2016.

GROSFOGUEL, Ramon**. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: _____. (Org.). Educação do campo na

Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Dossiê Belo Monte**: não há condições para a licença de operação. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/dossie-belo-monte>. Acesso 4 de maio de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Extração vegetal e silvicultura**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150030&search=par%C3%A1|afua>. Acesso 17 de maio de 2016.

Jornal O Acre. Rio Branco, 20 de maio de 1943. n. 742.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc**., v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber:**manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília,n. 69, v. 16, jan./mar. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOUREIRO, V. R.Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 9, n. 53, p. 187-207, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica:**uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2006.

LUCKESI, C.C. planejamento e Avaliação escolar:articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUÉS, R. H. **A ilha encantada**: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: Universidade Federal do Pará, 1990.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Mapa da Ilha do Marajó. Disponivel em <http://marajoando.blogspot.com.br/2009/12/o-mapa-da-ilha.html>. Acesso 16 de maio de 2016.

MEDIAÇÃO. **Revista de Educação do Colégio Medianeira**, Curitiba, PR, v. 3, n. 6, p. 33-37, 2010.

MONTEIRO, M. de A. Meio século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 9, n. 53, p. 187-207, 2005.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.**Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MIGNOLO, Walter D.**Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política.** Tradução de ÂngelaLopes Norte. Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, nº. 34, p. 287 – 324, 2010.

_____. **Histórias locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Em el corazón de la Amazônia:** identidades, saberes e religiosidades do regime das águas marajoaras. Tese de Doutorado (Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009.

PHOTOGRAPHY, T. **Mina de ferro Carajás, no Pará**. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/extrativismo-mineral-no-brasil/>. Acesso: 30 de abril de 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Atlas Brasil 2013. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150030&idtema=11 &search=para|afua|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-nicipal-idhm->. Acesso: 17 de maio de 2016.

PROYANOMAMI. Os Yanomamis e sua terra, textos de Bruce Albert (IRD), disponível <http://www.proyanomami.org.br>. Acesso em 28/05/2013.

QUIJANO, Aníbal**.** Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005. p. 227 – 278.

_____**.** Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Denise Souza Simões et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias de saberes***:* representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática**: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Carlos /SP, 2007.

RIBEIRO, Gustavo L.; ESCOBAR, Arturo (orgs.). **Antropologias Mundiais**. Transformações da disciplina em sistemas de poder. Brasília: Editora UNB, 2012.

RIBEIRO, W. C. Teoria Crítica: contribuições para se pensar a Educação Ambiental. **Sinapse Ambiental**, Betim, v.4, n.2, p.8-25, dez. 2007.

REIS, A. C. F. R. **O seringal e o seringueiro**. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil**.** 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SANTIAGO, Abinoan. **Hidrelétrica pode ter causado morte de peixes no rio Araguari, diz polícia**. Disponível em: http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2015/11/hidreletrica-pode-ter-causado-morte-de-peixes-no-rio-araguari-diz-policia.html. Acesso em 7 de maio 2016.

SANTOS, *B. A. dos.* Recursos minerais da Amazônia. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 16, n. 45, p. 123-202, 2002.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências:** Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: Contexto e Educação: Ano21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **A crítica da razão indolente***:* contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A critica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 10. ed. Porto. Afrontamento: 2009.

_____. (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: 2009.

SILVA, Raimundo. **Peixes mortos ao longo das margens do Rio Araguari, no município de Ferreira Gomes, estado do Amapá**. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://www.alcilenecavalcante.com.br/page/32>. Acesso 8 de maio de 2016.

SILVA,M. das G. S. N. **O espaço ribeirinho**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SAID, Edward. **O Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SPIVAK, Gayatri C. **Estudios de la Subalternidad**. In: Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales. 2008. Disponível em: http://www.oozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf. Acesso em: 09 de fev. de 2014.

_____. **Pode o subalterno falar?**Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, M. **Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos**. VIII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Pedagogias Alternativas. UNINOVE. Disponível em <http://ppgeuninove.blogspot.com.br/2011/09/viii-coloquio-de-pesquisa- obre.html>. Acesso em 14/05/2015.

TAVARES, M. G. da Costa.A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **GEOUSP** - Espaço e Tempo, São Paulo, nº 29 - Especial, p. 107 - 121, 2011.

TEIXEIRA, C. C. **O aviamento e a sociedade do barracão do seringal**. 1980. 200 f. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade de São Paulo, 1980.

TORRES, C. A. **Diálogo com Freire**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLAS-BÔAS, André. Reassentamento coletivo urbano para os atingidos pela usina. 1 fotografia, color. **Dossiê Belo Monte**: não há condições para a licença de operação. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/dossie-belo-monte>. Acesso 4 de maio de 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O albatroz racista: a ciência social, Jörg Haider e a resistência.** Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 56, fev. 2000, p. 05-33.

_____. **Impensar a Ciência Social**: Os limites dos paradigmas do século XIX. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

_____. Análises dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. ***Construyendo Interculturalidad Crítica***. La Paz: III-CAB, 2011.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____.(Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**; reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago.**Indisciplinar as ciências sociais**. Quito: Universidade Sandina Simon Bolivar/AbyaYala, 2002.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para a comunidade

OBJETIVO	PERGUNTAS
	Roteiro de perguntas para os moradores
Cartografar, a partir das memórias dos moradores da ilha do Açaí, os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas dos ribeirinhos.	Nome: Idade: Tempo em que mora na comunidade: 1. Por que você mora na beira do rio? 2. Qual a importância do rio para a sua vida? 3. Você conhece alguma históriaque envolva os seres encantados aqui na ilha do Açaí? 4. Quais são as doenças causadas pelos seres encantados? 5. Quem cura as doenças causadas pelos seres encantados? E como elas são curadas? 6. Você participa de alguma atividade social ou produtiva (caça, pesca, colheita do açaí, e outras)? 7. Como você desenvolve essa atividade? 8. O que é necessário para realizá-la? 9. Quais os instrumentos utilizados para a execução desta atividade? 10. Com quem você aprendeu a desenvolver essa atividade? 11. Você desenvolve essa atividade sozinho ou a sua família também participa? Como ocorre a participação da família? 12. O que você faz com o que é produzido?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores

OBJETIVO	PERGUNTAS
	Roteiro de perguntas para os Professores
Identificar, na prática pedagógica do professor, a presença do saber popular dos ribeirinhos e as formas como dialogam com o saber escolar.	Nome: Idade: Formação profissional: Tempo de experiência com classes multisseriadas: 1. Você fez o curso normal a nível médio (magistério)? 2. Onde você fez a sua graduação? 3. Você tem curso de especialização? Caso positivo em que área do conhecimento? 4. Você é oriundo da ilha do Marajó ou de outro Município ou Estado? 5. Quem define os conteúdos que são trabalhados nas disciplinas do currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental? 6. Os saberes da comunidade ribeirinha são incluídos na lista de conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas? Quais os critérios que você utiliza para selecioná-los? 7. Devido à extensão da lista de conteúdos, nem todos são trabalhados durante o ano letivo. Quais são os critérios que você adota para selecionar os conteúdos a serem trabalhados? 8. Você participou da escolha do livro didático que os alunos receberam este ano? 9. Como você utiliza o livro didático nas aulas?

	10. Como você elabora o planejamento das aulas para a classe multisseriada? 11. Você inclui os saberes da comunidade no planejamento das aulas? Caso positivo, como ocorre a inclusão desses saberes? 12. Como os alunos são organizados na sala de aula multisseriada? 13. Quais são as metodologias mais utilizadas para trabalhar os conteúdos nas aulas? 14. Quais os recursos didáticos mais utilizados nas aulas? Como são utilizados? 15. Como você trabalha o saber da comunidade em sala de aula?

APÊNDICE C – Roteiro de observação das aulas dos professores

1. Os saberes da comunidade ribeirinha são incluídos na lista de conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas e os critérios utilizados para selecioná-los.
2. Como o livro didático é utilizado nas aulas.
3. Como o planejamento é elaborado pelo professor para a classe multisseriada e se são incluídos os saberes da comunidade.
4. A organização dos alunos na sala de aula multisseriada.
5. As metodologias e os recursos didáticos mais utilizados pelos professores para trabalhar os conteúdos nas aulas.
6. Como são trabalhados os saberes da comunidade nas diversas disciplinas do currículo pelos professores.

APÊNDICE D – Roteiro de observação das atividades na comunidade

1. A importância do rio para os ribeirinhos
2. As histórias e as doenças relacionadas aos seres encantados
3. As práticas do benzedor e da parteira, assim como os remédios que utilizam para curar as doenças.
4. As atividades sociais e produtivas (caça, pesca, colheita do açaí, e outras) e como são desenvolvidas.
6. Os instrumentos confeccionados e utilizados para a execução das atividades produtivas
7. O processo de aprendizagem para a confecção dos instrumentos e utilização no desenvolvimento das atividades produtivas.