



NATAMIAS LOPES DE LIMA

**SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS E SUA RELAÇÃO
COM O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BREVES/PA**



NATAMIAS LOPES DE LIMA

**SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS E SUA RELAÇÃO
COM O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BREVES/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Currículo e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage.

BELÉM-PA
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA.

L732s Lima, Natamias Lopes de

Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA / Natamias Lopes de Lima. - Orientador Profº Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage. Belém, 2011.
158f.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

1.CURRÍCULO. 2. Educação do campo. 3. Saberes culturais. 4. Populações ribeirinhas I.Título.

CDD – 375.19346098115

NATAMIAS LOPES DE LIMA

**SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS E SUA RELAÇÃO
COM O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BREVES/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Currículo e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Salomão Antônio Muffarrej Hage.

Avaliado em: 18/04/2011

Conceito: Excelente

Banca Examinadora.

Salomão Antônio Muffarrej Hage
Orientador
Universidade Federal do Pará – UFPA

Sônia Maria da Silva Araújo
Examinadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora Externa
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Agenor Sarraf Pacheco
Examinador Externo
Universidade Federal do Pará – UFPA

À minha mãe, **Marcelina Lopes da Silva**, que mesmo nos momentos mais difíceis da vida nunca cometeu a indelicadeza de tirar-me da escola para ajudar no sustento da família, mas, sempre me dizia: *estuda meu filho, pois você não pode trabalhar no pesado como seus irmãos. Estude, porque o conhecimento é o que posso deixar a você e isso ninguém lhe poderá roubar.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer: demonstrar gratidão a alguém por alguma coisa. Gratidão: reconhecimento, que é ato de agradecer.

Mas como agradecer gestos, atitudes, trabalhos, favores, gentilezas... De pessoas que, sem exigir nada em troca, se dispuseram em meu favor? Quão pobres são as palavras!

Minha gratidão estará sempre incompleta.

Para vencer mais um desafio (o Mestrado) foram muitas as pessoas que me ajudaram, por isso, mesmo correndo o risco do esquecer alguém, agradeço:

- A **Marcelina**. Mulher-corajosa-cheia-de-fé, que me agraciou com o ser minha mãe. Que nunca se eximiu desse papel criando, sozinha, meus irmãos e eu e, ao redor da mesa, sempre nos dava *ensinamentos para a vida*. Quantas interseções junto a Deus?!
- A **Edna Teixeira**, pela compreensão, ajuda, partilha de bons e maus momentos, pela presença em minha ausência na sempre presente saudade dos *meninos*. Quantas mensagens de texto sobre saúde, saudade, problemas, alegrias, perguntas: *A Sara está um pouco dodói; não quis jantar. Os meninos estão reclamando que você não ligou mais. O João Pedro pega o celular e fala papai, papai, fica o tempo todo falando. O Marcelo, a Sara e o João estão com saudades.*
- Ao **Marcelo, a Sara** e ao **João Pedro**, presentes de Deus;
- A todos os meus irmãos e irmãs: **Joana, Samoel, Robenita, Jessé, Rosenita, Rosenilda, Josenilda** e **Ivanilda**. Obrigado pelo apoio, pela força e pelas orações;
- A meu orientador Dr. **Salomão Hage**. Por acreditar em mim, aceitando-me como orientando. Homem sereno, humilde, sábio, companheiro;
- As professoras **Ivanilde Apoluceno de Oliveira** e **Sônia Araújo** pelas ricas e profundas contribuições desde a qualificação até à “defesa”. Igualmente agradeço ao marajoara Prof. Dr. **Agenor Sarraf**, pelas observações e sugestões no ato da “defesa”;

- A todos os meus colegas da turma de Mestrado 2009. Faltam-me palavras para expressar minha gratidão por vocês existirem e por Deus me ter proporcionado conhecê-los;
- Ao grupo **Traça** pelos momentos de descontração, de estudos, de conversas “jogadas fora”. **Dayana, Nairo, Cintia, Andreea e Mariléia**. Como agradecer-los?!
- Em particular, Dayana Sousa pelo companheirismo de sempre;
- A todos os professores do PPGED, em especial os da Linha de Currículo e Formação de Professores, pelas orientações preciosas, pelos conhecimentos partilhados, pelo carinho;
- A todos os funcionários da Secretaria do PPGED. Obrigado!
- Ao **Edvaldo Almeida** e **Oneide Acioli** por me convidarem ao “ninho” em Belém. Que as bênçãos de Deus estejam sempre sobre as vossas vidas;
- Em nome de **Cleide Carvalho de Matos** agradeço a todos os meus amigos e amigas de escola desde as séries iniciais da educação básica até ao ensino superior;
- Em nome de **Benedito Viana**, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Breves, principalmente a equipe técnica pedagógica. Obrigado pela compreensão, solidariedade e confiança;
- Ao senhor **José Benedito F. Melo** e família pelo acolhimento, carinho e contribuição com a pesquisa,
- A todos os moradores e moradoras da comunidade Santa Maria.

[...] melhor é a sabedoria do que os rubins; e de tudo o que se deseja nada se pode comparar com ela. (Pv 8. 11).

RESUMO

Este estudo apresenta como temática o currículo e os saberes culturais, investigando a maneira como o currículo de uma escola ribeirinha do município de Breves se relaciona com os saberes culturais do meio onde se encontra inserido. Numa perspectiva mais ampla, o estudo objetiva contribuir com o aprofundamento da reflexão crítica sobre currículo escolar assumido nas escolas multisseriadas ribeirinhas da Amazônia. De forma mais específica, a pesquisa objetiva identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho do município de Breves; investigar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade Santa Maria e analisar, no currículo em ação, a relação entre o saber escolar e os saberes culturais ribeirinhos, onde a escola encontra-se inserida. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa realizada em uma comunidade ribeirinha do município de Breves, no Estado do Pará, ancorada em diferentes fontes e consubstanciada pela investigação bibliográfica, base da fundamentação teórica, a partir de dissertações, teses, livros, artigos e outros materiais impressos de diferentes teóricos que tratam do assunto, tanto a partir de um contexto mais geral como: Darcy Ribeiro (2006); regional como: Samuel Benchimol (1999) e local como: Cruz (2008), Pacheco (2009) e outros. Os resultados indicam que, embora tenham características particulares, tanto as populações ribeirinhas quanto a cultura não são algo puro, isolado, imutável ou que apenas produzem tal e qual seus ancestrais modos de vida, manifestações culturais em geral, ao contrário, estão em constante processo de mudança. Os assuntos explorados em sala de aula têm servido muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de referência para um diálogo com os educandos. Contudo, o currículo desenvolvido na escola Santa Maria estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade Santa Maria, à medida que os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação. De fato, esses conteúdos foram propostos pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos.

Palavras-chaves: Currículo; Educação do Campo; Saberes culturais; Populações ribeirinhas.

ABSTRACT

This study shows how the thematic curriculum and cultural knowledge, investigating the way the school curriculum of the riverside town of Breves relates to the cultural environment in which knowledge is integrated. From a broader perspective, the study aims to contribute to critical reflective thinking about curriculum in schools multigrade assumed the Amazon river. More specifically, the research aims to identify significant aspects of the cultural universe of the coastal municipality of Breves, investigating the knowledge present in the discourse and everyday practices of coastal community of Santa Maria and examine the curriculum in action, the relationship between school knowledge riparian and cultural knowledge, where the school is located. It is a field research conducted in a qualitative approach riverside community in the municipality of Breves, Pará State, anchored in different sources and substantiated by the research literature, the theoretical basis, from dissertations, theses, books, articles and other printed materials that deal with different theoretical matter, either from a more general context as Darcy Ribeiro (2006), regional and Samuel Benchimol (1999) and place as Cross (2008), Pacheco (2009) and others. The results indicate that although particular characteristics, both the coastal and culture are not something pure, isolated, unchanging or only produce them and what their ancestors way of life, cultural events in general, by contrast, are in a constant process change. The issues explored in the classroom have served more as a subterfuge to teach alphabet letters and nonsense syllables than as a reference point for a dialogue with the students. However, the curriculum developed at the Santa Maria school establishes a closer relationship with the cultural knowledge of the community bordering Santa Maria, as the issues that are closer to the cultural context of the students, were not found in textbooks used in school nor in the syllabus offered by the Education Department. In fact, these contents have been proposed by the teacher from the reality of the students

Keywords: Curriculum, Education Field, cultural knowledge, riverine populations.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Prédio da escola Santa Maria.....	22
Foto 2 – Casco em direção a um igarapé.....	23
Foto 3 – Cacuri para capturar peixe.....	71
Foto 4 – Crianças da comunidade Santa Maria tomando banho e brincando no rio.....	73
Foto 5 – Caixa suspensa com hortaliças.....	77
Fotos 6 e 7 – Escolas que funcionam em residências.....	87
Foto 8 – Paneiro de tala de arumã usado como depósito de produtos.....	94
Foto 09 – Residência utilizada como Casa de Oração de uma igreja evangélica.....	100
Foto 10 – Ribeirinhos vindos da roça com o casco carregado de mandioca.....	105
Foto 11 – Crianças ribeirinhas se experimentando sobre bóias de aninga.....	106
Foto 12 – Ribeirinhos indo ao trabalho pelo casco.....	108
Foto 13 – Ribeirinho pescando de caniço.....	110
Foto 14 – Ribeirinhos torrando farinha de mandioca.....	112
Foto 15 – Planta Elixir paregórico.....	114
Foto 16 – Ribeirinho tirando açaí.....	123
Foto 17 – Vendedor flutuante levando produtos para venda e troca com ribeirinhos.....	124
Foto 18 – Ribeirinhos descascando palmitos de açaí para fabricação de conserva.....	125
Foto 19 – Casa de ribeirinho com parabólica.....	126
Foto 20 – Motor acoplado à tarísca para moer mandioca.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça na região Norte do Brasil – 2009.....	39
Tabela 2 – Produto Interno Bruto e per capita por microrregião e município ano 2003 e 2005.....	81
Tabela 3 – Comparação entre os municípios. Açaí – fruto – quantidade produzida.....	83
Tabela 4 – Ensino Fundamental 1 ^a a 4 ^a série – Rendimento escolar Zona Urbana – 2000 a 2005.....	88
Tabela 5 – Ensino Fundamental de 1 ^a a 4 ^a série – Rendimento Escolar – Zona Rural 2000 a 2005.....	88
Tabela 6 – Aproveitamento final de 1 ^a a 7 ^a série do Ensino Fundamental – 2009.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	26
Quadro 2 – População dos estados da região Norte por definição de cor/raça...	38
Quadro 3 – População Urbana e Rural – Breves/PA. 1991, 2007 e 2010.....	82
Quadro 4 – Rendimento Escolar Ensino Fundamental – 1ª A 4ª Série – Zona Rural – Breves/PA.....	86
Quadro 5 – Demonstrativo dos espaços que funcionam escolas do campo no município de Breves/PA.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população, por cor ou raça Brasil 1999/2009.....	38
Gráfico 2 – Evolução do IDEB – Brasil, Pará e Marajó.....	60
Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos Municípios do Marajó – 2009.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fragmento de caderno sobre assunto “O rio”.....	103
Figura 2 – Fragmento de caderno sobre o assunto “Meio de Transportes”.....	107
Figura 3 – Fragmento de caderno sobre o assunto “Os alimentos”.....	116
Figura 4 – Fragmento de caderno o assunto “O carvão”.....	118
Figura 5 – Fragmento de Caderno sobre o assunto “Cuidado com os Animais”.....	121
Figura 6 – Fragmento de livro de matemática do 3º ano do ensino fundamental.....	122
Figura 7 – Fragmento de caderno sobre atividade de sala de aula.....	124

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distrito Sede Rural com destaque para a comunidade Santa Maria...	21
Mapa 2 – Mapa do Marajó.....	55

LISTA ABREVIATURAS DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca de Dissertações e Teses de Doutorado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DETRAN – Departamento Nacional de Trânsito
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED – Instituto de Ciências da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP – Instituto Nacional de Edições Pedagógicas
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
INL – Instituto Nacional do Livro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MR – Mesorregião
MRG – Microrregião Geográfica
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
PDTSAM – Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-pedagógico
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

O EMBARQUE: NA CORRENTEZA DA MARÉ.....	18
O lugar da pesquisa	21
Rota metodológica.....	23
SEÇÃO 1 – POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E SABERES CULTURAIS DA AMAZÔNIA: um estudo das proposições teóricas.....	31
1.1. Diálogos sobre populações ribeirinhas da Amazônia.....	31
1.2. Populações ribeirinhas dos Marajós.....	55
1.3. Saberes culturais de ribeirinhos.....	60
1.4. O Município de Breves.....	78
SEÇÃO 2 – SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS DA COMUNIDADE SANTA MARIA, EM BREVES/PA: análise de uma relação possível com o currículo em ação.....	97
2.1. Saberes das águas.....	101
2.2. Saberes da Terra.....	111
2.3. Saberes da Mata.....	115
2.4. O livro didático e os saberes culturais de ribeirinhos.....	130
2.5. A prática da adaptação curricular para a educação do campo.....	135
ATRACANDO O BARCO PROVISORIAMENTE.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
GLOSSÁRIO.....	154

O EMBARQUE: NA CORRENTEZA DA MARÉ

No percurso de toda a minha vida o contato com espaços ribeirinhos ocorreu de maneira intensa, freqüente, doloroso, mas na maioria das vezes, saboroso. Esse contato foi profundamente marcante em minha formação identitária e contribuiu para aflorar em mim o desejo, desde muito cedo, de estudar cultura e populações ribeirinhas, sentimento este intensificado proporcionalmente ao processo de tomada de consciência da rica, porém complexa realidade do campo na Amazônia em diferentes aspectos.

Vivi minha infância na delícia de brincar com barquinhos de miriti, andar de canoa a remo, tomar banho no rio, entre outros. Estudei algumas séries do Ensino Fundamental em turma multisseriada de escola ribeirinha, mais precisamente na residência do professor, cujo acesso exigia navegar grande distância em casco à remo. Nesse sentido, cá em mim, ainda estão vivas lembranças dos momentos em que, a “caminho” da escola, travava cansativas e emocionantes disputas de casco a remo para chegar primeiro à escola (é que os assentos não eram suficientes a todos os alunos e chegar primeiro significava garantir lugar para sentar-se). Assim era todos os dias. Quase sempre chegávamos molhados. Revisitando aqueles momentos, guardados na memória, convenço-me de que estava molhando-me muito mais da amazonidade.

Vivenciar essa realidade foi por um lado muito dura, mas também muito importante como acúmulo de experiência, principalmente para minha vida profissional e acadêmica, pois em mim e para mim muitas questões relacionadas à educação no campo fundem-se ou confundem-se com a minha própria história vida.

Profissionalmente, atuei como professor em algumas escolas no campo, todas com classe multisseriada. Experimentei na prática a complexidade que é trabalhar com alunos de pré-escola à 4ª série no mesmo local e horário, onde tinha que “dividir” o quadro de giz em duas partes, para escrever de um lado para a 1ª e 2ª série, de outro lado para a 3ª série, ditar conteúdo para a 4ª série e atender alunos de alfa (como se chamava), cujas atividades eu fazia em casa, no dia anterior, para trazê-las prontas aos alunos.

A atuação nessas escolas, tanto nas séries iniciais como na Educação de Jovens e Adultos, contribuíram muito positivamente para a ampliação de meu conhecimento sobre a realidade da educação do campo, os saberes culturais de ribeirinhos e ribeirinhas, seus modos de vida, etc.

Entre 2003 e 2004, cursei uma especialização intitulada Estudos Culturais da Amazônia, na Universidade Federal do Pará, Campus do Marajó – Breves, cujo elemento norteador centrou-se na visão de Cultura como concepção de mundo dos diversos grupos sociais, que compõem a comunidade amazônica. O curso propôs-se a trabalhar cultura do ponto de vista interdisciplinar, para tanto discutiu e aprofundou conceitos das Ciências Humanas e Letras e Artes, atinentes aos estudos culturais, privilegiando textos e práticas verbais e não-verbais da Cultura Amazônica, sua diversidade étnica, cultural e social. A construção social das diversas identidades amazônicas. Aspectos históricos. Os cristianismos amazônicos. As lendas e os mitos. As festas e os rituais. As religiões afro-indígenas. Considerações sobre discursos produzidos e o seu funcionamento na Amazônia, os contextos histórico-sociais em que se inserem os sujeitos que neles se representam e os efeitos de sentido que pretendem.

A participação nesse curso possibilitou-me um olhar mais ampliado sobre cultura, saberes, identidade e contribuiu tanto para um conhecimento mais amplo da mesma quanto para a superação de alguns equívocos a respeito dessa e de outras discussões sobre a Amazônia. Contribuiu para uma consciência mais profunda sobre as influências culturais herdadas ao longo dos séculos que se expressam em costumes e saberes, muitos ainda hoje manifestos pela população, sobretudo nas regiões ribeirinhas.

No período de 2006 a 2007 coordenei, no município de Breves, o projeto Saberes da Terra da Amazônia Paraense (Projeto de Educação de Jovens e Adultos para educandos de 14 a 29 anos de idade) desenvolvido em parceria com o Ministério de Educação. O projeto adotou a metodologia da Pedagogia da Alternância, e foi organizado em dois tempos de 15 dias cada, um dito de Tempo-Escola, onde os educandos se concentravam em um local coletivo para estudos mais teóricos e planejamento de atividades para o Tempo-Comunidade, no qual os educandos desenvolviam atividades de pesquisa, algumas de ordem prática como o

trabalho com a terra, com plantas, registro das histórias da comunidade, relatos de experiência, atividades junto à família, com o acompanhamento de um formador, técnico das Ciências Agrárias, os demais formadores e o coordenador pedagógico.

Nos primeiros meses de desenvolvimento do programa foi realizada uma atividade voltada para o estudo das histórias de vida dos participantes do programa e da comunidade local, desenvolvida pelos próprios educandos com o acompanhamento dos professores. Tanto os educandos quanto a própria comunidade manifestaram certo estranhamento em relação à própria história, à cultura, às questões sócio-econômicas que lhes diziam respeito. Uma sensação de que estavam destituídos de uma relação de pertencimento. Essa observação acentuou ainda mais o meu interesse em conhecer melhor a realidade do campo juntamente com os sujeitos que dele fazem parte.

Acrescente-se a todas essas motivações supracitadas, em relação aos saberes culturais, que os estudos e pesquisas realizados a respeito da educação do campo ainda são insignificantes em termos quantitativos se comparados a outras temáticas. Apesar do espaço já conquistado nos últimos anos nos debates e nas políticas educacionais no Brasil, a educação do campo ainda é uma categoria pouco estudada em comparação a outros temas. A esse respeito, no dizer de Arroyo há um “silenciamento” e, de certa forma, um desinteresse, pois “somente 2% das pesquisas realizadas no Brasil referem-se a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural” (2004, p.8).

Esses dados contrastam com o que representa ou pode representar a região amazônica ao campo da pesquisa da educação do campo, possibilidade de apropriação de novos conhecimentos, pois essa região como um todo é culturalmente rica e a apropriação consciente dessa cultura por parte de seus povos é fundamental para sua formação humana e cidadã.

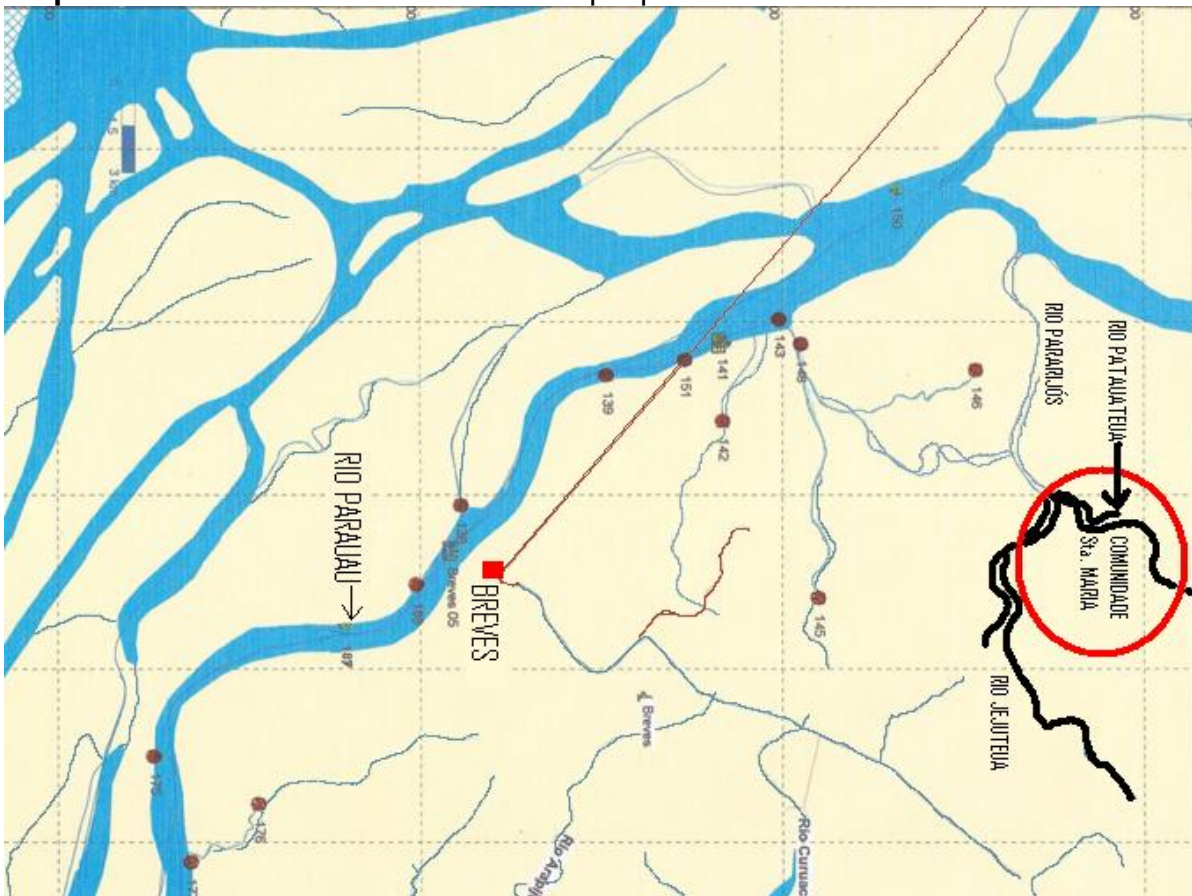
Conhecer sua história, seu contexto, é tanto um direito quanto um fator imprescindível para que o educando exerça sua cidadania de forma mais livre e consciente. Por isso é preciso refletir sobre o ato de educar limitado à transferência de conteúdos escolares, muitas vezes sem sentido e significado ao indivíduo. Privilegiar os saberes ditos oficiais a partir de uma compreensão homogênea das

culturas presentes nos espaços onde a escola se encontra, contribui para uma sensação de estranhamento dos próprios indivíduos ao seu mundo.

Tendo em vista as situações provocativas acima enunciadas propus-me a fazer a presente investigação, cujo problema central constituiu-se em saber: **como o currículo de uma escola do município de Breves se relaciona com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade onde está inserida?** Em aspecto geral o objetivo foi contribuir com o aprofundamento da reflexão crítica sobre currículo em ação efetivado em classes multisseriadas ribeirinhas na Amazônia. Especificamente, a pesquisa teve como objetivos 1) Identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho de Breves; 2) Estudar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade Santa Maria; 3) Analisar, no currículo em ação, evidências de saberes culturais de ribeirinho onde a escola está inserida.

O lugar da pesquisa.

Mapa 1 – Distrito Sede Rural com destaque para a comunidade Santa Maria.



Fonte: Coordenação Técnica da Semed/2010.

Foto 1 – Prédio da escola Santa Maria



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola ribeirinha localizada na comunidade chamada Santa Maria, no rio Patauateua, a uma distância aproximada de 2h 30 (viagem de barco a motor) da sede do município de Breves. A escola, (mostrada na Foto 1) leva o mesmo nome da comunidade (Santa Maria) e faz parte do distrito Sede Rural¹. Conta com 1 (uma) turma multisseriada que funciona no turno da manhã a qual em 2010 tinha 27 alunos matriculados e um professor, o qual é formado em Pedagogia. A escola não possui energia elétrica pública e o abastecimento de água provém do próprio rio. O prédio possui apenas uma sala de aula. Não possui esgoto sanitário (Fonte: Semed/Distrito Sede, 2011). Foi possível observar ainda a existência de uma copa e uma sala onde ficam depositados livros, merenda escolar e outras utilidades.

A escolha da referida escola para realização da pesquisa se deu por três razões, principais. Em primeiro lugar por está localizada em uma região ribeirinha, cuja população, embora permeada por comportamentos culturais híbridos, ainda vivem em intensa relação com a natureza, ou seja, com as águas, com a floresta e

¹ O município é constituído pela sede e mais três distritos que são: Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos. A Secretaria de Educação organizou as escolas conforme esses distritos, mais o distrito Sede Rural, onde ficam as escolas mais próximas à cidade.

com a terra de onde tiram sua sobrevivência e para estabelecer essa relação utilizam saberes que são apreendidos de geração a geração. A segunda razão é por possuir turma multisseriada a qual, por natureza, constitui-se em um mundo de possibilidades de manifestações de saberes e, em terceiro lugar, por ser uma escola com a qual já tive contato quando coordenador pedagógico do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense², quando, em decorrência de um conjunto de fatores, me vi instigado a realizar essa investigação.

Rota metodológica

Foto 2 – Casco em direção a um igarapé.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

A presente investigação constitui-se em uma pesquisa de campo, metodologicamente desenvolvida sob os princípios da abordagem qualitativa, que nas acepções de Lüdke & André (1986) compõem-se de cinco características básicas, duas das quais balizaram a condução desta pesquisa e a relação com a comunidade.

² Programa de alfabetização de jovens e adultos na faixa etária de 15 a 29 anos de idade, desenvolvido em Breves e outros municípios brasileiros, a partir do ano 2006, cuja metodologia de trabalho centra-se na Pedagogia da Alternância, com tempo escola e tempo comunidade. No tempo escola os participantes estudam e participam do planejamento das atividades do tempo comunidade, no qual fazem pesquisa, atividades junto a família, pesquisam a história de vida da comunidade, dos familiares, etc. as quais são socializadas no retorno com os demais.

A primeira característica, o ambiente natural (escola e comunidade) constituiu-se como a fonte direta de dados da pesquisa, havendo um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação sob investigação, referenciado na segunda característica houve um predomínio descritivo sobre os dados coletados, os quais são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; incluindo, entre outros aspectos, transcrições de entrevistas e de depoimentos e fotos.

Nessa abordagem há uma preocupação maior com o processo do que com o produto, significando que, ao estudar um determinado problema, o pesquisador procura verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A pesquisa deve procurar sempre perceber a perspectiva dos participantes, pois o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial nesse processo.

O primeiro momento da investigação consistiu em uma pesquisa exploratória que resultou na revisão bibliográfica a qual me possibilitou identificar pelo menos parte da literatura escrita sobre o assunto em foco. Essa revisão me trouxe novos conhecimentos, aprofundamento de outros, verificação de possíveis lacunas em pesquisas anteriores, adquirir lastro teórico para desenvolver as categorias centrais da investigação (currículo, saberes culturais e populações ribeirinhas) e subsídios para a produção escrita do movimento investigativo que fiz. Segundo Silva e Menezes (2001) a revisão de literatura é fundamental, porque fornece elementos para que não haja a duplicação de pesquisas sobre o mesmo enfoque do tema, além de favorecer a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado.

Para execução dessa primeira etapa utilizei-me da pesquisa bibliográfica, baseada na análise de literatura já publicada em forma de livros, revistas eletrônicas, artigos, teses, dissertações, entre outros. Essa etapa da pesquisa é constituída principalmente de livros e artigos científicos (Gil 1991). Na concepção de Lakatos & Marconi (1992) esse é o primeiro passo de toda pesquisa científica cujo fim é colocar o pesquisador em contato com o que foi escrito sobre determinado assunto.

Esse procedimento é importante por possibilitar o levantamento das produções já desenvolvidas sobre o tema e porque “oferece meios para definir,

resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram” (MANZO, 1971 apud LAKATOS & MARCONI, 1992, p.44).

Dessa forma, a fim de identificar e recolher informações para subsidiar a pesquisa, mergulhei na biblioteca do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) na Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED) na Biblioteca do Campus Universitário do Marajó - Breves, na Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA (IFCH), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Biblioteca de Dissertações e Teses de Doutorado (BDTD) no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Domínio Público, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) onde encontrei revistas e periódicos eletrônicos, dissertações, teses, artigos, livros, relatórios e outros estudos sobre currículo, saberes culturais e populações ribeirinhas na Amazônia. Na Secretaria Municipal de Educação de Breves coletei dados estatísticos sobre a educação do município e sobre a escola Santa Maria; nesta, coletei livros didáticos e cadernos de alunos.

Nas fontes escritas busquei informações sobre grupos humanos que ocuparam a Amazônia, seus respectivos modos de vida e saberes culturais utilizados em suas trajetórias por essa região. Busquei ainda teorizações sobre currículo e cultura a fim de adquirir lastro para falar da relação entre esses campos no contexto educacional.

Para a coleta de dados utilizei formulário, entrevista semi-estruturada e observação *in lócus*. O formulário foi utilizado para coletar informações sobre as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação (Semed), prática de planejamento, seleção de conteúdos e outras questões referentes às escolas do campo. As entrevistas foram direcionadas ao professor da escola, ocorrida em uma franca e espontânea conversa, para falar sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, como foram selecionados, se o professor participava do planejamento realizado pela Semed e se o trabalho desenvolvido em sala de aula tem considerado os saberes dos educandos. Com os pais esse instrumento foi utilizado para obter

informações sobre os saberes e modos de vida de ribeirinhos, o que entendem por saberes, a dinâmica de seu dia-a-dia, enfim, identificar elementos importantes de seu universo cultural.

A entrevista com os pais foi uma das mais relevantes da pesquisa, pois foram eles que falaram sobre os saberes da terra, das águas e da floresta, relacionado à cura, religiosidade, relatos de encantamento, mitos, contos, ou seja, os elementos significativos de suas culturas. Evidentemente não são apenas os pais que detêm esses saberes. No Quadro 1 apresento de forma mais específica os participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Nº	NOME	IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE
01	Domingos Gonçalves	Técnico Pedagógico	Pedagogo
02	Daniel Melo	Aluno	1ª série
03	Adeilson Sarmiento	Aluno	3ª série
04	Francisco de Assis	Professor	Pedagogo
05	José Benedito Melo	Pai de aluno	Nunca estudou
06	Josimax Silva	Morador da comunidade	8ª série
07	Maria de Nazaré Sarmiento	Mãe de aluno	4ª série
08	Maria Prata	Moradora da comunidade	Nunca estudou
09	Manoel Melo	Morador da comunidade	8ª série
10	Misaele Barbosa	Ex-aluna	8ª série
11	Naíze Melo	Ex-aluna	8ª série
12	Oziel Melo	Aluno	2ª Série
13	Rosinei Castro	Morador da comunidade	Nunca estudou

Fonte: Criado pelo pesquisador/2011.

As entrevistas não foram um simples encontro entre duas pessoas a fim de obter informações a respeito de determinado assunto (LAKATOS, 1992), onde o entrevistado é considerado como um mero informante, mas possibilidade de interagir com sujeitos imersos em um mundo do qual sabem muitas coisas e podem contribuir com que os quer conhecê-lo. Segundo Szymanski (2008) a investigação nas ciências humanas trata de um sujeito “interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esses sujeitos não pode ignorar essas características gerais. “[...] os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo” (REY, 1999, p. 57 e 60 apud SZYMASNKI, 2008, p. 11).

De acordo com essa abordagem existe reciprocidade de influência entre pesquisador e entrevistado, pois a entrevista tem um caráter de interação social, submetida às condições comuns de toda a interação face a face, que é “fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

Além da interação entre pesquisador e pesquisado, a entrevista é importante por permitir a apreensão imediata e corrente da informação desejada possibilita tratar de assuntos mais delicados, aprofundar certos pontos e atingir informantes com pouca instrução, não possível, por exemplo, apenas através de questionário (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Essa autora defende ser necessário um cuidado com rigor, pois o pesquisador já tem algum conhecimento antes de iniciar o processo de entrevista, que são provenientes tanto de referências teóricas quanto de sua experiência pessoal. É preciso estar ciente de que no decorrer da entrevista podem ocorrer interrupções, clima emocional, imprevistos, introdução de novos elementos, pois “a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob o controle total do entrevistador” (SZYMANSKI, 2008, p. 73). Ainda de acordo com essa autora o cuidado antes referido é importante para que o entrevistador não perca o foco dos objetivos de seu trabalho, embora possa até aproveitar alguns imprevistos.

Fiz várias viagens de barco até a comunidade Santa Maria onde permaneci muitos dias. Expliquei ao líder e demais moradores o motivo de minha presença na comunidade sem entrar em detalhes que viesse a comprometer o andamento da pesquisa. Feito isso passei a conversar diariamente com moradores, alunos, ex-alunos; acompanhar o dia-a-dia da comunidade. Acompanhei muitos momentos em que os ribeirinhos saíam para o trabalho, momentos em que estavam pescando, colhendo açaí, preparando a mandioca para a produção de farinha, o próprio processo de produção da farinha, a organização e orientações das atividades diárias feitas por chefes de família. Satisfatoriamente observei (em alguns momentos até participei) os ribeirinhos, principalmente criança e adolescentes, em

momentos de laser; brincando de bola em campo de serragem, tomando banho de rio.

Após muitas idas e vindas, conversas, anotações, entrevistas, observações, documentos coletados, fotos feitas chegou o momento da análise das informações a que tive acesso. As análises partiram do entendimento de que “é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (SZYMANSKI, 2008, p. 71).

Antes quero lembrar que tão importante quanto as fontes escritas foram as fotos, as quais utilizo com frequência em minha produção, não como meras figuras ilustrativas, mas como elementos reveladores de muitas faces do universo cultural de ribeirinhos, de seus modos de vida, de sua realidade, uma vez que no oculto das fotos, na forma como é empregada que “poderemos encontrar a senha para decifrar o seu significado” (ROSSOY, 1998, p. 44 apud Cristo, 2007, p. 28).

Nesse processo de lapidação e interpretação, digitei todas as entrevistas, digitalizei trabalhos, conteúdos trabalhados em sala de aula presente em caderno de alguns educandos, em seguida organizei-os por público alvo, ou seja, entrevistas dos ribeirinhos e ribeirinhas pais de alunos ou não, para um lado, do professor, para outro e do técnico da Semed, para outro. A organização desse material teve como principal objetivo “identificar tendências e padrões relevantes” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45).

Esses relatos foram analisados tendo em vista, em primeiro lugar, o propósito das entrevistas com cada grupo. Em uma etapa mais concentrada, passei a ler os documentos procurando identificar o que cada um desse grupos falaram e que tinha relação com o problema e os objetivos da pesquisa, ou seja, no conjunto dos relatos de ribeirinhos que elementos significativos estavam presentes? Por exemplo. Foi a partir dessa leitura que as categorias centrais da pesquisa foram se evidenciando, isto é: Saberes das Águas, Saberes da Terra e Saberes da Mata.

É importante dizer que em cada uma dessas categorias procurei estabelecer conexões com as falas dos entrevistados, principalmente dos ribeirinhos e ribeirinhas, bem como com as fotos produzidas como forma de dialogar com as informações a fim evitar a pura descrição ou ilustração.

Os documentos não serviram unicamente como fonte de informações contextualizadas, mas fonte de onde foram retiradas evidências que fundamentaram afirmações como as que foram feitas na Seção II quando da articulação entre fragmentos de alunos, falas de ribeirinhos e foto.

Como bem observam Lüdke & André (1986) embora análise tornar-se mais sistemática e evidente após a coleta de dados, ela já está presente em vários estágios da investigação, como, por exemplo, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas diante das características específicas da situação estudada.

Conforme fui avançando a análise foi se afinando e se tornando mais produtiva, ou seja, fui adquirindo uma visão mais ampla da situação, dos sujeitos, do contexto da pesquisa e das questões do estudo, por outro lado, enfrentei dificuldades em fazer recortes, pois tudo parecia importante. Assim, tive que retornar algumas vezes com a leitura a fim de lipoaspirar, para usar um termo em moda, o excesso de informações.

Após a análise e organização das informações, passei então ao processo de produção escrita. A fim de ultrapassar a mera descrição, procurei inseri-las articulando-as com vários teóricos como Arroyo (1999) Castro (2009) Carmo (2010) Freire (1996/1987), Morin (2006), Aranha (2006), Freitag (1993), Oliveira (1984) documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) e outros que serviram para fundamentar a análise desenvolvida na dissertação que se encontra estruturada em apenas duas seções, da seguinte forma:

Seção I – tem como objetivo central fazer uma discussão teórica sobre populações ribeirinhas e saberes culturais dessas populações. Dialogo com diferentes autores que ao tratarem sobre os grupos que ocuparam a Amazônia, evidenciam como esses construíram uma profunda intimidade com a natureza, principalmente com o rio e as águas em geral, os quais a pesar da importância, não exercem poder absoluto na vida desses sujeitos, mas são espaços de mediação cultural, que sofrem intervenções e mudanças pela ação humana. A partir dessa diversidade cultural conceituo nas páginas 47/8 o que chamo de populações ribeirinhas, no contexto desta investigação. Da mesma forma, na página 69

apresento o que intitulo de saberes culturais de ribeirinhos, também no contexto desta pesquisa.

Em caráter mais específico realizo ainda nessa seção, considerações reflexivas sobre diferentes grupos humanos que ocuparam o Marajó e, por fim, abordo, panoramicamente, o município de Breves que faz parte desse arquipélago, tradicionalmente visto e delimitado, equivocadamente, aos municípios da região dos campos como Soure, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Cachoeira do Arari esquecendo-se dos município da Microrregião dos Furos de Breves e Microrregião de Portel.

Na Seção II trato sobre saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos da comunidade Santa Maria e analiso como o currículo em ação nessa escola se relaciona com esse universo cultural. Discuto na primeira parte da Seção o envolvimento da educação com o currículo, a necessidade de dialogo com os saberes decorrentes da diversidade cultural do mundo atual. Discorro, rapidamente, sobre Currículo em Ação, como objeto a ser estudado na escola Santa Maria. Na seqüência, detenho-me a tratar especificamente da comunidade de mesmo nome, evidenciando elementos de seu universo cultural delimitados em três categorias centrais, ou seja, Saberes das águas, Saberes da Terra e Saberes da Mata, onde evidencio de ribeirinhos os saberes culturais utilizando-me de relatos de ribeirinhos, fotos que mostram diferentes momentos do dia-a-dia da comunidade, como na prática da pesca, colhendo frutos, indo ao trabalho, vindo do trabalho entre outros tantos momentos. Prosseguindo, discuto sobre o tratamento que tem sido dispensado à educação do campo no Brasil e, conseqüentemente, ao município de Breves como a histórica prática de adaptação curricular e o uso do livro didático.

Finalmente, atraco provisoriamente, o meu barco, ou seja, apresento minhas conclusões até então, que apesar de tudo mostra que o currículo desenvolvido na escola Santa Maria estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade Santa Maria. Inclusive os assuntos que mais se aproximam, a meu ver, do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação; supõe-se que foram propostos pelo professor a partir da realidade imediata onde se encontra.

SEÇÃO 1 – POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E SABERES CULTURAIS DA AMAZÔNIA: um estudo das proposições teóricas.

“A cultura amazônica é um manguezal cultural de si mesma e do mundo”.
Loureiro (2005, p.11).

Populações ribeirinhas e saberes culturais são categorias que, em determinadas dimensões, já possuem produção literária bastante extensa. Razão para presumir-se, então, que qualquer outro esforço nesse sentido seria desnecessário? Muito pelo contrário, (re) visitar e escrever sobre as mesmas torna-se ainda mais difícil e necessário, pois o lugar a partir de onde se “pisa” é possibilidade que pode revelar outras nuances de um determinado objeto de estudo.

Esta **Seção I** tem como objetivo central fazer uma discussão teórica sobre populações ribeirinhas e saberes culturais dessas populações. Assim, na primeira parte a Seção dedico-me a fazer uma breve incursão sobre questões teóricas a respeito das populações ribeirinhas da Amazônia, procurando mostrar como essas se constituíram nesse espaço, suas heranças e saberes culturais sobre os quais discorro em seqüência, procurando refletir sobre suas matrizes histórico-culturais. Teço ainda considerações sumárias sobre a ocupação do Marajó, sua diversidade cultural, uma vez que o município de Breves insere-se no contexto desse arquipélago que muitas vezes é visto e delimitado, equivocadamente, aos municípios da região dos campos como Soure, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Cachoeira do Arari esquecendo-se dos municípios da Microrregião Geográfica (MRG) dos furos de Breves e Portel. Por fim, faço um panorama do município de Breves tratando de questões sociais como educação e saúde e de seu universo cultural.

1.1 Diálogos sobre populações ribeirinhas da Amazônia.

Embora reconheça a importância dos estudos e dos escritos publicados por pesquisadores de outras regiões do Brasil e do mundo, principalmente sobre populações ribeirinhas, penso que é fundamental e necessário dialogar com quem

fala a partir daqui (da Amazônia), sem menosprezar ou abandonar estudos importantes no campo teórico dessa discussão.

Aliás, penso que é preciso falar mais sobre essa região, enfrentar as possíveis objeções pela ousadia, tal como enfrentou Ribeiro (2006) quando ousou escrever uma teoria sobre o Brasil a qual lhe rendeu algum despeito, como ele mesmo diz, “dos enfermos de sentimentos de inferioridade, que não admitem um intelectual brasileiro o direito de entrar nesses debates, tratando de matérias tão complexas” (p.13).

Assim, optei por focalizar pesquisas circunscritas à Região Norte a fim de ser coerente com a opção tomada no sentido de ouvir as vozes amazônicas, lembrando que por vezes foi impossível separar as discussões sobre populações ribeirinhas e suas “identidades” culturais, uma vez que é na expressão de suas vidas que essas populações forjam essas identidades.

Ao escrever uma de suas grandes obras socioantropológicas com a ambição de ser um retrato de corpo inteiro do Brasil, em sua feição rural e urbana, Ribeiro (2006) viu-se diante do sentimento de ausência de uma teoria sobre o Brasil,

[...] cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundada em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum. (p. 13).

Encontrou-se, o autor, diante da necessidade da criação de uma teoria do Brasil, que o situasse na história humana, porém, as alternativas que se ofereciam eram impotentes. Em seu entendimento, “serviriam, talvez, como uma versão teórica do desempenho europeu, mas não explicavam a história dos povos orientais, nem o mundo árabe e **muito menos a nós, latino-americanos**” (p.13, grifo meu)

É bem verdade que uma teoria não é capaz de explicar a complexa realidade de um país como o Brasil, Ribeiro consciente dessa limitação afirma que escrever a obra na qual trata dessa teoria foi o desafio maior a que se propôs, levando mais de trinta anos entre escritas e rescritas, incansável (RIBEIRO, 2006). A sensação que se tem é que o escritor queria uma teoria de seu país, cujo fundamento estivesse enraizado em sua história, mesmo incompleta, inconclusa.

As abordagens trabalhadas neste capítulo não são uma mera revisão descritiva de estudos já realizados sobre o tema, mas uma discussão reflexiva sobre o que esses estudos têm a contribuir para o aprofundamento da temática, percepção de outras dimensões e solidez dos objetivos da investigação.

Considero necessário dizer que num primeiro momento as populações ribeirinhas da Amazônia serão apresentadas e caracterizadas, culturalmente, ainda em uma total intimidade com a natureza, o que se explica pelo fato de que, em meu entendimento, a mudança foi ocorrendo ao longo do tempo, ou seja, no início da ocupação dessa região e mesmo por um longo tempo depois, seus habitantes viviam sim dessa forma. É só a partir do contato com os colonizadores, negros, depois com a chegada de nordestinos que o universo cultural dessas populações vai sofrer influência e mudanças em um ritmo mais acelerado, criando assim uma identidade mais híbrida.

Para dar início ao desafio de falar sobre as populações ribeirinhas da Amazônia, dialogo com Ribeiro (2006), que em uma de suas mais importantes obras propõem-se a contribuir para fazer-nos (os brasileiros) inteligíveis num delineamento conceitual mais verossímil dentro de uma teoria geral. Discute o processo de “gestação étnica que deu nascimento aos núcleos originais que, multiplicados, vieram a formar o povo brasileiro, [...] que plasmaram nossos **modos regionais de ser**”. (Id., 2006, p. 23, grifo meu). As discussões de Ribeiro contribuem substancialmente para a compreensão do que são as populações ribeirinhas da Amazônia, devido ao traçado que o mesmo faz pontuando sua origem ancestral, as influências sócio-culturais sofridas ao longo do tempo, sua constituição até aos tempos mais recentes. Ao falar das influências que essas populações sofreram contribui, inclusive, para a superação de uma visão essencialista que ainda permeia muitos discursos e teorizações.

Para o autor em discussão, os brasileiros surgiram “da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos” (p. 17). Nessa confluência, capitaneada pelos portugueses, enfrentam-se e fundem-se matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas para dar lugar a um povo novo. Porque novo? Por surgir como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas

matrizes formadoras, fortemente mestiçada, que é por um lado dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos e por outro lado porque se vê e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam.

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).

Coloca-se então uma questão: a confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras resultou numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis? O autor afirma que não, porém não significa nenhuma uniformidade, em virtude de que atuaram sobre a unidade étnica três forças diversificadoras: a ecológica, a econômica e a imigração. A primeira fez com que surgissem paisagens humanas distintas onde as condições de meio ambiente obrigam a adaptações regionais (caso da Amazônia, por exemplo). A segunda criou formas diferenciadas de produção que levaram a especificações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida e, por fim, a terceira introduziu novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses, porém já suficiente para abrazeirá-los. Nas idéias de Ribeiro (2006),

Por essas vias se plasmam historicamente diversos modos rústicos de ser dos brasileiros, que permitem distingui-los, hoje, como *sertanejos* 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, itálicos do autor).

Depreende-se da citação acima que os modos de ser de que fala o autor funciona como identidade de brasileiros de diferentes regiões de seu território. Ribeiro então aponta um ser tipicamente amazônida: o *caboclo*³ da Amazônia, que se é marcado muito mais pelo que tem de comum como brasileiro não deixa de ser e ter características próprias, as quais serão vistas de forma mais detalhada ao longo deste texto.

³ Caá-boc, “tirado ou procedente do mato” (TEODORO SAMPAIO, In: BENCHIMOL, 1999, p. 21)

Durante milênios a costa atlântica brasileira foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas em uma dinâmica de movimentação constante. É importante essa constatação de Ribeiro para mostrar que se a cultura das populações e as próprias populações sofreram influências lusitanas, primeiramente herdaram muito da matriz indígena, idéia manifesta por outros estudiosos como Benchimol (1999).

Nos últimos séculos, porém índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pelo Amazonas acima, como subindo pelos rios principais, como Paraguai, Guaporé, o Tapajós, até suas nascentes. (RIBEIRO, 2006, p.26).

Era o brasileiro que surgia construído com os tijolos das matrizes indígenas, negros africanos e europeus ao mesmo tempo em que essas iam sendo desfeitas.

Há estudos, porém, como o desenvolvido por Gorayeb (2008) que apontam a chegada dos primeiros homens ao Brasil, há milhares de anos, através da Amazônia, a qual foi colonizada por “populações de pescadores não especializados, no mínimo, desde o final do Pleistoceno, talvez uns 12.000 anos atrás” (GORAYEB, 2008, p. 37). Há outras datações que variam de 11.000, 9.000, 8.000 e 7.000 anos dependendo do sítio e da região amazônica. Para Gorayeb (2008), mesmo considerando que essas primeiras populações eram compostas de povos migrantes de outras regiões, a cultura por eles desenvolvida eram autóctones e singulares, ou seja, “surgiram e foram desenvolvidas aqui, pela primeira vez, há muitos e muitos anos antes da chegada do conquistador português” (p. 37). Se o homem não é original da Amazônia, mas as culturas materiais, as técnicas relacionadas a elas, seus ritos e mitos cosmogônicos, eram.

Ainda na obra *O povo brasileiro* Ribeiro (2006) dedica um capítulo inteiro (*Brasil caboclo*) para tratar especificamente do caboclo da Amazônia e do processo de ocupação e constituição das populações dessa região, cuja formação cultural está fundada nas mesmas matrizes básicas e pela emigração de cerca de meio milhão de nordestinos vindos a Amazônia nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX para exploração dos seringais nativos.

Esse processo não ocorreu de forma essencialmente voluntária e muito menos pacífica, mas contou com a “generosidade” do governo que para levar a cabo um projeto de seu interesse e de grupos hegemônicos da época, não hesitou em ajudar a quem estivesse disposto a realizar empreendimentos na Amazônia. É assim que, na ditadura militar, grandes empresários estrangeiros são subsidiados, sendo agraciados com a doação de imensas glebas de terras e com financiamento e juros negativos. Grupos empresariais do sul do país tiveram seus impostos e rendas devolvidas se promettessem aplicá-los na Amazônia.

Dessa forma, a floresta vai sendo ocupada. Multidões de outras regiões chegam a todo o momento, principalmente do sertão nordestino, para trabalhar em seringais. Mas, a exploração da borracha tornou-se economicamente inviável devido seu cultivo em seringais no Oriente e da borracha sintética, o que representa miséria às populações da região, inalterável há meio século.

Os portugueses então começam o processo de tráfico das drogas da mata, trocando-os por bugigangas o que, em nome da cobiça pela maior produção e lucro, ocasiona a escravização de índios, dos quais muitos reagiram desencadeando muitas guerras. Alguma coisa precisava ser feita para frear essa reação e a solução encontrada foi a instalação de núcleos missionários, principalmente jesuíticos, mas também carmelitas e franciscanos em solo amazônico. (RIBEIRO, 2006).

Instala-se, assim, um processo promovido pelos missionários para fazer baixar, pela persuasão ou pela força, malocas inteiras refugiadas nos altos cursos dos rios para os aldeamentos-reduções. Ajuntam-se gente de diferentes tribos, de línguas e costumes diversos, submetidos todos ao trabalho extrativista. Também trabalharam nas obras públicas como a construção de fortificações, portos, setores administrativos, casas senhoriais, bem como nas lavouras de subsistência dos próprios aldeamentos e da edificação de igrejas e conventos. Nada mais foi do que a homogeneização lingüística e o enquadramento cultural compulsório do indígena no corpo de crenças e nos modos de vida dos seus cativadores, ou seja, é o início de um processo de invasão cultural que se seguiria pelos séculos seguintes em cenário brasileiro.

Dessa forma, concomitante ao fenecimento da vida tribal, vem surgindo uma sociedade nova de mestiços, de variante cultural diferenciada da sociedade

brasileira, originada da junção indígena com cativadores, formada ainda pela mestiçagem de brancos com índios, que independente do estímulo da Coroa já vinha ocorrendo desde os primeiros tempos da colonização, onde cada homem nascido na terra ou nela introduzido cruzava-se com índias e mestiças gerando um tipo racial mais indígena que branco: os caboclos da Amazônia, que ao longo dos tempos ocuparam os mais diferentes e longínquos espaços dessa imensa região, adaptando-se e vivendo dos mais diferentes modos possíveis e necessários a sua sobrevivência.

Conforme enuncia Ribeiro (2006)⁴ nesse processo de formação das populações amazônicas, os negros, principalmente da África, estiverem presentes e, como afirma Salles (1971) “não se pode considerar desprezível a contribuição cultural africana na Amazônia” (p. 18).

De acordo com dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2005) de uma população estimada em 184,4 milhões de brasileiros, 91 milhões se declaram de cor/raça parda ou preta, muito próximo da população branca, estimada em 92 milhões. 35,8 milhões residem na Região Nordeste e 32 milhões, no Sudeste. Embora a região Norte não esteja entre as regiões com maior contingente de população negra, se a leitura, porém, for feita do ponto de vista proporcional, os estados do Amazonas e Pará passam a ser, depois do estado da Bahia, os que possuem maiores proporções de negros, próximas de 80%⁵.

Observando o Quadro 2, a seguir, constata-se que em todos os estados da Região Norte do Brasil o número da população que se declarou negra ou parda está sempre acima do número daqueles que se declaram brancos. A questão aqui, porém, não diz respeito aos números em si, mas à presença dessa população na Amazônia que é mais forte e real do que se pode imaginar e não deve continuar ignorada pela literatura, por estudo e pesquisas desenvolvidas tanto aqui (na Amazônia) quanto fora daqui, cujo objeto esteja de alguma forma, voltado para as populações dessa região brasileira.

⁴ Ver citação da página 34 desta dissertação.

⁵ **Maior população negra do país.** Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>> Acessado em: 13 de Set de 2010

Quadro 2 – População dos estados da região Norte por definição de cor/raça.

(1) Incluem a população parda e preta

(2) Inclusive a população de raça/cor amarela, indígena e sem declaração.

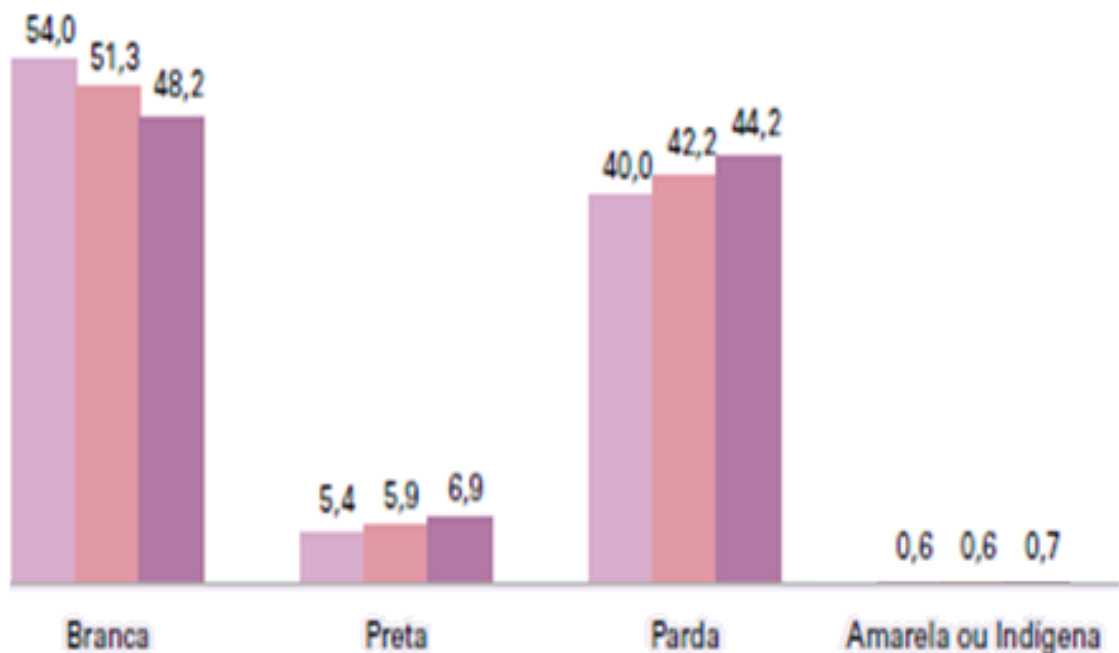
Unidades da Federação	Branços	Negros (1)	Total (2)	Negros (%)
Rondônia	533.568	987.206	1.537.072	64,2
Acre	156.173	483.915	646.653	74,8
Amazonas	705.826	2.551.780	3.257.606	78,3
Roraima	87.150	291.480	390.946	74,6
Pará	1.588.810	5.353.677	6.983.038	76,7
Amapá	127.445	463.941	594.843	78,0
Tocantins	333.013	970.655	1.307.382	74,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2005. Adaptada pelo pesquisador.

Nessa primeira década do Século XXI, destaca-se uma mudança na distribuição da população brasileira, segmentada por cor ou raça. Dados da PNAD (2010) mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009. No Gráfico 1, trabalhado pela própria PNAD, é possível conferir mais detalhadamente esse crescimento.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população, por cor ou raça Brasil 1999/2009.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.



Fonte: IBGE/PNAD - 1999/2009.

No entendimento da PNAD essa evolução é apenas a confirmação de uma tendência já detectada e um dos prováveis fatores explicativos é uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema.

Esse crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda também pode ser observado no estado do Pará com um percentual de declarantes de cor ou raça preta de 5,0 e parda de 72,6, respectivamente, somando 77,6 no geral, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça na

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	191 796	48,2	6,9	44,2	0,7
Norte	15 555	23,6	4,7	71,2	0,4
Rondônia	1 531	34,1	7,0	58,0	0,9
Acre	705	26,9	4,7	67,7	0,6
Amazonas	3 455	20,9	1,7	77,2	0,2
Roraima	430	26,4	6,1	65,6	1,9
Pará	7 479	21,9	5,0	72,6	0,4
Região Metropolitana de Belém	2 117	25,2	6,1	68,1	0,5
Amapá	640	26,2	6,6	66,9	0,3
Tocantins	1 316	24,2	6,7	68,8	0,3

região Norte do Brasil – 2009.

Fonte: IBGE/PNAD, 2010.

Equivocadamente a presença negra na Amazônia e no Brasil em geral, é vista como coisa do passado ou mesmo negada. Porém, apesar do impiedoso processo de exclusão desse povo, a sociedade negra continua forte. De acordo com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as comunidades remanescentes de quilombos existem em praticamente todos os estados brasileiros. A Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, mapeou 3.524 dessas comunidades, esse número pode chegar a cinco mil.⁶

Até mesmo os estudos têm dado pouca importância para essa questão; há abordagens que até negam a contribuição cultural do negro na Amazônia

⁶ **Quilombos no Brasil.** Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/copy_of_acoes> Acessado em 11 de Fev de 2011.

(SALLES, 1971). Na concepção desse autor existem estudos que atribuem certa importância ao negro em âmbito nacional, porém não o fazem em relação à Amazônia, os que o fazem simplificam tudo à fórmula origem indígena e/ou cultura indígena.

[...] no século passado produziu-se volumosa literatura etnográfica no qual tudo está simplificado na fórmula: indígena e/ou cultura indígena. Examinando essa bibliografia, vagamente se percebe a convergência de elementos culturais africanos. O elemento indígena é isolado no seu laboratório natural e somente ele interessa, enquanto índio, enquanto selvagem. (Id., 1971, p. 68).

Para um maior aprofundamento sobre a questão do negro na Amazônia é importante o estudo desenvolvido por Foster (2004) cujo propósito foi “preencher uma lacuna percebida, através de inúmeras perguntas/exclamações de pessoas de várias partes do Brasil”. Foster relata que quando dizia estudar a questão racial na escola e na Amazônia, ouvia: “Na Amazônia tem negros?!”. A autora afirma ainda ter ouvido uma professora de uma universidade do estado do Rio de Janeiro dizer: “você está localizando o estudo da questão racial na Amazônia, mas... Amazônia, que eu saiba, não tem negros! (p. 2). Essa não é uma idéia isolada, muito menos superada, ainda há no imaginário social o pensamento de que na Amazônia não tem negros ou que terra de negros é só o estado a Bahia.

A autora diz, porém, que existem estudos que vêm navegando contra essa corrente de pensamento e destaca Vicente Salles em “O negro no Pará sob o regime da escravidão” (1971), Flávio dos Santos Gomes com “Nas Fronteiras da Liberdade: mocambos, fugitivos e protesto escravo na Amazônia Colonial” (s.i) e “Identidade e Ocupação Colonial na Amazônia Oriental” (s.i), Rosa Azevedo & Edna Castro em “Negros do Trombetas: guardiãs de matas e rios” (1998) e Anaíza Vergolino & Arthur Figueiredo em “A presença africana na Amazônia colonial” (1990).

Foster (2004) apresenta alguns dados trabalhados por Salles (1971) o qual estima que pelo menos 53 mil escravos entraram na Amazônia no período colonial, que para cá vieram tanto através do tráfico direto estimulado, financiado e organizado pela Coroa portuguesa quanto por outros meios como o comércio interno de escravos, o contrabando, as migrações por ocasião da cabanagem, no Pará e Balaiada, no Maranhão; as mudanças de proprietários de escravos procedentes de

outras regiões que traziam seus escravos. Tanto no Pará quanto no Maranhão, por exemplo, os negros trabalharam principalmente nos canaviais e lavouras de arroz e algodão.

Dessa forma, o trabalho de Foster (2004) mostra que a presença e a contribuição do negro na constituição das populações amazônicas foram de grande importância e muito mais intensa do que diz o imaginário social. A presença negra na Amazônia não ficou no passado, pesquisas registram mais de 400 nomes de comunidades remanescentes de quilombos distribuídos em 49 municípios paraenses, inclusive na região do Marajó.

Segundo Treccani (2006), a partir de um levantamento preliminar do NAEA/UFPA e das pesquisas posteriores, realizadas pelo Programa Raízes, Fundação Cultural Palmares, UnB, INCRA e SEPPIR, se identificam 410 nomes de comunidades remanescentes de quilombos, que se distribuem por 49 municípios paraenses. Na mesorregião do Marajó os estudos apontam a existência de comunidades remanescentes de quilombos em nove municípios, que juntos, somam 40 comunidades quilombolas. São eles: Gurupá, Anajás, Curralinho, Bagre, Muaná, Ponta de Pedras, Cachoeira do Arari, Soure e Salvaterra. (p. 24)

Como se pode ver, em nove, dos dezesseis municípios do Marajó, há comunidades remanescentes de quilombos.

Embora a contribuição do negro nessa região tenha sido sistematicamente ignorada, a sua presença não foi reduzida como se supõe e, que a cultura negra, ainda que matizada pela diversidade dos negros que para lá foram levados, hibridizadas pelo contato com os indígenas, com os colonos portugueses e com os migrantes de outras partes do país, também é uma realidade, no conjunto das diversas culturas que constituem a memória da Amazônia. (FOSTER, 2004, p. 178).

Pisando mais propriamente em chão marajoara, Pacheco (2009), trilha rotas e raízes de histórias locais que permite a outros “aventureiros” (como eu) embrenharem-se, pelo menos, em parte da história desse arquipélago. Nessa trilha é possível desvendar rostos, vozes e cotidianos de povos quase sempre camuflados, principalmente por narrativas oficiais. Referenciado em obras de outros literatos, que também trataram sobre os Marajós, Pacheco (2009) (*marajoara da gema*) fala de “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).

Portanto, é preciso dizer, de antemão, que a ocupação dos Marajós, ao contrário do que se tem evidenciado, não se assenta exclusivamente na matriz aborígene, mas entrecruzaram-se grupos humanos diversificados como os negros, brancos e nordestinos, populações afroindígenas, cujas marcas identitárias ficaram impressas por todos os cantos recantos desse imenso arquipélago.

Em decorrência de um modelo de escravidão implantado no Grão-Pará diferente dos tradicionais centros da escravidão no Brasil, o processo de ocupação portuguesa na Amazônia foi, por sua vez, singular, ou seja,

Ocorreu de forma multifacetada, envolvendo os grupos indígenas em suas diversas formas de contato com os conquistadores europeus e com os seus escravos africanos compulsoriamente introduzidos na região. (...) 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. (BEZERRA NETO, 2001, p. 45 apud PACHECO, 2009, p. 285).

Recorrendo a pesquisas que apontaram quais africanos alcançaram territórios amazônico-marajoaras, mais precisamente suas respectivas procedências a terras paraoaras no período que vai de 1753 a 1801, Pacheco (2009) mostra-os como oriundos de diversos portos como Bissau e Cacheu, então Guiné Portuguesa, hoje República da Guiné-Bissau; Luanda, Benguela e Cabinda, antigo Reino de Angola e atual República Popular de Angola; Moçambique na Costa Oriental ou Contra Costa, hoje República Popular de Moçambique. As diferenças não dizem respeito apenas aos portos, mas às origens culturais a que pertenciam.

Do grupo banto, vieram representantes das chamadas nações – Angola, Congo, Benguela, Cabinda, Moçambique, Moxinongo, Mauá ou Macua, Caçanje etc. Do grupo sudanês entraram – Mina, Fânti-Achânti, Mali ou Maí ou Mandinga, Fula, Fulupe ou Fulupo, Bijogó ou Bixagô. (SALLES, 2005, p. 84 apud PACHECO, 2009, p. 286).

Essas vozes investigativas deixam claro que os povos africanos em diáspora chegaram ao chão da ilha Grande de Joanes. Essas nações e suas respectivas culturas contribuíram para a pluralidade da paisagem cultural amazônico-marajoara.

A partir de 1755 o tráfico de escravos africanos para a Amazônia se intensificou em decorrência da criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Até 1778, no contexto da era Pombalina, foram traficados para o Grão-Pará e Maranhão cerca de 30 mil africanos. Estendendo-se até 1820 calcula-

se que entraram 53.217 africanos escravizados na Amazônia, sem considerar o tráfico negreiro via iniciativa particular e ilegal (PACHECO, 2009). Dados de 1885, identificados por Pacheco, aponta que a maior parcela da população do Marajó era constituída por negro.

Índios e negros foram envolvidos nos mais diversos ofícios cotidianos, foram vaqueiros, pescadores, lavradores, marujos, operários, onde havia trocas culturais. Porém esses povos não foram de todo dominação, mas revelaram formas de resistências em busca da liberdade. Para isso utilizaram astúcias, arquitetaram fugas tanto da exploração de seus corpos com de suas culturas. Fugas abertas em várias direções

Num ir e vir contínuo, por fora e mais precisamente por dentro da ilha, para livrarem-se das tormentas do cabo Maguari ou da pororoca de Chaves, negros índios, mestiços optaram muitas vezes em navegar pelos estreitos de Breves, indo 'socar-se' na fronteira Pará/Amapá/Guiana-Francesa ou vice-versa. Os marujos foram corredores por onde essas comunidades de fugitivos testavam e traçavam sinuosas práticas de liberdade. (BAENA, 1969, pp. 276/7 apud PACHECO, 2009, p. 294.

A questão referente à presença negra na Amazônia-marajoara é muito mais profunda e complexa e o que torna necessário tempo e espaço maior, mas entendo que as considerações aqui apresentadas dão conta de mostrar que os traços de negros e índios são reais e contundentes na Amazônia.

Ainda dentro de uma compreensão mais antropológica de cultura e das populações amazônicas, são imprescindíveis os escritos de Benchimol (1999 e 1998) o qual pontua alguns aspectos que também foram abordados por Ribeiro, como o processo de extermínio de muitas tribos e etnias indígenas, contribuindo, assim, com o alargamento do debate. Diferentemente de Ribeiro (2006) Benchimol desenvolve suas argumentações especificamente ao contexto amazônico, falando da herança cultural indígena-cabocla, dos povos ribeirinhos (aqui intitulados de populações ribeirinhas) que “sobrevivem em todos os pequenos sítios, povoados, vilarejos e cidades que se estabelecem ao longo do rio Amazonas e seus afluentes” (p. 28). Benchimol também tece importantes considerações sobre o período inicial de ocupação e colonização da Amazônia, dizendo que “o **conhecer**, o **saber**, o **viver** e o **fazer** na Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena”. (1999, p. 21, grifos meu). Tanto os ameríndios quanto seus descendentes caboclos

que iniciaram essa ocupação viviam em íntimo contato com o ambiente físico e biológico, de acordo com as peculiaridades regionais, de onde retiravam os recursos para sua sobrevivência, inclusive as especiarias, drogas do sertão, ervas medicinais, madeiras, óleos, essências, frutos, animais, pássaros, bichos de casco e peixes, aliás, foi a partir do íntimo contato com o ambiente físico e biológico que desenvolveram suas matrizes e valores. (BENCHIMOL, 1999).

Com a chegada dos colonizadores, sobretudo dos portugueses, ocorre um forte processo de desintegração da identidade cultural indígena “através das tropas de resgates, aldeias, missões, reduções, catequeses, queima de malocas, dízimos e trabalho servil”. (BENCHIMOL, 1999, p. 21).

Esse processo de invasão cultural e dizimação de povos indígenas foi mais tarde intensificado com a “invasão” nordestina quando a marcha dos caucheiros e seringueiros chegou aos baixos e altos rios, transformando os seringais e castanhais em “centros de extermínio de muitas tribos e etnias ameríndias” (p. 22). Processo repetido com a expansão da fronteira agrícola e pecuária que ocupou as terras dos eixos rodoviários dos projetos de colonização e dos assentamentos de garimpeiro em toda a região. Foi um processo tão violento e impiedoso 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. (p. 22).

Apesar da força dessa influência que resultou no isolamento e dizimação de tribos e etnias, das matrizes culturais *índio-caboclas*, a contribuição cultural indígena e de descendentes caboclos na ocupação e desenvolvimento da Amazônia foi fundamental, sem essa contribuição a tarefa de exploração seria impossível. Foram os indígenas que ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos dos rios, da terra e da floresta. 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.1).

Esses grupos humanos estiveram presentes em importantes momentos como na revolta dos Cabanos e continuam como diz Benchimol (1998), “vivendo no beiradão da calha central, que vai de Belém até Iquitos, e nos baixos rios dos

afluentes setentrionais e meridionais” (p. 103). Na concepção desse autor, muitos caboclos já estão aculturados por conta de sua miscigenação com outros grupos étnicos como os portugueses no período colonial e depois com os cearense-nordestinos. Outros, porém, ainda conservam grande parte de sua ascendência indígena, são aqueles que se mantêm mais distantes da assimilação nordestina, principalmente os que habitam o Alto Solimões.

Benchimol (1998) observa que o grupo indígena está presente, também, “através de seus descendentes nessa grande massa da **população cabocla** do beiradão”. (p.103). Se essa população teve sua cultura ancestral-original destruída por força da destribalização, catequese e servidão, o extermínio físico e o holocausto étnico não se realizaram, por isso uma grande massa de caboclos e seus descendentes vivem na sociedade amazônica nos dias de hoje, vivendo em vilarejos, povoados, pequenos sítios, cidades ao longo dos rios e seus afluentes.

Trata-se de fazendeiros, vaqueiros e criadores de boi e búfalo no Marajó, baixo Amazonas e Araguaia; apanhadores e coletores de açaí, bacaba, pataúá e andiroba; carvoeiros e lenheiros; manguezeiros e caranguejeiros; pescadores de pescados, de camarão, de siri; vendedores de frutas, açaí, verduras e plantas medicinais no Mercado Ver-o-Peso; tripulantes de barcos, comandantes e práticos fluviais.

Fazem parte ainda desses diferentes tipos humanos os seringueiros, ceramistas, oleiros e fabricantes de artesanato em Icoaraci, coletores de castanha em Cametá e Marabá, piaçabeiros e piabeiros, caçadores, extratores de madeira, cultivadores de juta e malva em Santarém, Parintins e Manacapuru. Constituem-se também por arpoadores de pirarucu, roceiros de mandioca, milho, feijão, agricultores de arroz, canoeiros e remadores de montarias. Muitos outros tipos são apontados pelo autor, que observa...

Sem contar com os contingentes numerosos de trabalhadores rurais que migraram do interior e hoje vivem nas baixadas e palafitas de Belém, nos subúrbios de Santarém, Parintins, Itacoatiara, Manacapuru e nos fundos dos vales e dos igarapés alagadiços, dos mutirões e invasões das favelas da periferia de Manaus, que incorporaram centenas de milhares de caboclos na sua massa de trabalhadores, operários, vendedores ambulantes, camelôs, desempregados e marginais dos grandes centros urbanos da Amazônia. (p. 32).

Dentro dessa concepção chamo a atenção para dois aspectos que considero relevantes, isto é, que não existe um tipo essencial de cultura, muito menos de ser humano, ele pode ser um roceiro, alguém que reside às margens de um igarapé distante, mas pode ser um morador de Belém ou Santarém.

Um estudo desenvolvido por Fraxe (2004) em uma comunidade do estado do Amazonas, fala da cultura cabocla-ribeirinha ocorrendo numa dimensão de transculturalidade. Apoiando-se no conceito de cultura plural, Fraxe (2004) mostra “que os caboclos-ribeirinhos da várzea amazônica vivem em multiplicidade de trocas – materiais e simbólicas – com a cidade” (Manaus, no caso) (p.19), por isso as manifestações das práticas culturais do mundo ribeirinho espriam-se pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições das práticas culturais urbanas. Dessa forma, elas se interpenetram, embora o *habitus* estruturador de cada um seja relativamente diferente. Fraxe (2004) dialoga com a idéia de Carvalho (1989) que trabalha a existência de diferentes culturas e de significativas diferenças entre elas propondo a “necessidade de se construir um pluralismo radical, sobretudo na América latina, dada a grande diversidade de culturas denominadas populares, tradicionais e o folclore, ameaçados pela indústria cultural”. (p. 20).

Eles construíram um modo de vida integrado pela agricultura e extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função de produtos da floresta, dos rios e das terras molhadas da várzea amazônica. Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma ‘cultura híbrida’ com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem vive de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas do rio e das chuvas, curando-se de suas doenças com as plantas e ervas das florestas. (FRAXE, 2004, p. 20).

Partindo desses elementos a “cultura amazônica” é entendida como “aquela que tem origem ou está influenciada, em primeira instância, pela ‘cultura do caboclo” (p. 23) Porém, a autora entende esse processo como produto de uma acumulação cultural absorvida e amalgamada pela cultura dos nordestinos que migraram para a Amazônia. Fundamentada em Loureiro (1995), Fraxe (2004) mostra que o conceito de “cultura cabocla” está para além das limitações que a questão étnica poderia impor; que a “identidade cabocla não pode ser configurada a um lugar preciso, uma vez que todo ponto humanizado no espaço amazônico é seu”,

(LOUREIRO, 1995, p. 28 apud FRAXE, 2004, p. 23). Nesse sentido é inapropriado definir os caboclos-ribeirinhos como um tipo, uma essência ou uma substância, “mas como pessoas inseridas em uma dinâmica social, com caracterização específica” (2004, p. 23).

O segundo aspecto ao qual chamo a atenção, diretamente ligado ao primeiro, é que as populações ribeirinhas não estão caracterizadas por limites geográficos, ou seja, o que os determina como tal não é o fato de residirem às margens de rios ou igarapés, idéia também defendida por Cruz (2008), sobre a qual retornarei mais adiante. Por isso, nesta pesquisa, a opção pela utilização do termo “populações ribeirinhas”, no plural, tendo em vista os variados tipos humanos.

Para uma discussão em torno do conceito “ribeirinho”, são pertinentes as considerações de Rodrigues (2008), que apresenta o conceito de ribeirinho ou *ribereño* “[...] utilizado na Amazônia para designar as populações humanas que moram à margem dos rios e que vivem da extração e manejo de recursos florestal-aquáticos e da agricultura familiar”. (FURTADO & MELO, 1993 apud RODRIGUES, 2008, p. 3). A partir dos estudos de Diegues e Arruda (2001), Rodrigues (2008) subdivide essa população em dois grupos, principais, a saber:

- a) **Praieiros** – que são todos os moradores da faixa litorânea da região amazônica compreendida entre o Piauí e o Amapá, os quais são chamados também de pescadores artesanais; e
- b) **Caboclos ou ribeirinhos amazônicos** – representados por populações que vivem da pesca nas várzeas e rios

Rodrigues apresenta ainda o conceito de ribeirinho trabalhado por Guarim (2000) que o define como seres humanos instalados às margens dos rios e que desenvolvem estreita relação com o ambiente, a qual se manifesta numa intensa interação.

Embora esses conceitos retratem o ribeirinho de um tempo passado mais distante, ele inda está vivo na sociedade de forma que, geralmente, quando se fala em ribeirinho a imagem de um tipo personificado da Amazônia salta ao imaginário social; é como se o ribeirinho fosse um tipo essencialmente amazônico, de cultura original e que reside apenas às margens dos rios em perfeita harmonia com a

natureza. Segundo Cruz (2008) toda vez que se fala da identidade das populações amazônicas, “inevitavelmente a imagem do ribeirinho é lembrada como uma espécie de personificação daquilo que se considera como mais típico da cultura regional.” (p. 49).

Para o autor acima citado há uma razão de ser desse pensamento. A disposição geográfica do povoamento na Amazônia, com tamanha proximidade e dependência do rio, tem uma razão histórica iniciada a partir do início do século XVII com a instalação dos ibéricos na região que com o objetivo de controlar o território da grande bacia hidrográfica habitaram sítios de maior densidade populacional indígena. Nesse contexto forma-se um desenho espacial de ocupação intimamente ligado aos traçados dos rios.

Assim, configura-se um padrão espaço-temporal pelo autor, denominado de rio-várzea-floresta com forte dependência da natureza, materializada através da formação dos aldeamentos e vilas desde o período colonial e que se amplia no período de economia da borracha em fins do século XIX e início do século XX. Constitui-se daí um sistema de combinação do extrativismo da floresta, a pesca e a agricultura em articulação dos regatões com as vilas e cidades.

Cruz (2008) delinea as populações ribeirinhas mostrando a forte dependência que têm da natureza, seus modos de vida e ritmos de tempo, estabelecido com o rio, por exemplo, onde tecem suas vidas.

Esse padrão espaço-temporal se molda a partir de uma forte dependência da natureza, num ritmo lento plasmado num modo de vida e numa sociabilidade pautadas no esquema rio-várzea-floresta. A vida se tece pelas relações estabelecidas com e através do rio. (p. 49).

Essas populações ribeirinhas estabelecem uma relação tão forte com os rios que fica quase impossível falar de um sem falar do outro. É como diz Tocantins (1961) “o homem e o rio são dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia” (p. 251) Nesse processo o rio enche a vida do homem de motivações psicológicas, imprime à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional.

O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional, O rio, sempre o rio unido ao homem, em associação quase mística (...), onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a

água uma espécie de fiador dos destinos humanos (TOCANTINS, 1961, p. 251).

É imprescindível dizer que apesar da importância e significado que o rio (ou as águas de um modo geral) tem não determina todo o comportamento das populações ribeirinhas, ou seja, as ações desses sujeitos não são totalmente determinadas pelo rio, mas eles têm a capacidade de interferir e mudar suas ações conforme de acordo com as necessidades. Não há isolamento entre o meio e o homem, ao contrário, eles constroem um sistema de interações, de inter-relações, de relações recíprocas e dependentes, “ação do *meio* sobre o homem e reação deste sobre aquele” (LIMA, 1945, p. 25, itálico do autor). Eu acrescentaria que a recíproca do que diz Lima também é verdadeira. Nesse processo o homem atua geralmente como um modificador do meio, como grande fator social que é.

A partir dos anos 1960 esse padrão sofre fortes interferências surgindo um novo padrão espaço-temporal: estrada – terra-firme – subsolo com a construção de rodovias, por exemplo, influenciadas pelas ondas migratórias, muitas aglomerações até então situadas às margens das vias fluviais foram marginalizadas e tiveram alterações em seus modos de vida e divisão de trabalho. Esse processo deu origem a lugares onde predomina o ‘tempo rápido’ e lugares onde predomina o ‘tempo lento’, nesses, porém, “o rio continua tendo uma importância fundamental para a vida das populações que lá vivem” (CRUZ, 2008, p. 51). Ainda é o referencial central do que Cruz chama de *geograficidade* (organização espacial, modo de vida), além de matriz da temporalidade (ritmo social) e do imaginário (lendas, mitos, crenças, cosmogonias).

Assim, essas populações ribeirinhas vivem sob influência direta do rio, desde a temporalidade, espacialidade, interações materiais, simbólicas e imaginárias. É do rio que flui ou é o próprio rio a fonte de muitos saberes, lendas, mitos, causos e encantamentos que constituem o imaginário dessas populações. Porém, esses espaços foram afetados pela dinâmica de “modernização”, e as consequências foram transformações e permanências que afetam o significado social e cultural desse espaço, mudanças do significado das identidades que alteraram-se, mesclaram-se e ou diversificaram-se.

Como entender a identidade das populações ribeirinhas? A partir de que se constrói essa identidade? Como ela é representada? Essas e outras questões são levantadas por Cruz (2008) segundo o qual para uma tentativa de diálogo é preciso compreender os diferentes olhares construídos a cerca dessas populações e de suas identidades em direção a um deslocamento dessas perspectivas de ver a identidade ribeirinha. Em outras palavras, ao longo dos anos, se sedimentou no imaginário social sobre a Amazônia e suas populações (como a ribeirinha) um conjunto de representações, em geral muito essencializada e romanizada, que alicerçaram diferentes modos de ver a identidade dessas populações, assim, apresenta pelo menos três desses modos que levaram a estigmatização cultural do “caboclo amazônida”.

O primeiro modo (*o olhar naturalista: a invisibilidade*) é um olhar apenas a partir da natureza, da diversidade ou unicamente como biodiversidade; fonte de recursos naturais. É o pensamento mais comum, que desconsidera os processos históricos e as identidades culturais historicamente negadas. Esse olhar desconsidera não só a história de um povo aqui existente, mas também sua diversidade territorial em sua dimensão humana.

O olhar *tradicionalista/romântico: a idealização do ‘bom selvagem’*. – é o segundo olhar, que atenta para a rica diversidade cultural das populações amazônicas, mas trata essa riqueza como particularidades, algo exótico, que se isolou. Nessa perspectiva o ribeirinho é visto como aquele que ainda não cometeu “o pecado da modernidade”; é uma visão romântica, “como se a cultura e a história pudessem ser congeladas e não houvesse interações multidimensionais e multiescalares entre as culturas, os sujeitos e os lugares” (CRUZ, 2008. p. 52).

O terceiro e último modo de olhar, é “*O olhar moderno/colonial: o estereótipo*”, do caboclo estigmatizado social e culturalmente; atravessadas por preconceitos, que leva a uma visão racista dessas populações. Aqui a história tem direção e sentido únicos. Lugares e populações são tratados como se estivessem numa fila histórica do estágio do ‘mais selvagem’ ao ‘mais civilizado’. Para esses modos de olhar, as culturas das populações ribeirinhas são caracterizadas como ‘tradicionalistas’ ou ‘não modernas’ estando em processo de transição em direção à modernidade (CRUZ, 2008), permeada por uma ideologia do progresso, da idéia de

desenvolvimento, modernização, globalização advinda do ideal da modernidade ocidental.

Tendo em vista essas considerações o autor faz outros questionamentos dentre os quais destaco apenas um, qual seja: como superar esses olhares reducionistas e colonialistas sobre a identidade ribeirinha? Cruz (2008) aponta pelo menos três elementos a serem considerados.

Um primeiro elemento a ser considerado é a natureza, ou seja, a compreensão das territorialidades e dos modos de vida e, conseqüentemente, das identidades das populações ribeirinhas, cuja relação com o ecossistema é muito próxima, numa simbiótica relação com a natureza, seus ciclos e dinâmica; em contato com a várzea, o rio e a floresta onde constrói todo o seu modo de vida. Essa relação com a natureza está permeada de conhecimentos de sua dinâmica, de seus ciclos, expressos em estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais, conhecimentos esses transferidos de geração a geração por meio do recurso oral e através da prática.

Apesar da importância da natureza para a construção dos modos de vidas das populações ribeirinhas, é preciso ter cuidado para não se resumir e simplificar a especificidade da identidade ribeirinha a essa dimensão, pois embora a diversidade da natureza constitua-se como um elemento fundamental na construção das práticas e representações espaciais e na conformação das identidades territoriais dessas populações, seu significado e sua relevância são sempre social e culturalmente construído (CRUZ, 2008). Por isso, Cruz defende a idéia de que a simples localização geográfica não determina a construção de uma identidade ribeirinha, “mas os processos, as relações socioespaciais e histórico-culturais que engendram um sentido e um sentimento de pertencimento” (2008, p. 55).

Nesse sentido vale recorrer às idéias de Laraia (1997) que ao falar da natureza da cultura, tece importantes críticas ao que chama de o determinismo cultural, ou seja, “as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural” (p. 21). Para Laraia, esse tipo de determinismo já foi refutado há algumas décadas e por vários escritores como Boas, Wissler, Kroeber a partir de 1920. Estes estudiosos dizem “que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (LARAIA, 1997 p. 21). Laraia

(1997) cita como exemplo os lapões e os esquimós, ambos habitantes da calota polar norte, ambiente geográfico com grandes semelhanças tais como o rigoroso inverno, a flora e a fauna. Esperava-se, portanto, as mesmas respostas culturais para a sobrevivência, porém isso não ocorre. As casas (iglus) dos esquimós são feitas de blocos de neve cortado e dispostos em formato de colméia, cujo interior é revestido com peles de animais que, com o auxílio do fogo, mantém o ambiente aquecido sendo possível até retirar as pesadas roupas. Ao abandonar a casa tudo que o esquimó precisa levar são apenas seus pertences em direção a um novo lugar. Já os lapões, diferentemente, vivem em tendas de peles de Rena e quando precisa mudar seus acampamentos faz um trabalho para desmontar as tendas, retirar o gelo acumulado sobre as peles, secar as mesmas para assim transportá-las ao novo sítio. Enquanto os lapões são excelentes criadores de renas os esquimós limitam-se à caça desses mamíferos. Assim, “não é possível admitir a idéia do determinismo geográfico” (LARAIA, 1997, p. 24).

Retornando a inquietação de Cruz (2008), é preciso então um olhar mais amplo sobre a Amazônia, que supere a visão naturalista, naturalizante e ocultante da face humana nesse espaço, que rompa com o conhecimento da realidade numa perspectiva a-histórico. Que seja um olhar de concepção alargada da realidade, incluindo a natureza e a dimensão social e cultural na construção das identidades dessas populações,

Para tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história e da geografia da região (2008, p. 55).

O segundo argumento que Cruz trabalha para a superação desse olhar reducionista sobre a identidade ribeirinha é que essa tem sua particularidade definida, essencialmente, pela tradição e a dinâmica da natureza.

É no entrelaçamento entre esses dois elementos que a experiência espaço-temporal, o ritmo social das populações ribeirinhas pode ser compreendido. A ligação dessas populações com o meio ambiente é profunda, sendo que os movimentos cíclicos da natureza (estações do ano, marés, etc.) orientam e, de muitas maneiras, determinam os fenômenos sociais; as ações concretas do cotidiano do ribeirinho se repetem ciclicamente no pulsar das águas – os movimentos das marés de algum modo regulam os horários e os comportamentos. É no vaivém das águas (enchentes e vazantes) que se dá a reprodução da vida social e da experiência cultural num cotidiano que se realiza de maneira plural. (2008, p. 55).

Embora não seja apenas com a natureza, mas é também a partir dessa ligação que as populações ribeirinhas constroem suas identidades de maneira plural. Não se pode esquecer o importante papel que a tradição tem na forma de organização do tempo e do espaço dessas populações/culturas tradicionais, porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. O passado é honrado e os símbolos valorizados no bojo da organização social dessas populações. A tradição “é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço” (GIDDENS, 1991, p. 44 apud CRUZ, 2008, p. 55). Apesar da forte relação com o passado e a tradição, essas populações não estão congeladas no tempo e nem estacionadas no movimento da história, pois a tradição é reinventada a cada geração e, assim, assume sua herança cultural dos precedentes.

Portanto, é preciso superar outro olhar, o que compreende a identidade ribeirinha como algo transcendental, a-histórico, como uma essência imutável. A argumentação de Cruz (2008) a esse respeito é que “a identidade ribeirinha não é algo que existe naturalmente, mas é uma construção histórica e social que tem seu conteúdo redefinido e resignificado pelas mudanças na história e na geografia da Amazônia” (Id., 2008, p. 56). Por isso, a construção da identidade tem a ver não só com raízes, mas também com rotas e rumos. O debate, diz Cruz, não se restringe à questão ‘quem nós somos’, mas também ‘quem nós podemos nos tornar’. (Id., 2008, p. 56), assim, não se deve confundir a identidade ribeirinha com a idéia de originalidade ou autenticidade imutável, pois a mesma se constitui tanto por tradições quanto por traduções e, diria eu, por transformações.

A terceira e última questão explorada pelo autor diz respeito à visão etnocêntrica baseada na monocultura de um tempo linear que nega, entre outras coisas, os modos de vida e a temporalidade social das populações ribeirinhas que culmina com a negação do direito à diferença. É preciso considerar as múltiplas vozes, temporalidades, histórias na contemporaneidade; entender que a cultura e os modos de vida dos ribeirinhos têm suas próprias histórias. Romper com o entendimento da realidade que classificam uns lugares, regiões e populações como ‘avançadas’ e outras como ‘atrasadas’.

Dessa forma, tendo em vista a rica e complexa história das populações amazônicas, seus modos de vida, sua cultura de um modo geral, é preciso

considerar sempre que definir as identidades ribeirinhas é algo muito complexo, sobretudo nos dias atuais, pois como diz Rodrigues (2006) “se trata de um grupo humano inserido em uma economia capitalista hegemônica que ora o torna proletários, assalariados, agricultores, pescadores, entre outros”. (p, 21). O ribeirinho que cultiva a roça e produz farinha é o mesmo que compra palmito e madeira e faz negócios com o patrão da cidade. É aquele que se alimenta de carne de caça do mato, mas que também come produtos industrializados, carne comprada no açougue.

Assim, tendo em vista essa observação e fundamentado nas discussões supracitadas, entendo por “populações ribeirinhas” aquelas que vivem às margens de rios e afluentes, igarapés, povoados, vilarejos, cidades-florestas que produzem sua subsistência no cultivo da terra, que caçam, pescam, coletam frutos e tubérculos, navegam pelos rios em canoas a remos ou pequenos barcos a motor, vivendo de acordo com as peculiaridades regionais de onde retiram os recursos para sua sobrevivência, inclusive as especiarias como as ervas medicinais, madeiras, óleos, essências. São também comerciantes, aposentados, funcionários públicos, empresários, aquele que tem uma palafita coberta de palha, compra produtos da cidade e fala no celular com o parente distante e que vê e acompanha as últimas notícias do Brasil e do mundo pela internet, televisão aberta ou canal fechado de última geração.

Até aqui as atenções estiveram voltadas para a Amazônia num sentido mais amplo no que diz respeito às suas populações, saberes e modos de vida em geral, porém, importa não se deve esquecer o Marajó como importante espaço no processo de ocupação amazônica.

Talvez se possa questionar que o Marajó é Amazônia e falar desta significa falar daquela. Ao meu entender, não necessariamente, pois embora seja preciso importante considerar a intencionalidade que move todo e qualquer estudo, pesquisa, produção científica, não raramente tem se deixado de lado, na produção historiográfica da Amazônia, o que ocorreu nos Marajós.

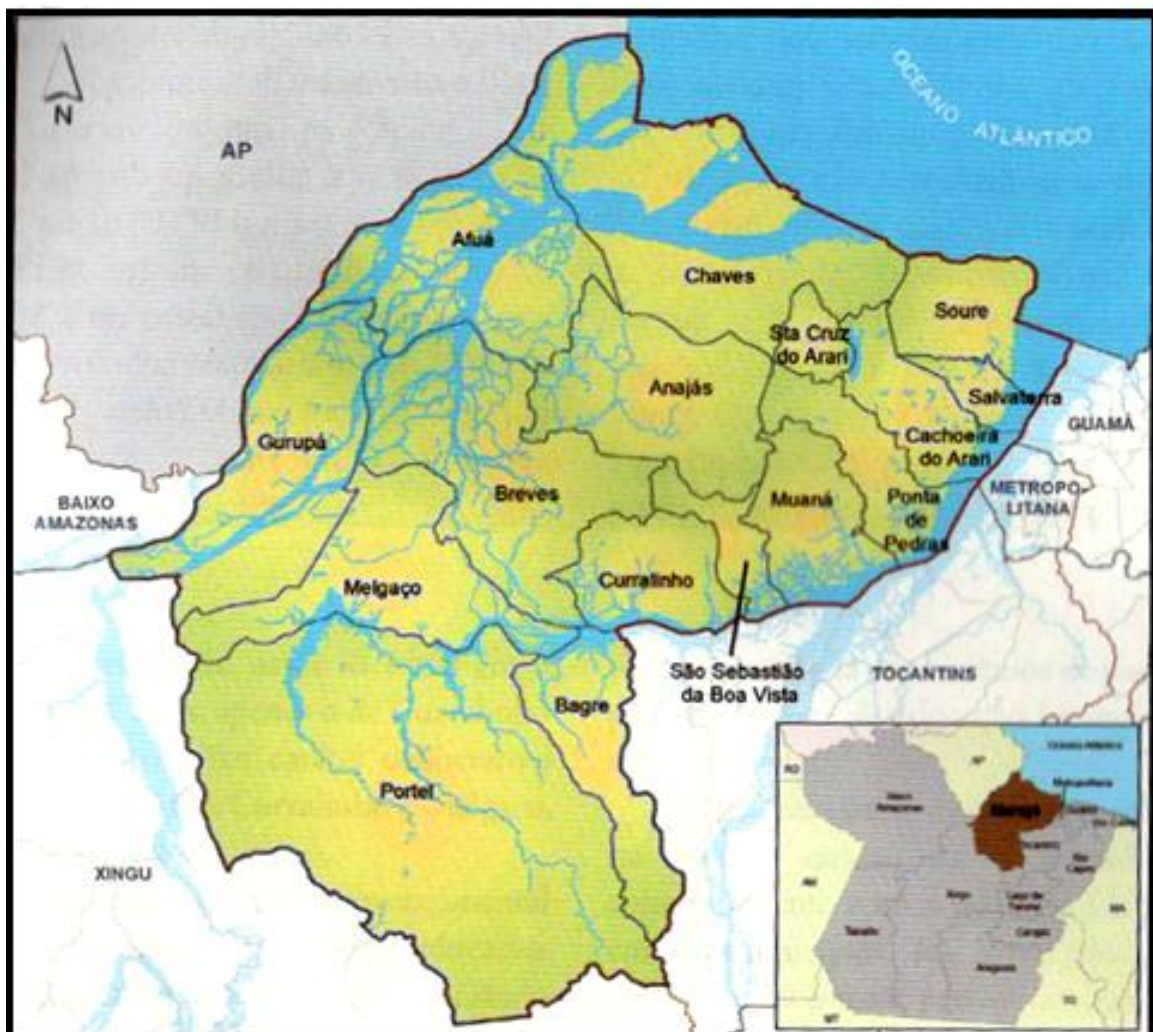
Abarcar toda a complexidade da ocupação esse arquipélago é uma ambição desmedida para esse trabalho, o que não invalida um olhar um tanto quanto panorâmico a ser realizado no tópico seguinte, uma vez que, se o processo

aqui ocorrido não foi único e isolado, apresenta nuances diferenciadas no sentido da forma como ocorreu.

1.2. Populações ribeirinhas dos Marajós.

O Marajó localiza-se ao norte do Estado do Pará (Mapa 2), é banhado pelo rio Amazonas, rio Tocantins e pelo Oceano Atlântico. É o maior complexo de ilhas fluviais do mundo com 49.606 Km², distribuídos em 16 municípios e cerca de 3.000 ilhas e ilhotas. É o maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo. Sua paisagem é formada por lagos, rios, igarapés, furos, campos naturais, florestas, fazendas, praias de mar e de rio. Esses rios, como observa Miranda Neto (1976), “cortam o Marajó, em todas as direções” (p. 28). Esse arquipélago é rico tanto em recursos hídricos e biológicos como em diversidade sócio cultural.

Mapa 2 – Mapa do Marajó.



Fonte: Atlas de Integração Regional do Estado do Pará/2010

Municípios como Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel mesmo não pertencendo geograficamente ao arquipélago, o IBGE os considera com fazendo parte da Mesorregião do Marajó (MR) que é constituída de três Microrregiões Geográficas (MRG): Arari, Furos de Breves e Portel. Essa última é composta pelos municípios já mencionados com sedes em áreas continentais, na porção sul/sudoeste da mesorregião.

A historiografia da ocupação desse arquipélago mostra que desde os tempos mais remotos esse espaço foi palco de disputa entre os povos indígenas e, em seguida, entre esses e os colonizadores da época das grandes navegações como os portugueses, por exemplo. Em 1500, quando velejava pelo então rio *Santa María de la Consolación de la Mar Dulce* (rio Amazonas), e obrigado a aportar a margem direita do rio por conta da pororoca, Vicente Yáñez Pizón depara-se com os habitantes do imenso arquipélago à sua frente. Em conformidade com o costume dos navegadores da época, que davam às novas terras o nome do santo do dia, Pizón batizou o arquipélago de Ilha Grande de Joanes (CRUZ, 1987). Com a divisão do Brasil em 14 capitanias hereditárias, a ilha Grande de Joanes passa a ter dono, só com a sua reincorporação à coroa portuguesa, em 29 de abril de 1754, recebe o nome de Marajó, pois Segundo Cruz (1987) “vendo que a ilha era como uma muralha colocada pela natureza contra as tormentas do mar, os portugueses deram-lhe o nome de Marajó, uma palavra que vem do tupi ‘imbara-yo’ (barreira do mar)” (p. 36).

De acordo com esse autor para uma melhor compreensão do processo de povoamento do Marajó, deve-se atentar para um estudo realizado a respeito do povo nuaruaque que habitou a ilha, estudo este que teve como base o desenvolvimento dos costumes e da cultura daquela nação indígena. Esses povos adentraram à Amazônia brasileira trazendo os costumes de seus antepassados, como a prática de plantações e os serviços domésticos realizados pelas mulheres e a prática da caça, da pesca e construções das moradias, incumbência dos homens.

Uma vez hóspede da ilha essa nação teve que se adaptar a uma nova realidade até então desconhecida por eles como domesticar animais e cultivar a

terra em busca de novos rumos “pela imensa floresta, sempre às margens dos rios”. (CRUZ, 1987, p.16)

Outras nações indígenas ocuparam essa região, o que ocasionou conflitos e situações como a acelerada migração do povo nuaruaque, que juntamente com outros povos se dispersou e chegou à foz do rio Amazonas, deparando-se com o arquipélago de Marajó, onde se estabeleceram e formaram aldeias. Esses povos já dominavam o fogo, tinham armas de pedra e preservavam os costumes de seus antepassados, porém, na Ilha começaram um trabalho de confecção do trançado como cestas e até mesmo a fabricação da rede de dormir.

Conforme análise feita por Cruz (1987) sobre estudos realizados pelos norte-americanos Clifford Evans e Betty J. Meggens, os trabalhos desenvolvidos pelos povos que ocuparam o Marajó podem ser classificados em várias fases, isto é, de 1100 a.C. a 200 a.C. fase realizada no barro e sem muito desenvolvimento vindo depois a ser aperfeiçoado. Em outra região da ilha segue-se uma nova fase chamada de “fase das Mangueiras” (900 a.C. a 100 d.C. aproximadamente) período este quando a cerâmica é caracterizada pela borda incisa em peças como tigelas e içaças.

Adentra-se então a um novo período chamado de “fase da Formiga” (100 a.C. a 400 d.C.) A confecção da cerâmica passa por um período de decadência, pois com o ataque dos caraíbas a algumas aldeias nuaruaque muitas de suas mulheres, importantes nessa produção, foram levadas prisioneiras e para serem escravas. Os homens deram continuidade ao trabalho com a cerâmica, porém com um serviço de inferior qualidade. Em consequência dessa baixa sofrida no trabalho com a cerâmica o povo nuaruaque inicia um trabalho com a agricultura e ao mesmo tempo com a argila, chegando então a novas técnicas de modelo e de pintura; “é a partir daí que começa a fase mais importante. O povo passa a fazer prodígios de beleza ornamental, imprimindo ao barro modalidades de graça e finura de desenho”. (CRUZ, 1987, p. 18). Essa é a chamada fase Marajoara (400 d.C. – 1300 d.C.), a que mais se destacou e abrangeu uma área de aproximadamente 100 km devido ao seu desenvolvimento em técnica e beleza.

Esses povos também construíram os chamados “tesos”, aterros artificiais feitos com calma e perfeição, utilizados para moradia, cemitério e refúgio. Na fase

Aruã (1200 a.C. – 1700 d.C.) preocupado com a proteção e enterro adequado de seus mortos o povo nuaruaque começa a trabalhar na confecção de louçaria para guardá-los adequadamente

Os problemas sociais dessa MR são sérios e atingem diferentes áreas. É que apresenta um dos menores IDH do Brasil; precários serviços públicos como saneamento básico, saúde e educação. O Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago de Marajó (PDTSAM) revela algumas das demandas sociais mais pujantes nessa MR.

No caso do Arquipélago do Marajó, dada a dimensão das demandas de ordem social, sobretudo a carência estrutural de serviços básicos, como saneamento, saúde e educação, aliadas a um contexto de concentração e instabilidade fundiária e a precariedade e insuficiência da infra-estrutura, resultando num dos mais baixos níveis de qualidade de vida do país... (PDTSAM, 2006, p. 8/9).

Seus povos, sobretudo os ribeirinhos, habitam às margens dos milhares de rios e igarapés vivendo da extração de madeira, frutos nativos como o açaí; palmito, caça, pesca de peixes e camarões, produção de agricultura, voltados principalmente para o consumo familiar (PDTSAM, 2006).

A trajetória do povo marajoara tem sido marcada não só por sua riqueza cultural, mas também por conflitos, escravidão, dizimação, por exemplo, de povos indígenas desde a época da colonização em decorrência, principalmente, das guerras entre portugueses e os Aruãs e Aruac e Nhambiquaras, intensificado pela posse de terras indígenas por parte dos portugueses por meio de concessões de sesmarias.

Esse processo de subjugação alastrou-se por séculos, “as fazendas e engenhos do século XVIII e XIX continuaram a utilizar-se largamente do trabalho de escravos e indígenas” (PDTSAM, 2006, p.18) os quais juntamente com mestiços e homens livres eram utilizados como força de trabalho nas fazendas de gados e búfalos. Esse regime de escravidão enfrentou resistências e provocou fugas dando origem à formação dos quilombos, mocambos nas várias regiões do arquipélago. “Ressalta-se que por volta de 1823, a população de negros, indígenas e mestiços na ilha correspondia a mais de 80% da população local”. (PDTSAM, p. 2006, 18).

Outros graves problemas pulsantes no arquipélago são a precária oferta de energia, praticamente resumindo-se às sedes dos municípios, elevada mortalidade infantil, desnutrição, malária e óbitos por doenças parasitárias, precariedade de saneamento ambiental, das obras de infra-estrutura, no serviço de saúde pública, necessidade de mais escolaridade. Em relação à moradia “a grande maioria das casas é extremamente pobre em termos materiais e propicia alto grau de vulnerabilidade diante das ameaças à saúde humana” (DAMASCENO, et al, 2009, p. 26).

Em termos educacionais a situação é extremamente complexa, como por exemplo, o acesso e permanência à escola, pois é característico dessa região as residências serem bastante distantes das unidades escolares e os alunos terem de remar grandes extensões em cascos para chegarem ao local de estudo. Como um agravante a essa situação, a maioria desses estudantes ainda tem que ajudar os pais no trabalho para o sustendo da família, senão veja-se o que diz Damasceno (2009).

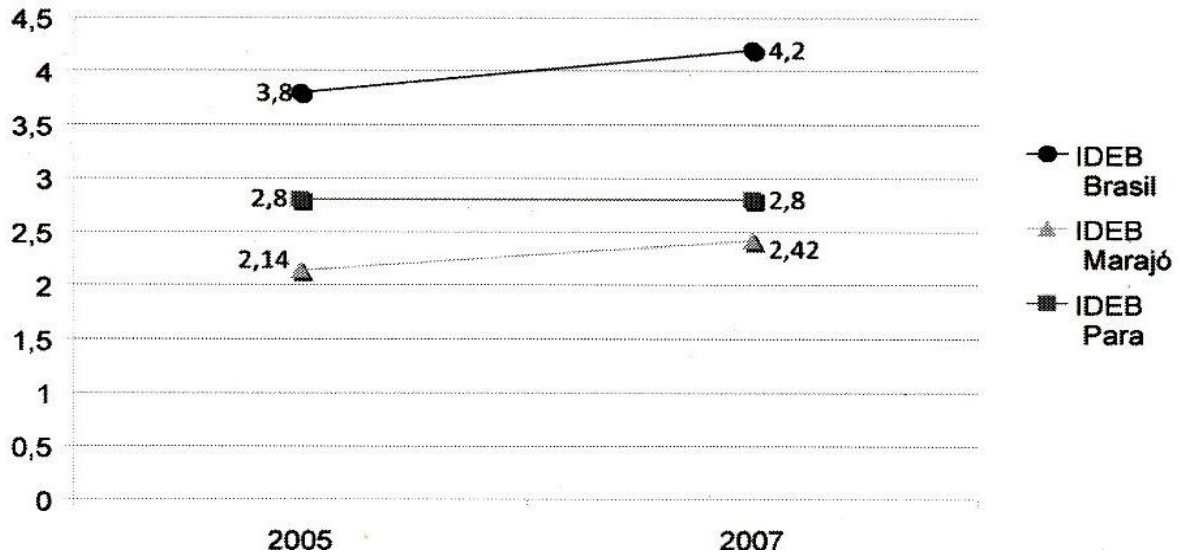
Entre os desafios estão distâncias quase intransponíveis, transportes precários, políticas frágeis de gestão da educação, poucas ou nenhuma estratégia de valorização dos profissionais da área, alto custo para a manutenção das escolas no setor rural, grande número de salas multiseriadas, ausência de material didático que dialogue com as diferenças culturais, entre muitos outros problemas. (DAMASCENO, et. al. 2009, p. 6)

A estrutura física da maioria das escolas rurais é bastante precária, muitas sem as condições mínimas para funcionamento. Há problemas pedagógicos, financeiro, políticos e principalmente em relação à qualidade do ensino-aprendizagem, ocasionando sérias conseqüências à educação oferecida às comunidades da MR.

Em termos gerais a realidade do campo ainda é muito dura. Dados do Instituto Nacional de Edições Pedagógicas (INEP) trabalhados por Hage (2005) referentes ao campo no Brasil expressam um pouco dessa criticidade. O estudo mostra que 28% dos jovens acima de 15 anos no campo ainda são analfabetos; 3,4 anos é a média de anos de estudo nessa mesma faixa etária; a distorção idade-série atinge 65% dos estudantes matriculados e somente 25% das crianças de 4 a 6 anos são atendidas. De 169 mil escolas do campo, 97 mil (mais da metade) ainda é de apenas uma sala, sendo 64% multisseriadas.

De acordo com dados apresentados por Damasceno (2009) o Marajó possui um IDEB que, mesmo em ascensão, continua abaixo da média estadual e muito distante da média nacional, como se pode ver no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB – Brasil, Pará e Marajó.



Fonte: Damasceno, 2009, p. 26.

Se por um lado o Marajó tem sua história marcada por problemas sociais, dizimação de seus povos, invasões culturais, por outro, é também marcada pela riqueza e beleza de sua cultura, como a cerâmica marajoara, conhecida mundialmente. Danças, cordões, grupos para-folclóricos e por uma particular riqueza de saberes culturais dos quais falarei mais detalhadamente no tópico a seguir.

1.3. Saberes culturais de ribeirinhos.

Falar sobre saberes culturais é uma tarefa tão complexa quanto a diversidade de saberes das populações amazônicas. Outro aspecto que torna ainda mais difícil essa tarefa, é que o binômio (saberes culturais) é uma categoria muito ampla, que no meu entendimento contempla também os saberes dos espaços urbanos. Essa amplitude me possibilita, então, falar de outros saberes culturais, como dos saberes culturais de ribeirinhos, expressão que utilizo neste estudo para referir-me aos saberes das populações ribeirinhas da Amazônia. O uso da expressão “de ribeirinhos” é para evitar uma visão essencializada da cultura.

Entre outras tantas definições possíveis, cultura é um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade ou que ele é resultado do meio cultural em que foi socializado, herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam (TYLOR, 1871). Assim sendo, todos têm saberes culturais, independente do espaço geográfico em que habite, seja à margem de um rio ou em um centro urbano.

Para tentar esclarecer o que são saberes culturais, retomo os estudos de Ribeiro (2006), Benchimol (1999), Cruz (2008), Rodrigues (2008), Pacheco (2009) entre outros, desta vez, porém, voltando o olhar para os saberes culturais das populações ribeirinhas da Amazônia.

No estudo desenvolvido por Ribeiro (2006) os saberes das populações ribeirinhas têm suas origens na cultura indígena e que embora hoje esteja amalgamada ainda é bastante marcada por essa matriz. Na realização do estudo já explorado neste trabalho, Ribeiro (2006) fala das matrizes étnicas brasileira, e ao tratar da matriz Tupi revela que estes deram os primeiros passos da revolução cultural agrícola o que havia ocorrido com os povos do velho mundo.

Esse grupo indígena juntamente com outros povos da floresta, fez conquistas como a domesticação de plantas como a mandioca (antes selvagem e venenosa) da qual retiraram o ácido cianídrico tornando-a comestível. Também cultivaram o milho, a bata-doce, o cará, o feijão, a abóbora, o urucu, o algodão, cuias, as pimentas, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná, entre tantas outras plantas, as quais ainda são muito cultivadas por populações ribeirinhas e conhecidas pela sociedade em geral. Recorrendo a uma citação de Ribeiro (2006) percebe-se que a população nova que estava surgindo onde hoje é o Brasil, era herdeira da cultura tribal no que ela tinha de fórmula adaptativa à floresta tropical.

Identificava as plantas e os bichos da mata, as águas e as formas de vida aquática, os duendes e as visagens, segundo conceitos e termos das culturas originais. Provia sua subsistência através de roçados de mandioca, de milho e de algumas dezenas de outras culturas tropicais, também herdadas dos índios. Do mesmo modo como os índios, caçava, pescava, coletava pequenos animais, frutos e tubérculos, navegava pelos rios com canoas e balsas indígenas, construía suas rancharias e as provia de utensílios segundo as velhas técnicas tribais. Ainda como os índios comia,

dormia, vivia, enfim, no mundo de floresta e águas em que se ia instalando. Como os índios, finalmente, localizava e coletava na mata as especiarias cujo valor comercial tornava viável a ocupação neobrasileira da Amazônia e a vinculava à economia internacional. (p. 284).

Embora esses saberes estejam interpenetrados por culturas diferentes muitos continuam presentes na vida das populações ribeirinhas que ainda identificam plantas, bichos da mata, formas de vidas das águas, buscando suas subsistências através do cultivo da mandioca, do milho e outras culturas tropicais. Caçam pescam, coletam frutos, constroem e navegam em canoas, enfim, em intensa relação com a floresta, a terra, as águas de um modo geral. Cruz (2008) afirma que “a vida se tece pelas relações estabelecidas com e através do rio.” (p. 49) Na correlação das populações ribeirinhas com o rio revelam-se muitos saberes utilizados nas mais diferentes situações cotidianas.

No entendimento de Ribeiro os indígenas não estavam apenas como transmissores de saberes, de modos tradicionais de sobrevivência na floresta, mas eles eram o próprio saber, aquele que orientava e sem o qual nenhum colonizador teria como sobreviver na mata amazônica.

Mais do que transmissores de modos tradicionais de sobrevivência na floresta úmida, desenvolvidos em milênios de esforço adaptativo, os índios foram o saber, o nervo e o músculo dessa sociedade parasitária (**os colonizadores**). Índios é que fixavam os rumos, remavam as canoas, abriam picadas na mata, descobriam e exploravam as concentrações de especiarias, lavravam a terra e preparavam o alimento. Nenhum colonizador sobreviveria na mata amazônica sem esses índios que eram seus olhos, suas mãos e seus pés. (RIBEIRO, 2006, pp. 284/285, grifo meu).

A contribuição indígena-cabocla tanto para a ocupação, desenvolvimento, quanto para a constituição cultural e descobrimento da Amazônia foi considerável; “submissos, subordinados, adaptados ou integrados, eles ensinaram aos novos senhores e imigrantes os segredos do rio, da terra e da floresta” (BENCHIMOL, 1999, p. 22). Esse autor destaca muitas contribuições dessa herança cultural indígena-cabocla, como as “práticas agrícolas dos roçados de mandioca e o seu preparo mediante maceração, uso do tipiti, fervura para eliminar os tóxicos dos tubérculos e o seu preparo nas casas de farinha” (1999, p. 23). Benchimol (1998) resume e inventaria 27 dessas contribuições, as quais apresento, em síntese, identificando os aspectos, a meu juízo, mais relevantes de cada um dos 27 pontos, ou seja,

- 1) Conhecimento dos rios, furos e igarapés como meio de transporte, fonte de água doce e viveiro de plantas, peixes e animais;
- 2) Aproveitamento dos rios de águas barrentas e claras em contraste com os pobres rios de água preta;
- 3) Convivência com o regime de enchentes e uso de suas águas e terras;
- 4) Uso da floresta;
- 5) Construção de montarias, remos, balsas e jangadas para transporte sobre os rios;
- 6) Dificuldades da navegação, remansos, praias, pedras e troncos;
- 7) Práticas agrícolas, uso de tipiti, fervura para eliminar os tóxicos dos tubérculos e o seu preparo na casa de farinha;
- 8) Técnicas de desmatamento das florestas pela derrubada, queima e coivara;
- 9) Caça e identificação de animais silvestres para alimento e venda do couro para fins industriais, como o do veado e da onça;
- 10) Pesca e identificação das principais espécies como pirarucu, tambaqui, tucunaré e outros peixes de escamas e peles, bem como dos instrumentos e artefatos de captura;
- 11) Captura de animais de casco como a tartaruga, tracajá, jabuti, e mamíferos aquáticos como peixe-boi, lontra, botos vermelhos e tucuxi;
- 12) Construção de casas de paxiúba e palha de buçu, flutuantes, tapiris, palafitas e malocas;
- 13) Artesanato de cuias, paneiros, jamaxis, cestas, tipitis, redes e produtos ergológicos de cerâmica como alguidares, igaçabas, vasos e objetos de adorno, tatuagem, plumária, cestária, tecelagem, e artefatos de barro;
- 14) Culinária e preparo de peixe, mixira de peixe-boi, farinha de piracuí. Cozimento das carnes dos bichos de cascos e no preparo dos seus ovos,

- preparo de banha de tartaruga para comer ou para energia alternativa como serviu para iluminação das casas portuguesas;
- 15) Descoberta dos frutos silvestres como pupunha, cupuaçu, bacuri, mari, açai, bacaba, patauá, uxi, piquiá, miriti, castanha-do-pará, e muitos outros.
 - 16) Preparação de raízes e tubérculos como mandioca, macaxeira e outros;
 - 17) Divulgação de bálsamos, resinas como o breu branco, bálsamo copaíba, óleos de andiroba, essência de pau-rosa, raízes aromáticas como o patchuli, priprioça e canela;
 - 18) Fibras como piaçaba, malva, buçu e cipó-tinga;
 - 19) Plantas e ervas medicinais como a copaíba, andiroba, ucuuba, quina, amor-crescido, capim santo, cidreira, cumaru, imbaúba, jambu, jurubeba, marupá, mastruz, quebra-pedra, vassourinha, verônica e outras centenas de plantas, ervas, raízes, casacas e folhas.
 - 20) Especiarias como a pimenta, cravo, canela, urucu, baunilha, louro, cacau e outros que ficaram conhecidos como *drogas do sertão*;
 - 21) Madeira de lei como itaúba, Angelim, sucupira, acariquara, macacaúba, pau-amarelo, piquiá, paracuuba, cedro, e madeiras brancas como açacu, sumaúma, virola, faveira, marupá, quaruba, e outras madeiras para diferentes utilidades como movelaria;
 - 22) Alucinógenos como coca, estimulantes e afrodisíacos como guaraná, muirapuama, catuaba e plantas tóxicas e venenosas como buiuçu, cipó amargoso, erva-de-passarinho, timbó entre outros;
 - 23) Hábitos alimentares a base de mandioca como farinha d'água, seca, suruí, tapioca, beiju, caribe, rarimã, goma, tucupi, tacacá, maniçoba e outros;
 - 24) Nomenclatura e nomes para identificar plantas, arvores, bichos, peixes, aves, madeiras, rios e lugares que constituíram a riqueza da toponímia e da linguagem regional. A maior parte desses nomes vem do *nheengatu* ou *abanheenga*;

- 25) Revelação de lendas, mitos, crenças, credence e histórias que constituem o rico acervo do seu místico imaginário;
- 26) Criação de símbolos, heróis civilizadores e mártires, como *Ajuricaba dos Manaus* e o mártir tupinambá do Forte do Presépio de Belém, que preferiram a morte à escravidão da vida;
- 27) Criação de uma pluralidade de culturas, línguas e valores.

Em que escola ou universidade esses indígenas aprenderam sobre os modos tradicionais de sobrevivência na floresta? Em que escola naval aprenderam a arte de construção de canoas? Em que curso de culinária estudaram sobre a preparação de alimentos? Os povos primitivos da Amazônia não precisavam do modelo de educação do homem branco para conduzir suas vidas, “[...] o pequeno acúmulo de saberes cabia na memória de cada um”. (MONLEVADE, 2001, p.17). Benchimol (1999) corrobora o que diz Monlevade ao afirmar que “o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia colonial foi um processo predominantemente indígena” (p. 21). Dessa relação com a natureza os ribeirinhos constroem saberes necessários ao desenvolvimento de seus modos de vida.

Essas populações têm uma intensa relação com os ecossistemas que se relacionam, mostrando uma relação de simbiose com a natureza, os seus ciclos e sua dinâmica. É na relação com os ecossistemas da várzea, o rio e a floresta (hábitat) que as populações ribeirinhas **constroem todo o seu modo de vida** (habitus) ou, numa linguagem geográfica, seu gênero de vida. **Essa intensa relação com a natureza pressupõe um conhecimento aprofundado da sua dinâmica, de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais.** Esse imenso acervo de conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração, através do senso prático que compõe um ethos ribeirinho que, junto com um conjunto de simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca e atividades extrativistas, compõe uma matriz de racionalidade ambiental muito particular de uso significado da natureza (RIBEIRO, 2006, p. 54, grifo meu).

Benchimol (1999) evidencia algumas afirmações de Loureiro (1995) para o qual o rio assume uma importância fisiográfica e humana excepcional na Amazônia, tornando-se um fator dominante nessa estrutura, conferindo um *ethos* e um ritmo à vida regional.

Dele depende a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo (LOUREIRO, 1995, p. 21).

O império das águas ainda é atual; o rio continua sendo o referencial e o diferencial na organização espaço-temporal e cultural das populações. Segundo Ribeiro (2006) “São referências de múltiplas vivências, experiências e relações cotidianas”. (p. 51), onde o rio além de principal ‘acidente geográfico’ é o principal ‘referente geográfico’ do modo de vida ribeirinho.

Em um dos mais completos estudos já realizados sobre identidade, saberes e religiosidades no contexto marajoara, Pacheco (2009) evidencia como a vida das populações dos Marajós são “inundadas” e marcadas pela presença das águas, de forma imperativa, em cuja relação é preciso buscar saídas, alinhar identidades, saberes e crenças.

Mar, baías, rios, furos, estreitos, lagos, igarapés, igapós, campos inundados, imensos aguaçais, viveiros de inclassificáveis espécies vegetais, minerais e animais são lugares amazônicos onde se inscrevem muitas histórias. Nos Marajós, anteparo frente ao mar, foram estes elementos fluviais que permitiram a homens e mulheres de matrizes multiétnicas, desde os tempos mais longínquos, descobrirem saídas para sustentar vidas, alinhar identidades, saberes e crenças na insularidade de seus modos de ser, trabalhar, festejar, morrer. (PACHECO, 2009, p. 64).

No regime das águas marajoaras a posse de saberes em relação à natureza são indispensáveis e as conseqüências a quem não os possui podem ser fatais, foi o que ocorreu, por exemplo, com missionários em visitas e desobrigas pastorais entre 1930 a 1968, que por falta das ‘manhas’ da região passaram por situações difíceis em determinadas viagens.

Por seus iniciais estranhamentos quanto à cartografia física e cultural da região, religiosos agostinianos tiveram viagens canceladas, projetos tolhidos, destinos sucumbidos, assim como precisaram readaptar seus tempos, calendários e planejamentos para conseguirem se colocar num mundo onde as águas imperam e podem decretar tempos de ficar e viajar, trabalhar e rezar, plantar e colher, viver e morrer.

Não foram raros os momentos em que a perda do tempo das marés nas desobrigas e visitas pastorais fez padres e bispos mudarem todo seu cronograma de trabalho. Quando suas embarcações enalhavam em traiçoeiros terrenos, eram obrigados a esperar a enchente do rio para continuar carregando a cruz missionária, avolumada e de maior peso em função de imensos aguaçais que necessitaram ultrapassar. (Id., 2009, pp. 65/66).

Em uma das histórias registradas por Pacheco (2009), um padre, ao falar sobre o tempo necessário para o reverendo de uma paróquia marajoara visitar todas as povoações obrigatórias, além de revelar ser uma questão de difícil resposta

pontua a necessidade de saberes das populações ribeirinhas para a realização da missão.

[...] já tendo aprendido parte da arte de navegar e lidar com temporalidades das águas de campos e florestas, o recém-empossado bispo pontuou ser preciso considerar a força dos ventos, a influência das marés, o tamanho e a velocidade das embarcações, além de ser necessário contar com bons guias de embarcações. (Id., 2009, p. 77).

Refletindo sobre a preocupação de Raymundo de Moraes, um dos estudiosos amazônicos sobre o papel das águas na vida das populações residentes em seu vasto estuário, Pacheco afirma que “a água é relógio da Amazônia, porque ela não ‘marca somente as horas, as semanas, os meses e os anos, mas a escassez e a fartura, a alegria e a tristeza” (p.78).

A ligação das populações ribeirinhas com o meio ambiente é profunda, de forma que as estações do ano e as marés orientam e, de muitas maneiras, “determinam os fenômenos sociais, as ações concretas do cotidiano do ribeirinho e se repetem ciclicamente no pulsar das águas” (CRUZ, 2008, p. 55). Esse autor afirma que o rio está diretamente envolvido no modo de vida, no transporte e na cultura geral do ribeirinho, e o seu papel é desenvolvido como espaço físico-natural, espaço social e espaço simbólico.

Desse modo pode-se falar do papel do rio como “espaço de referência identitária” na Amazônia, pois o rio como *espaço físico-natural* (paisagem natural) é fundamental como meio de transporte, como fonte de recursos naturais e ainda contribui de maneira fundamental na temporalidade, no ritmo social de parte da região, bem como é matriz da organização espacial em grande parte da Amazônia. O rio como *espaço social* é o meio e a mediação das tramas e dos dramas sociais **que constituem o modo de vida ribeirinho com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas.** Já como *espaço simbólico* ele é **matriz do imaginário, produto e produtor dos sistemas de crenças, lendas, cosmologias e mitos ligados à floresta e ao misterioso universo das águas que são elementos fundamentais na construção da cultura do ribeirinho na Amazônia.** Portanto, o rio é um referencial fundamental na construção das identidades na Amazônia (Id., 2008, p. 59, grifo meu).

Apesar de seu caráter um tanto quanto descritivo o estudo de Silva (1970) sobre a Amazônia não deixa de ser importante para o aprofundamento da discussão sobre saberes de populações ribeirinhas. O próprio Silva considera servir o seu estudo de instrução para viajantes, contendo informações sobre os meios de sobrevivência na selva e no oceano; fala dos “recursos que a natureza oferece **àqueles que a conhece**” (SILVA, 1970, p. 7, grifos meus). O estudo foi

desenvolvido a partir de diários e de dramas de homens que se perderam pela floresta e para vencê-las precisavam conhecê-las. Silva (1970) apresenta informações sobre várias espécies de animais, plantas e raízes, hábitos e costumes de tribos indígenas e caboclos. Conselhos sobre caça, pescaria, estratégias de capturas, usos de águas, entre outros. No conjunto do estudo e dos “conselhos” o autor mostra que para a vida na Amazônia, para a prática da pesca, da caça, do uso da água, etc. necessita-se de conhecimentos que os índios ou populações descendentes detêm.

Assim, Silva (1970) começa falando sobre a água boa para uso, onde e como encontrá-la e, em caso de necessitar de tratamento, como proceder mediante processo natural como o uso da água de algumas plantas.

Poder-se-á obter água de algumas plantas, que poderá ser utilizada diretamente, sem nenhum tratamento. Os cocos contêm água refrescante. Os melhores cocos são os ainda verdes. Os cipós, o lúpulo, etc., são às vezes boa fonte de água. Corte um pedaço de cipó, de 10 a 20 cm de comprimento. O primeiro corte deverá ser feito na parte mais alta, em cima. Faça uma ponta em uma das extremidades do pedaço cortado, e leve essa ponta à boca ou ponha-a dentro de uma vasilha. A água produzida será pura e fresca. *Nunca beba de um cipó que produza líquido leitoso ou amargo.* O melhor cipó é o de casca grossa, cuja água é cristalina e gelada (Id., 1970, pp. 97/98).

Na citação acima registrada, percebe-se a presença e a necessidade de um conjunto de saberes referente ao tratamento, ou não, da água, o melhor coco, cipós fontes de água, corte adequado e comprimento do mesmo, mostrando, que em situações aparentemente banais, há sempre um conjunto de saberes envolvidos. Há situações em que, para conseguir água, por exemplo, se tem como referência de saberes os próprios animais do mato, seguindo a trilha dos mesmos, pois “muitas vezes vão dar a uma água de fonte, córrego ou lagoa” (p. 98), mas é preciso ter cuidado para não se perder na floresta densa.

Nos “conselhos sobre a caça” encontram-se saberes sobre animais de carnes comestíveis, seus sabores, onde podem ser encontradas, se são perigosos ou não, estratégias e instrumentos de capturas. A Anta, por exemplo, é descrita como animal pacato, que não ataca o homem e é comum nas beiras dos rios. O filhote tem a carne mais macia, já o adulto tem a carne mais dura; ambas boas para serem apreciadas.

O autor faz uma exaustiva descrição sobre vários animais e seus habitats naturais, saberes que não podem faltar a quem depende da floresta. Dos destaques descritivos do autor procuro resumir e inventariar apenas alguns:

1. A capivara: vive de preferência na beira dos rios. Sua carne não é muito boa para se comer;
2. O veado: vivem em zona enxuta e é um dos animais mais preferidos para alimento das populações amazônicas;
3. A paca: além de ser uma das mais abundantes⁷ é a mais procurada. É muito apreciada assada e geralmente como comida especial aos domingos.
4. A cutia: é outro roedor da floresta. É um espalhador de sementes, como a castanha.
5. Porco-do-mato, queixada e caititu: são magníficos como alimentos.
6. Camaleão: é outro prato muito apreciado pelos caboclos. Seus ovos também são aproveitados e fazem parte da alimentação.
7. Quati: vive nas árvores e pode também servir de alimento

Em continuidade aos conselhos sobre a caça, Silva (1970) mostra que, para caçar os animais é preciso ter habilidade, paciência, método e estratégia adequada. O caçador precisa saber ocupar o espaço adequadamente em relação à colocação espacial do animal, como se costuma dizer na Amazônia: é preciso saber as “manhas” da floresta, o horário mais adequado, que pistas devem ser seguidas, quais os locais de maior presença dos animais, onde vivem e assim por diante.

A maior parte dos animais de sangue quente, e com pêlo, são cautelosos e difíceis de pegar. Para caçá-los é preciso habilidade e paciência. O melhor método para o principiante é a caça de “espera”. Isto em um ponto onde os animais costumam passar: uma trilha, um lugar onde matam a sede ou onde costumam pastar.

Esconda-se em ponto próximo a um dos locais indicados acima, mas de modo que o vento sopra do local (ou da trilha) para você e não vice-versa, a fim de que o animal não possa farejá-lo, e espere que a caça se aproxime. Fique absolutamente imóvel. Você poderá seguir no rastro da caça, se procurar mover-se muito lentamente e se o vento soprar, todo o tempo, da caça para o seu lado. Também deverá haver certeza de que a caça não o percebe, em momento algum. Para isso é necessário que você avance somente quando a caça estiver pastando ou olhando para outro lado. Quando a caça mover a cabeça para olhar na sua direção, fique imóvel como uma estátua (Id., 1970, pp. 162/163).

⁷ Dependendo da região, hoje essa espécie é bastante escassa.

A caça de espera é uma prática que, além dos cuidados apontados pelo autor, geralmente exige uma espécie de assoalho suspenso, feito de varas (pedaços de pequenas árvores) na proximidade da trilha do animal, do lugar onde vão beber água (rego ou igarapé) ou do local onde vão comer, chamado de *cumidia* pelos ribeirinhos. O assoalho suspenso é uma forma tanto de se proteger de animais mais perigosos, como a onça, impedir o animal de farejar o caçador e possibilitar a este atirá-lo mais de perto, aumentando a chance de abatimento.

Pela manhã, bem cedo, ou à noitinha é a melhor hora para caçar, mas para chegar ao animal algumas estratégias são importantes como observar trilhas, vegetação pisada, excrementos, som emitido, odor exalado entre outros. Tanto a caça quanto a pesca à noite são sempre exitosas, pois grande parte dos animais movimenta-se nesse período e uma das maneiras mais adequada para capturá-la é a chamada lanternação, que consiste no uso de uma lanterna para projetar a luz nos olhos do animal, que fica ofuscada de modo que o caçador poderá aproximar-se mais do que se fosse durante o dia e assim abatê-lo com menos dificuldade. Mas a lanternação também exige alguns cuidados a fim de evitar situações surpresas; por exemplo, os olhos das aranhas e dos insetos são bons refletores e podem parecer olhos sem corpo sob a luz da lanterna. Antes de se aproximar de um animal grande abatido necessita-se verificar se o mesmo encontra-se realmente morto, pois animais desse porte quando são feridos ou estão protegendo seus filhotes podem ser muito perigosos.

Outras estratégias são aconselhadas e sobre outros animais que mostra, por sua vez, saberes das populações ribeirinhas, úteis e necessários não somente a esses, como também a qualquer outra pessoa. As tartarugas de água doce, por exemplo, podem ser encontradas ao longo das margens dos rios e dos lagos e costumam aquecer-se ao sol. Porém, aconselha-se muito cuidado com sua boca e as garras. Lagartos, tanto os da terra quanto os do mar, são comestíveis, sua captura pode ser feita com o uso de anzol, cartucheira ou cacete. Laços, armadilhas e mundéis são outros meios para se caçar pequenos animais.

Nos “conselhos sobre a pesca” o autor em discussão, mostra que há uma grande diversidade de espécies e os meios para pescá-los também são muitos,

podendo ser usado o puçá, a rede, a fisga, a zagaia, o arpão, o anzol, etc. Muitas vezes usam-se recurso da própria natureza como tóxico silvestre, plantas como o açacu e o cunambi. Cipós como o timbó são cortados e amassados e colocados na água, o peixe a bebe, fica atordoado e de bubuia no rio, o que facilita sua captura. O pescador precisa descobrir o que os peixes comem, a fim de que possa utilizar a isca mais adequada, mas pode também usar iscas artificiais como a que é usada no pindar, por exemplo. Outras armadilhas utilizadas na pesca por populações ribeirinhas, como o curral-de-peixe, são descritas por Silva (1970) as quais ainda são utilizadas, porém mais conhecidas como tapagem e cacuri. Os próprios currais podem servir para conservar o peixe vivo, sempre fresco e ser utilizados de acordo com a necessidade.

A armadilha para peixes nada mais é, basicamente, do que um cercado (uma cerca) comumente denominado “de curral-de-peixe”. A entrada do “curral”, larga a princípio, se vai estreitando para dentro do curral, como um funil [...] O local da cercada a ser construída deverá ser escolhido quando a maré estiver cheia (no preamar); a construção deverá ter lugar com a maré baixa (o baixamar). Uma ou duas horas deverão ser suficientes para completar a cercada (Id.,1970, p. 172).

Foto 3 – Cacuri para capturar peixe.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Intitulando-os de *Saberes Populares*, Oliveira (2004) fala dos Saberes da Terra, Saberes da Mata e Saberes das Águas, ou seja, saberes experienciais,

adquiridos no fazer cotidiano que estão vinculados à vida dos sujeitos, de tradição oral, “traduzido na expressão (do ser humano) daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas” (Id., 2004, p. 54). Esses saberes estão presentes no dia-a-dia desses sujeitos e em suas relações com diferentes espaços em ações ou comportamentos.

Saberes experienciais 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. (OLIVEIRA, 2004, p. 54).

Como se pode ver na citação acima, os saberes aos quais Oliveira se reporta (2004) não se referem apenas àqueles decorrentes da relação homem e natureza, mas dizem respeito, também aos saberes educacionais e religiosos, por exemplo.

A terra, a mata e as águas têm grande significado para os sujeitos que ocupam esses espaços. Na terra é onde desenvolvem atividades agrícolas para sua sobrevivência, que inclusive permitem construir uma identidade cultural coletiva, conhecimentos que geralmente são transmitidos à geração futura, propensos a mudanças inerentes ao próprio ser humano. Mas a mata tem outros sentidos e características por ser tanto um espaço de sobrevivência quanto de encantamento.

Os saberes da mata estão diretamente ligados a situações de sobrevivência “consustanciadas na caça, no plantio, realizado no roçado com a derrubada da mata” (OLIVEIRA, 2004, p. 58). No imaginário dos sujeitos ligados à natureza estão os entes como Mapinguari e o Curupira, entre outros, vistos não como lendas, mas como seres reais.

O rio é espaço de lazer, higiene, via de transporte. É onde crianças e adultos se divertem, brincam, salteiam. A Foto 4 mostra um grupo de crianças ribeirinhas da comunidade Santa Maria, tomando banho e nadando sobre bóias de aningas em total intimidade com o rio. Aliás, a relação é com o rio é tão forte que mesmo as crianças menores da comunidade não demonstram qualquer nenhum tipo de reação por algum eventual perigo vindo das águas. Ressalte-se que o banho é um dos momentos de maior diversão que as crianças ribeirinhas têm. O rio é o palco

da liberdade, das possibilidades de cambalhotas, mergulhos, como já enunciado, da higienização do corpo.

Foto 4 – Crianças da comunidade Santa Maria tomando banho e brincando no rio.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

No entendimento de Oliveira (2004) são saberes que expressam dimensões educacionais, produtivas, culturais e “são denominados de populares porque são frutos de experiência de vida” (p. 54), as quais são adquiridas no fazer cotidiano, e utilizados pelos sujeitos para realizar sua prática produtiva, manejar instrumentos, conhecimento do ciclo da natureza, das enfermidades de seus animais, etc. Saberes que são repassados às gerações futuras no dia a dia. Fazem parte do conjunto desses saberes, as histórias de visagens, lendas, mitos, experiências vividas, muito fortes no espaço amazônico-marajoara. Esses saberes são elementos presentes nos fatores históricos e culturais da Amazônia, conhecê-los é indispensável para se falar de educação nesse meio e refletir sobre práticas sociais de comunidades ribeirinhas e práticas pedagógicas de instituições educativas presentes nesse espaço.

O estudo dos saberes, [...] sobre as práticas sociais cotidianas construídas em uma realidade cultural própria e marcada pela precariedade social, econômica e política torna-se importante para a reflexão da práxis dos atores sociais da própria comunidade ribeirinha. O estudo dos saberes produzidos por esses atores em seu cotidiano sociocultural é significativo para a compreensão da prática

pedagógica na educação de jovens e adultos no espaço rural das comunidades ribeirinhas (Id., 2004, p. 11).

Não raras vezes ouve-se falar de saber cultural como sinônimo de senso comum, porém alguns autores fazem diferença entre saber cultural e senso comum, outros, no entanto, os entendem como se tratando da mesma coisa.

Em Ayala e Ayala (1987) o saber popular tem direta ligação com a cultura popular (de onde nasce) para os quais ela é “criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição” (p. 41). Citam alguns exemplos de manifestações da cultura popular, como os chás medicinais, os artesanatos, as cantigas de ninar e a culinária, as quais se constituem como saberes populares, não exigindo espaço e tempo formalizados e são transmitidos de geração em geração por meio de linguagem falada, de gestos e atitudes. São transformados à medida que sofre influências externas ou internas.

Kuhn (1982) faz diferença entre saber popular e senso comum. Enquanto este se dá num contexto mais global, para uma sociedade como um todo, aquele é específico e diverso, voltado aos diferentes grupos que compõem a sociedade. Está à margem das instituições formais, não lhe emprestando o poder e a legitimidade do saber aceito.

Nas abordagens trabalhadas por Santos (2005), saber cultural diz respeito ao acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; “[...] construídos com sentido de pertencimento, marcado pelas formas de viver e compreender o mundo, suas representações e valores” (SANTOS, 2005, p. 1). No contexto amazônico são saberes que estão presentes e são referências da história de vida dos ribeirinhos, sua produção da vida cotidiana, crenças, religiosidades, entre outros

No entendimento de Lopes (2006) o senso comum é a forma de expressão do saber popular, a maneira de as camadas populares conceberem e interpretarem o mundo; desprezá-lo seria menosprezar o saber popular e qualquer forma de saber não científico.

No contexto dessas discussões são fundamentais as idéias desenvolvidas por Moraes (2007), antes, no entanto, entendo ser importante trazer a lume algumas considerações feitas por Maria da Conceição de Almeida, prefaciadora da obra. Primeiro evidencia que o que somos cultural e tecnologicamente é resultado de acúmulos construídos historicamente, pois “nenhuma cultura se edifica sem base, o solo e a argamassa do passado” (Prefácio. In . MORAES, 2007, p. 11). Mas essa é apenas uma das faces da questão. Trabalhando sobre as características de permanência e atualidade dos saberes e conhecimentos de populações que vivem distantes da cultura científica e dos progressos da ciência, a relação estreita com o meio ecológico, fonte de conhecimentos...

Repasados de forma oral e experimental, são responsáveis pela manutenção de centenas de grupos culturais espalhados pelos lugares ainda não cooptados pela lógica do sistema mercadológico que tudo nivela, padroniza. (2007, p. 11).

Cita o conhecimento das qualidades medicinais dos animais que obtinham os habitantes da Sibéria; a ciência botânica utilizadas por populações brasileiras para curar suas doenças, métodos de medidas de volume e área diferentes da geometria euclidiana, construção de artefatos e técnicas para coleta de frutos como o açaí, na Amazônia algumas das referências do desafiador, criativo pensamento de uma ciência perto da natureza.

Quando trata do que chama de *saberes da tradição* afirma que para aqueles que lidam com esses fragmentos da cultura humana e para compreender sua anterioridade é preciso “reconhecer a importância inestimável desses saberes para a consolidação da cultura contemporânea e, em particular, para a construção da ciência”. (2007, p. 12). A prefaciadora da obra de Moraes (2007) ainda escreve que “nesse sentido não reconhecer a importância dos saberes da tradição, ou tomá-los como um saber primitivo e menor é cuspir no próprio prato da aventura humana na Terra” (2007, p. 12). O autor então propõe uma questão instigante, reflexiva e radical sobre a sabedoria ecológica dos espaços estudados, que distante do minimalismo da chamada sociedade-rede, usam de criatividade para não sucumbir aos desafios vividos.

Se é assim, cabe perguntar sobre as condições de manutenção dessas sabedorias ecológicas, ou mesmo, se é necessária, é desejável a inclusão delas na correnteza perversa de um rio caudaloso, chamado globalização,

hábil em transportar riqueza para o mar dos soberbos da civilização, e mestre em dispensar nas suas extensas margens os que vão, cada vez mais, se despossuindo dos bens da vida e dos valores ancestrais. (2007, p.12).

Moraes (2007) faz reflexões, análises e discussões sobre conhecimentos construídos pelas populações amazônicas com o objetivo de contribuir para a redução do fosso entre ciência e tradição. Evidencia, ainda, parte da diversidade das técnicas de pesca das populações que têm na água uma espécie de santuário da vida, os limites entre as técnicas e os mitos presentes no mundo da pesca.

Voltando-me especificamente para o contexto do Marajó, recorro aos estudos de Silva (2006) desenvolvido em uma comunidade de pescadores o qual serve de referência para situar o espaço mais restrito do município de Breves no que diz respeito a alguns elementos de sua cultura. De um modo geral esse trabalho é importante para quem quer conhecer mais sobre outros aspectos do modo de vida desses sujeitos no referido município, porém tomo como referência para esse momento apenas dois capítulos da dissertação, um que trata sobre e outro que fala da “territorialidade dos moradores do Itaquara”. Em “o modo de vida no Itaquara”, além das abordagens sobre os modos de vida, o autor analisa os aspectos socioeconômicos e as principais atividades realizadas pelos pescadores e sua relação com o meio ambiente, fazendo uma prévia observação de que os pescadores realizam outras atividades e não só a pesca, como agricultura, criação de animais e até empregos esporádicos, o que mostra como esses sujeitos se adaptam à dinamicidade do cotidiano.

A pesquisa de Silva mostra que as residências estão fixadas às margens do rio, situação que se explica pelo fato de o mesmo ser a principal via de locomoção dos ribeirinhos. Assim, fica mais fácil para os moradores chegar à canoa ou ao barco, por exemplo.

Essa população atua numa movimentação constante e polivalente, desenvolvendo o cultivo de roçado, coleta de frutos a criação de aves e animais, ou seja, ele vai se adaptando conforme suas necessidades, geralmente determinadas pelo ciclo da natureza. Como a região é bastante alagada cultivam espécies que se adaptam ao solo úmido como o milho, arroz e maxixe. Estrategicamente também desenvolvem a horticultura, geralmente suspensa, cultivada em paneiros e canoas

velhas cheias de terra. A Foto 5 mostra uma caixa com hortaliças suspensa, à margem de um igarapé, suspensa para não ser submersa e à margem para facilitar a irrigação.

Foto 5 – Caixa suspensa com hortaliças.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Nesse contexto, também são manifestos o que o autor chama de sabedoria popular através do uso de remédios caseiros feitos de plantas como o gengibre e a verônica, utilizados principalmente em forma de chá, aplicados via oral ou direto no ferimento, para cicatrizar. Ervas medicinal também são utilizadas para tratamento de enfermidades como febre, gripe, dor de cabeça, de garganta, anemia e até mesmo doenças graves como o câncer.

No enfoque do estudo de Silva a territorialidade e modo de vida mostram-se diretamente interligados, pois os modos de vida agem diretamente nos territórios ocupados pelos indivíduos, o uso de recursos naturais é um exemplo. Para a prática de atividades como a pesca usam apetrechos como matapí para captura de camarão, rede de espera, cacuri, cambão, tapagem com o uso de pari entre outros. Mas, usam também outros meios como resina venenosa retirada do timbó, que uma vez diluída à água do rio ou igarapé, em pouco tempo mata grandes quantidades de peixe.

Nessa perspectiva, saberes culturais no contexto deste estudo, diz respeito aos saberes que os ribeirinhos possuem e utilizam em sua relação com as águas (como a respeito das marés), a floresta e a terra, nas práticas agrícolas, caça, pesca, culinária, construção de casas, embarcações, produção de remédios naturais, alucinógenos, estimulantes e afrodisíacos, saberes esses entrelaçados às lendas, mitos, crenças e cosmogonias. Herdados sim da matriz indígena-cabocla, lusitana e africana, porém há muito tempo interpenetrado por outras culturas, por isso são também saberes das relações comerciais, do trabalho, da família para a convivência com outras culturas.

Esses e outros saberes culturais estão presentes nos modos de vida de ribeirinhos do município de Breves, cuja riqueza cultural manifesta-se de diferentes formas e em diversos aspectos, porém, dessa questão falarei mais detalhadamente no tópico seguinte.

1.4. O Município de Breves

Breves é um dos 16⁸ municípios que compõe o arquipélago de Marajó. É também um dos maiores e mais importantes municípios desse arquipélago tanto em termos geográfico e populacional quanto no aspecto econômico.

Geograficamente possui uma área de 9.550,47 km² (IBGE, 2010), a maior da região. Faz parte da Mesorregião Geográfica do Marajó e da Microrregião do Furo de Breves. Sua população total é de 92.860 mil habitantes, dos quais 46.560 vivem na zona urbana e 46. 300 no campo.⁹ Esse município caracteriza-se ainda por possuir extensas áreas ribeirinhas em seu território.

A história desse município começou em 19 de novembro de 1738 quando o Capitão Geral do Pará, João de Abreu Castelo Branco concedeu aos irmãos portugueses Manoel Breves Fernandes e Ângelo Fernandes Breves uma sesmaria

⁸ Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel não pertencem, geograficamente, ao arquipélago, o IBGE (2010) os considera como fazendo parte da Mesorregião do Marajó, que é constituída de três microrregiões geográficas que são: Arari, Furos de Breves e Portel. Essa última microrregião é composta pelos municípios já mencionados com sedes em áreas continentais, na porção sul/sudoeste da mesorregião.

⁹ Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

nas proximidades do rio Parauhaú, doação esta confirmada pelo rei de Portugal no dia 30 de março de 1740. (IBGE, 2010).

A denominação Breves deve-se ao nome de uma família portuguesa, residente na Missão dos Bocas em princípios do século XVIII, cujo nome principal foi Manoel Breves Fernandes que, com o irmão e a cunhada, fundou o pequeno engenho e fez plantações de roças onde hoje está localizada a cidade de Breves. Outros parentes se lhes foram juntar e a propriedade tornou-se conhecida como lugar dos Breves.¹⁰

Em 30 de dezembro de 1850 o lugar foi elevado à condição de freguesia, em seguida, através da resolução nº 200, de 25 de outubro de 1851 foi elevada à condição de vila, datando daí também a criação do município. Através da Lei provisória nº. 1.079 de 02 de novembro de 1882 foi elevada à categoria de cidade composta pelos distritos de Breves, Antônio Lemos e Itaquara¹¹. O título definitivo de cidade à sede do município só veio em 1909 com a Lei estadual de nº 1.122 de 10 de novembro do mesmo ano. Vale lembrar que antes da chegada da família portuguesa, o local pertencia aos índios da tribo Nheengaíbas. O aniversário da cidade é comemorado no dia 30 de novembro.

Atualmente grande parte de sua população rural habita às margens de rios e igarapés vivendo isoladamente em residências de palafitas ou em vilarejos, comunidades católicas ou evangélicas, vilas madeireiras entre outros tipos, porém é preciso ter cuidado para não se construir uma imagem de ribeirinho como “o selvagem”, cuja vida resume-se a viver em uma casa construída sobre estacas, “típicas do homem amazônico”, pois embora a maioria ainda esteja em péssimas condições sócio-econômicas e educacionais, muita coisa já mudou como a presença de casas com outros padrões de qualidade e arquitetura na região ribeirinha.

Nas últimas décadas do século passado e início do século XXI, o município de Breves obteve conquistas importantes, como a implantação da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Marajó – Breves/UFGPA, a Caixa Econômica Federal, agência do Instituto Nacional de Seguridade Social

¹⁰ Fonte: IBGE – Breves/PA. Histórico – 2010.

¹¹ Atualmente o município é composto pelo Distrito Sede, mais os distritos de Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos.

(INSS), unidade do Departamento Nacional de Trânsito (DETRAN), Corpo de Bombeiros e outras instituições que contribuíram para o acesso e melhoria dos serviços prestados à sociedade.

A ampliação e a melhoria da estrutura física e da rede de atendimento, formação de professores e outros trabalhadores em educação, trouxeram contribuições significativas, principalmente à educação básica.

Esses avanços, no entanto, não foram suficientes para provocar mudanças visíveis e essenciais na sociedade local. O município ainda enfrenta sérios problemas econômicos, agrários, de transporte, telecomunicação, energia elétrica, alto índice de repetência e evasão escolar, elevada mortalidade infantil, desnutrição, malária, óbitos por doenças parasitárias, concentração da renda, entre muitos outros tão graves quanto esses.

O PDTSAM faz um diagnóstico regional composto por dados e indicadores sociais do arquipélago (portanto dos municípios que o compõem) que retrata a situação de carência e isolamento dessa região em relação ao restante do Estado do Pará, o qual será explorado mais detalhadamente nos parágrafos subseqüentes.

Tomando como referência o que diz o resumo da versão preliminar do PDTSAM a estrutura econômica de todos os 16 municípios do Marajó é essencialmente primária e baseada no extrativismo vegetal, na pesca, na pecuária extensiva e na agricultura de subsistência.

A economia de Breves sustenta-se, basicamente, no extrativismo de palmito, açaí, madeira, carvão, cultivo de mandioca, arroz, milho, laranja, limão e banana. Na pecuária destacam-se os rebanhos de bovino, bubalino e suíno. Conta também com um forte setor comercial/logístico que inclusive atende vários municípios da região. Como é comum nos municípios marajoaras, Breves tem poucas opções de emprego, a empresa que mais emprega é a prefeitura e outros órgãos federais e municipais, porém insuficiente para atender à demanda de pessoas desempregadas.

Analisando a Tabela 2 que mostra o Produto Interno Bruto (PIB) e per capita de todas as microrregiões e municípios do Marajó nos anos de 2003 e 2004, embora Breves aparece como o município com o maior PIB do Marajó, mesmo

assim está abaixo da média do Estado do Pará que por sua vez figura entre as menores do Brasil.

Tabela 2 – Produto Interno Bruto e per capita por microrregião e município – ano 2003 e 2005.

MRG/MUNICÍPIOS	PIB 2003 (R\$ MIL)	PIB PER CAPITA 2003 (R\$)	PIB 2004 (R\$ MIL)	PIB PER CAPITA 2004 (R\$)
ÁREA DO PLANO	853.378	2.119	933.368	2.275
MRG ARARI	302.700	2.454	314.795	2.521
CACHOEIRA DO ARARI	41.720	2.484	41.981	2.451
CHAVES	71.712	4.138	80.584	4.652
MUANÁ	40.258	1.507	45.683	1.685
PONTA DE PEDRAS	42.473	2.170	44.624	2.247
SALVATERRA	34.441	2.099	37.704	2.241
S. CRUZ DO ARARI	15.971	2.932	17.769	3.225
SOURE	56.125	2.679	46.450	2.184
MRG FUROS DE BREVES	327.800	1.859	367.533	2.042
AFUÁ	79.775	2.395	82.977	2.403
ANAJÁS	39.067	1.959	46.240	2.255
BREVES	160.954	1.931	182.528	2.163
CURRALINHO	23.685	1.079	27.736	1.229
S.SEBASTIÃO B. VISTA	24.319	1.296	28.052	1.468
MRG PORTEL	222.878	2.165	251.040	2.383
BAGRE	30.481	2.232	32.160	2.358
GURUPÁ	49.701	2.008	49.347	1.952
MELGAÇO	25.467	1.076	28.171	1.149
PORTEL	117.229	2.826	141.362	3.319

Fonte: PDTSAM/2009

Breves é o principal pólo madeireiro do arquipélago de Marajó. Estudo desenvolvido, em 2010, pelo Serviço Florestal Brasileiro em parceria com o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia aponta que, em 2009, o município (incluindo dados de Curralinho) contava com 159 empresas madeireiras. Na década de 1980 houve um *boom* das madeireiras, foi um período de aparente desenvolvimento, tendo em vista as sérias conseqüências resultantes desse fenômeno. Nesse período muitos ribeirinhos do próprio município deixaram suas

localidades, sítios, trabalhos agrícolas em busca de emprego, somando-se a esses um grande contingente de pessoas advindas de vários municípios circunvizinhos o que resultou num crescimento acelerado e desordenado da cidade ocasionando o “inchaço” da mesma, o aumento da violência, da prostituição e outros problemas sociais.

O Quadro 3 mostra que houve um crescimento urbano significativo na última década do século XX. Seguindo o que ocorreu em outras regiões do Brasil, após um longo período de exploração as madeiras começaram a fechar. Conforme estudo de Cristo (2007) esse fator tem seu início a partir de 1990, o que significou o desemprego de muitas pessoas. Atualmente o número da população rural de Breves é praticamente igual o da zona urbana. Embora não haja comprovação oficial uma das explicações para esse fenômeno é o retorno de muitas famílias que vieram em busca de melhores condições de vida na cidade e não o encontrando foram obrigadas a fazer o caminho de volta.

Quadro 3 – População Urbana e Rural – Breves/PA. 1991, 2007 e 2010.

POPULAÇÃO	ANO		
	1991	2007	2010
URBANA	28.719	43.263	46.561
RURAL	43.421	42.821	46.304
TOTAL	72.240	86.084	92.865

Fonte: IBGE/2010

A extração do açaí é uma das mais importantes atividades econômicas de Breves. Agregue-se a essa importância econômica o fato de que o açaí é um dos principais elementos da alimentação da população, que vai além das refeições principais e é servido como suco, sorvetes, cremes, mingaus e outras variedades típicas da região.

A extração do açaí ganha mais importância ainda devido o aumento do seu consumo nos grandes centros urbanos de todo o país e até mesmo no exterior. Esse fator interfere no próprio comportamento da população ribeirinha não apenas

de Breves como de todo o Marajó, que passam a produzir para além do consumo próprio.

Com o aumento considerável do consumo nas grandes cidades, houve, em igual medida, o crescimento da demanda pelo fruto do açaí, o que estimulou os ribeirinhos, que até então somente produziam para autoconsumo, a investir no manejo dos açaizais para produção de fruto. Dessa forma, a exploração dos açaizais veio a se tornar altamente lucrativo para aqueles que a praticavam. Atualmente, grande parte da população ribeirinha do arquipélago ocupa-se com esta atividade que é considerada como uma das mais rentáveis. (PDTSAM, p. 46).

Em 2009 a produção do açaí no município de Breves chegou a 780 toneladas¹², marca que o coloca entre os dez municípios com maior produção do Marajó.

Tabela 3 – Comparação entre os municípios. Açaí – fruto – quantidade produzida.

COLOCAÇÃO	MUNICÍPIO	TONELADA
1º	Ponta de Pedras	10.797
2º	Muaná	8.100
3º	São Sebastião da Boa Vista	6.825
4º	Afuá	3.906
5º	Cachoeira do Arari	2.996
6º	Currálinho	810
7º	Breves	780
8º	Anajás	750
9º	Portel	320
10º	Chaves	300
11º	Bagre	103
12º	Gurupá	51
13º	Melaço	2
	Salvaterra	0
	Santa Cruz do Arari	0
	Soure	0

Fonte: IBGE/2009.

A pesca também é uma atividade de grande importância para a economia de Breves, principalmente a pesca artesanal, que se não é suficiente para atender nem mesmo a demanda do mercado interno, é uma das atividades que compõe o conjunto de fontes de renda da população, sobretudo dos ribeirinhos.

Especificamente na comunidade Santa Maria a maioria dos ribeirinhos utilizam-se da pesca apenas para o consumo. Dessa forma fazem uso de malhadeira, matapí, parí, cacurí, caniço, linha.

¹² Fonte: IBGE - Extração vegetal e silvicultura – 2009. Breves/PA.

Outra atividade de grande significado para a economia brevese é a agricultura de subsistência, como mandioca, arroz, milho e banana. A mandioca é uma das culturas agrícolas de onde mais se produzem derivados. É dela que se faz a farinha-d'água, se extraia a tapioca e o tucupi, todos bastante requeridos no consumo do município.

A produção é vendida nas feiras de Breves, diretamente aos proprietários de supermercados e em pequenas quantidades em pontos aleatórios da cidade.

O município de Breves ainda caracteriza-se pela insuficiência e precariedade em termos de infra-estrutura econômica e diferentes aspectos como transporte, energia e telecomunicação. Em virtude da própria especificidade geográfica cortado por centenas de rios e igarapés o sistema de transporte limita-se, quase que exclusivamente, ao fluvial, usado tanto para a locomoção dos ribeirinhos no cotidiano, quanto para condução de passageiros em embarcações de pequenos e médios portes, dentro do município, e para o escoamento da produção. Esse sistema só difere em relação à capital do Estado no que diz respeito ao tamanho das embarcações, pois para o acesso a Belém, são utilizados barcos de grande porte e até navios, o que não diminui o problema de escoação da produção, de abastecimento do comércio local e da própria rapidez e comodidade do transporte de passageiros que passam no mínimo 12 horas dentro de um navio, muitas vezes em condições de risco.

Essa ineficiência do transporte gera impactos negativos na economia do município, por exemplo, como o comércio é abastecido com produtos vindos de Belém, esses chegam estragados, machucados, em condições inapropriadas de armazenamento e vendidos à população com baixa qualidade.

No próprio município o problema em relação ao escoamento de produção é latente. A maioria dos ribeirinhos possui apenas cascos ou pequenos barcos movidos a motor, porém a grande extensão dos rios e dificuldade de acesso ocasiona a perda de boa parte do que é produzido no campo.

No que se refere à educação é inegável que nos últimos anos uma houve o aumento do número de matrícula, construção de novos prédios escolares, formação de professores em nível superior, concurso público, criação de

coordenações e projetos específicos para a educação do campo, porém ainda não foram suficientes para provocar mudanças visíveis e significativas como sempre se aspirou.

Não se pode negar que a Secretaria Municipal de Educação tomou algumas medidas no sentido de sanar alguns problemas, foi assim que em 2005 criou o programa Pró-rural, responsável pela formação continuada dos docentes que atuavam em escolas do campo. A equipe do programa elaborava planejamento com os professores, visitavam-na, realizavam encontros nas escolas-pólos localizadas na zona rural do município. Na época o projeto contava com uma equipe pedagógica própria e atendia 294 escolas, distribuídas em 12 pólos.

Porém, apesar dessas iniciativas não houve mudanças substanciais na qualidade da educação básica, que continua enfrentando sérios e velhos problemas como os altos índices de evasão e reprovação escolar.

Esses problemas vêm se repetindo ao longo dos anos. Em 2002 Breves possuía o maior número de classes multisseriadas do Estado do Pará, totalizando 285 na zona rural, número que sofreu alteração para mais, pois segundo a pesquisa de Cristo (2007), em 2006, foram contabilizadas 294 escolas rurais das quais 289 eram ribeirinhas, o que corresponde a 91,1%. Dessas apenas 42 (8,9%) eram seriadas. Esse município possuía, em 2010, 290 escolas no campo e 27 na cidade. Algumas escolas já foram nucleadas¹³ e por isso o número caiu de 294 para 290 que somam um total de 16.193 alunos que somados aos 17.129 da Cidade, chegam à soma geral de 33.322 alunos. (Coordenação de Estatística da Semed/2010).

Uma pesquisa realizada por Hage (2002) apresenta relatos de professores que apontam a classe multisseriada como problema, por diferentes razões. Em um dos relatos uma professora declara:

As classes multisseriadas são um problema para mim, porque não sei nem o que estou ensinando. Me sinto perdida. São crianças desde a pré-escola até a 4ª série junto com jovem e adultos numa mesma sala de aula. (Id., 2002, p.32).

¹³ Várias escolas são fechadas e seus alunos passam a estudar em uma escola maior, com melhor estrutura.

Segundo Cristo (2007) no ano 2000, 34,65% da população com mais de 10 anos de idade não tinha instrução escolar e possuía apenas um ano de estudo; 34,27% possuía, em média, de 1 a 3 anos de estudo e a taxa de alfabetização era de apenas 0,642%. Considerando os dados estatísticos referentes restritamente à educação do campo percebe-se que a situação continua ainda muito grave. Em 2008 o percentual de reprovados é o mesmo de aprovados, somados com a taxa de abandono chega-se ao alarmante índice de 58% de estudantes que não obtiveram sucesso escolar, assim mostrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Rendimento Escolar Ensino Fundamental – 1ª A 4ª série – Zona Rural – Breves/PA

SITUAÇÃO	ANO	
	2007	2008
APROVADOS	40%	42%
REPROVADOS	44%	42%
ABANDONO	16%	16%

Fonte: Coordenação de Estatística e Avaliação da Semed/Breves.

A infra-estrutura dos prédios escolares da zona rural é outro grande problema em relação à educação no município de Breves, em 2005, 71,43% das instituições escolares não tinham prédios públicos, o que significa dizer que a maioria das escolas funcionava em locais inapropriados e, muitas vezes, precários.

A escola multisseriada no meio rural de Breves em sua maioria apresentam grandes precariedades de infra-estrutura, de um total de 294 instituições escolares, 210, (71,43%) funcionam em locais cedidos por comunitários, igrejas, professores, capelas, salões de festa, etc., em vista da inexistência de prédios públicos destinados para tal fim. Alguns são cobertos por palhas e, às vezes, por estarem velhas quando chove, molha os alunos. Outras são apertadas, quentes e pequenas comportando um número expressivo de alunos. (CRISTO, 2007, p. 92).

O Quadro 5, trabalhado em uma pesquisa desenvolvida por Carmo (2010) mostra que de um total de 339 escolas que funcionavam na zona rural de Breves, em 2009, apenas 29, ou seja, 29,21% são patrimônio do município, 49,56% funcionam em casas ou residências cedidas, muitas em precária estrutura física, como se pode ver nas Fotos 1 e 2. De 2009 para cá já houve melhorias, inclusive a criação de novas escolas, construção, reforma e ampliação de prédios, porém

mesmo assim a situação continua crítica e necessitando de medidas urgentes e sérias no sentido de resolver o problema.

Quadro 5 – Demonstrativo dos espaços que funcionam escolas do campo no município de Breves/PA.

Nº	Tipos de escolas por distrito	Sede Rural		Antônio Lemos		São Miguel		Curumu		Total			%
		Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Total	
1	Escola padrão	28	-	19	1	19	-	32		98	1	99	29,21
2	Casas (residência)	1	5	6	1	15	2	12	1	34	9	43	12,68
3	Casas cedidas	18	-	5	1	37	9	44	11	104	21	125	36,88
4	Centros Comunitários	3	-	9	-	4	-	4	1	20	1	21	6,19
5	Igreja	2	-	7	-	1	1	10		20	1	21	6,19
6	Sedes	-	-	4	-	9	-	14	3	27	3	30	8,85
Total		52	5	50	3	85	12	116	16	303	36	339	100

Fonte: Carmo, 2010, p. 52

Foto 6 e 7 – Escolas que funcionam em residências.



Fonte: Carmo, 2010, p. 54 e 55.

Mesmo os dados referentes à educação na zona urbana são reveladores da precariedade por qual passa a mesma. A tabela 4 mostra que de 2000 a 2005 o percentual de reprovados ao invés de diminuir, aumentou, indo de 22,75% a 26,

48%, um aumento de 3,73%. Na educação do campo os índices seguiram a mesma direção.

Tabela 4 – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série – Rendimento escolar Zona Urbana – 2000 a 2005.

REDIMENTO	ANO					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
APROVADOS	55.15%	55.54%	58.59%	54.97%	58.88%	52.59%
REPROVADOS	22.75%	23.68%	24.79%	25.42%	23.07%	26.48%
ABANDONO	18.50%	17.59%	13.43%	16.07%	15,27%	16.03%
TRANSFERIDOS	3.60%	3.19%	3.19%	3.54%	2.78%	4.90%

Fonte: Cristo, 2007, p. 85.

Tabela 5 – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série – Rendimento Escolar – Zona Rural 2000 a 2005.

REDIMENTO	ANO					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
APROVADOS	37.31%	43.30%	40.24%	38.30%	37.99%	37.67%
REPROVADOS	38.10%	35.45%	38.02%	40.59%	42.79%	43.19%
ABANDONO	24.38%	20.09%	20.54%	20.32%	18.14%	17.50%
TRANSFERIDOS	0.21%	1.16%	1.20%	0.79%	1.08%	1.64%

Fonte: Cristo, 2007, p,95.

Dados de 2010 sobre o aproveitamento no ensino fundamental mostrados na Tabela 6 apontam que, mesmo havendo diminuído substancialmente o número de reprovados, somados ao número de evadidos, ainda continua alto.

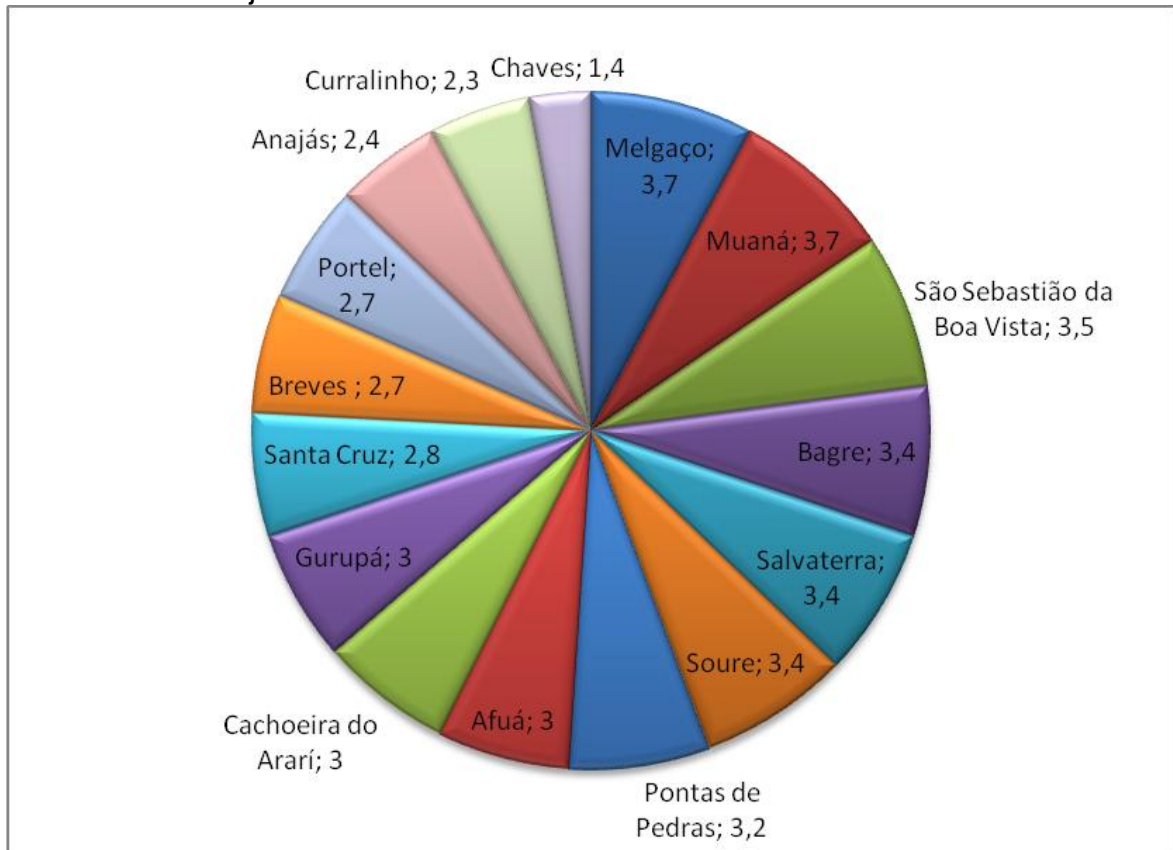
Tabela 6 – Aproveitamento final de 1ª a 7ª série do Ensino Fundamental – 2009

REDIMENTO	ANO	
	2009	2010
APROVADOS	7.230	11.876
REPROVADOS	5.578	1.995
ABANDONO	2.724	2.249

Fonte: Coordenação de Estatística da Semed/Breves.

A precariedade da qualidade da educação nesse município também tem reflexo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no qual Breves aparece entre 4 municípios com os piores índices do Marajó, (Ver gráfico 3).

Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos Municípios do Marajó – 2009.



Fonte: MEC/IDEB - 2009

Por tudo o que já foi mostrado penso que é suficiente para se concluir que o universo cultural do município de Breves é muito amplo, híbrido, marcado por identidades diversas. Falar de cultura, aliás, não é e nunca foi tarefa simples, muito menos fácil, a começar pelas questões conceituais. A literatura produzida a respeito das questões culturais tem sido enfática quanto à complexidade conceitual desse campo. Diferentes pesquisadores e autores têm se preocupado ao longo dos anos com essa discussão e os sentidos atribuídos ao termo variam ao longo dos anos. O primeiro e mais antigo significado tem suas raízes na literatura do século XV, referindo-se a cultivo da terra, de plantações e de animais, de onde derivam palavras como agricultura, floricultura, suinocultura. No século XVI surge outro

significado de cultura ampliando-se de cultivo da terra e de animais para cultivo da mente humana, mente cultivada. (CANEM & MOREIRA, 2001).

Laraia (1997), um dos mais importantes estudiosos brasileiros sobre cultura, afirma que o termo germânico *Kultur* era utilizado no final do século XVIII e início do seguinte “para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo” (Id., 1997, p, 25). Edward Tylor (1832-1917) sintetizou esses termos no vocábulo inglês *Culture*,

que tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871, p. 1 apud LARAIA, 1997, p. 25).

As divergências são tantas que há quem defenda a ampliação e a clarificação do conceito e outros a diminuição da amplitude do mesmo. Kroeber (1950) chega considerar a ampliação e a clarificação do conceito de cultura a maior realização da Antropologia na primeira metade do século XX. Geertz (1973) por sua vez, escreveu que o tema mais importante da moderna teoria antropológica era a de “diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num dos instrumentos mais especializados e mais poderosos teoricamente” (GEERTZ, 1973 apud LARAIA, 2007, p. 27).

Somando-se a tantas outras conceituações desse campo, Tylor (1871) traça uma nova definição de cultura referindo-se a todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. Como forma de ampliação do olhar sobre cultura, considero ser importante trazer para o debate o resumo das contribuições de Kroeber trabalhadas por Laraia (1997).

- “1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
- 2 O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou...
- 3 A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isso o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.
- 4 Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu habitat.

- 5 Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.
- 6 Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.
- 7 A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.
- 8 Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica. Nesta classificação podem ser incluídos os indivíduos que fizeram as primeiras invenções, tais como o primeiro homem que produziu o fogo através do atrito da madeira seca; ou primeiro homem que fabricou a primeira máquina capaz de ampliar a força muscular, o arco e flecha etc. São eles gênios da mesma grandeza de Santos Dumont e Einstein. Sem as suas primeiras invenções ou descobertas, hoje consideradas modestas, não teriam ocorrido as demais. E pior do que isto, talvez nem mesmo a espécie humana teria chegado ao que é hoje". (Id., 2007, pp. 48/49).

Laraia analisa também o conceito trabalhado por Benedict (1972) para a qual a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Partindo dessa analogia, Laraia entende que as lentes culturais dos homens não são iguais e por isso têm visões desconstruídas das coisas, que têm sentido e significado diferente dependendo da cultura ou grupo. Por exemplo, para um antropólogo, a floresta amazônica não passa de um amontoado de árvores e arbustos, com tamanhos e tonalidades de verdes diferentes, porém para um índio tupi cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Como o homem age sempre a partir de sua herança cultural tem uma tendência em depreciar o comportamento daqueles que agem fora dos padrões da maioria da comunidade.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. (LARAIA, 1997, p. 69/70)

Concordo com Laraia (1997) quando afirma que o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais do homem são produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (1997, p. 70). Mas, é

preciso cuidado para que não se depreenda conclusão equivocada e se afirme que a cultura é um fenômeno estático e tão determinista que feche qualquer possibilidade de mudança.

Num exercício de imaginação, suponhamos que um dos missionários jesuítas do século XVI, durante a sua permanência no Brasil, tenha dividido as suas observações entre o comportamento dos indígenas e os hábitos das formigas saúva. Quatro séculos depois, qualquer entomologista poderá constatar que não houver qualquer mudança nos hábitos dos referidos insetos. Durante quase meio milênio, as habitantes do formigueiro repetiram os procedimentos de suas antecessoras, obedecendo apenas às diretrizes de seus padrões genéticos. Supondo, por outro lado, numa hipótese quase absurda, que um dos grupos indígenas observados tenha sobrevivido aos quatro séculos de dizimação, graças a um isolamento em relação aos brancos, o que constataria um antropólogo moderno? [...] A resposta do antropólogo seria, [...] diferente da maioria dos leigos. O espaço de quatro séculos seria suficiente para demonstrar que a referida sociedade indígena mudou, porque os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los” (Id., 1997, p. 94).

A historinha imaginada na citação acima serve para mostrar que a cultura é dinâmica, sobretudo porque, ao contrário dos animais, os homens, como produtores da cultura, têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los. Ainda dentro das abordagens do autor acima citado, a compreensão dessa dinâmica cultural é importante, para diminuir o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma é importante para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes. É necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema.

Para finalizar minhas considerações sobre cultura, considero fundamental e apropriado ao contexto desta investigação as abordagens de Brandão (2002) a respeito desse assunto. Em seu entendimento a cultura é o mundo que a espécie humana criou para aprender a viver, é uma “tessitura sempre inacabada” (p.16). Mesmo que o conceito não se refira exclusivamente à Amazônia ele me parece extremamente propício a esse contexto caracterizado por uma rica diversidade em múltiplas dimensões. Aqui o tecido está sempre inacabado, em constante processo de tessitura, com fios, cores e bordados diferentes.

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria

possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (Id., 2002, p. 24).

Depreende-se desse entendimento que o ser humano não apenas vive e convive dentro de um tecido que cria, mas é o próprio fio do tecido, o que exige o entrelaçamento com outros fios (do contrário o tecido não existiria), no caso mais específico em discussão, significa eu em contato com o outro e vice-versa. Não por acaso Brandão utiliza o termo conviver que é algo mais profundo e significativo do que viver (ato biológico). O próprio termo dicionarizado significa coexistir, o qual não pode acontecer sem o outro ou os outros, ou seja, coexistir é estabelecer relações sociais.

Em termos mais claros e diretos Brandão (2002) refere-se ainda a uma das dimensões de cultura como sendo

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura* (Id., 2002, p. 22).

Mais uma vez percebe-se que nessa concepção a cultura é algo amplo, complexo, que está sempre em construção, que acontece sempre a partir de elementos herdados. Nesse sentido os seres humanos vivem em diferentes cenários de trocas e de reciprocidade, porém como afirma Brandão (2002), “os outros seres vivos do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser.” (p. 22).

A respeito da educação, Brandão defende a idéia de que esse processo acontece também dentro de um contexto cultural, não sendo, portanto, um fenômeno isolado que acontece de forma “incontaminado”.

Tomo como referência dentro dessa investigação, as abordagens de cultura trabalhadas por Brandão (2002), ou seja, que a cultura é criada pelo homem, como uma tessitura sempre inacabada, onde o homem vive e convive dentro de um tecido onde ele é e cria ao mesmo tempo os fios, o pano, as cores, o desenho do

bordado e o tecelão, estabelecida com o outro, dentro de cenário multifacetado e polissêmico de possibilidades.

Como a maioria dos municípios que fazem parte do arquipélago de Marajó, Breves destaca-se pela expressividade de seus rios, furos e igarapés; populações que vivem à beira desses rios, trabalhando na agricultura familiar, na pesca, na extração do açaí e de outros produtos cujas comunidades, como diz Oliveira (2004), “desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade”. (p. 34).

As práticas sociais cotidianas das populações ribeirinhas brevese evidenciam essa relação através do contato com a natureza, com os rios, igarapés, a mata, a prática de pescar, caçar, plantar, fazer farinha, confecção de paneiros, peneiras, matapí, tipiti, panacarica, pari, tupé e outros tipos de tecidos com tala ou fibras retiradas dos arbustos da mata, como o paneiro mostrado na Foto 6, tecido com talas (fibras) de arumã, sendo usado para depositar pimenta e limão, condimentos muito utilizados no tempero da culinária da comunidade Santa Maria.

Foto 8 – Paneiro de tala de arumã usado como depósito de produtos.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

Os modos de vida e as distintas práticas de trabalho desenvolvidas por essas comunidades, evidenciam que as formas de convivência e de apropriação dos recursos naturais, ou seja, as relações que estabelecem com o meio ambiente físico-biótico são resultados de saberes tradicionais e processos histórico-culturais, e incorporam múltiplas formas, objetivos e representações (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

São teias de saberes interligados às práticas socioculturais dessa população, que se expressam, por exemplo, em saberes das parteiras, fabricação de remédios caseiros, no conhecimento do tempo das marés para a prática da pesca, da caça, da viagem e de muitas outras práticas. Esses saberes podem ter sentidos e significados diferentes e ser originários de outras matrizes, mas de forma algum são inferiores aos saberes acadêmicos, considerados científicos. São experiências carregadas de lucidez, ou seja, mesmo sofrendo preconceitos e sendo menosprezada muitas vezes, por exemplo, pela racionalidade da ciência moderna,

Essas experiências não são cegas ou míopes, como as baseadas na racionalidade da ciência moderna indolente e arrogante, que se julga superior, infalível e capaz de desprezar e ignorar a teia da vida dos povos das comunidades tradicionais do campo (SANTOS, 2005, p. 263).

Fazem parte desse universo, as histórias de visagens, lendas, mitos, experiências vividas, muito fortes no espaço amazônico-marajoara. Esses saberes fazem parte dos fatores históricos e culturais da Amazônia, conhecê-los é indispensável para se falar de educação e refletir sobre práticas sociais de comunidades ribeirinhas e práticas pedagógicas de instituições educativas presentes nesse espaço. Embora voltada para a educação de jovens e adultos, a reflexão de Oliveira (2004) na citação a seguir, aplica-se a todo processo e nível educacional ocorrido no contexto amazônico.

O estudo dos saberes [...] sobre as práticas sociais cotidianas construídas em uma realidade cultural própria e marcada pela precariedade social, econômica e política torna-se importante para a reflexão da práxis dos atores sociais da própria comunidade ribeirinha. O estudo dos saberes produzidos por esses atores em seu cotidiano sociocultural é significativo para a compreensão da prática pedagógica na educação de jovens e adultos no espaço rural das comunidades ribeirinhas (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

Porém a população ribeirinha de Breves não está constituída apenas por comunidades localizadas às margens dos rios vivendo em palafitas cobertas com palha, dependente do que a natureza os oferece. Compõem-se também funcionários públicos, autônomos, comerciantes, profissionais de educação, de saúde, enfim um grupo bem diversificado de sujeitos.

O universo cultural da comunidade Santa Maria é bem extenso e permeado de detalhes manifestadores de um conjunto de saberes utilizados por seus moradores em um também amplo universo de práticas cotidianas. Porém, esse é um assunto a ser tratado na Seção 2.

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

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

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

Diante da diversidade cultural cada vez mais forte nas sociedades contemporâneas tem-se fortalecido as discussões em torno do currículo trabalhado no interior das salas de aula e seu relacionamento com os saberes decorrentes dessa diversidade. Canen (2001) defende que, diante da pluralidade cultural e suas implicações para o currículo, constituem-se assunto do qual não se pode e nem se deve mais fugir. Afirma ainda que os currículos, em geral etnocêntricos e excludentes, “têm ajudado a expulsar das salas de aula grande parte da população em idade escolar”. (Id., 2001, p. 8/9). Na opinião de Silva (2007), “depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. (Id., 2007, p. 150). Moreira e Candau (2009) observam que as questões curriculares têm se constituído em freqüente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Mas, quais as razões dessa preocupação?

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

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

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

A análise desenvolvida nesta pesquisa não tem como preocupação o currículo formal, prescrito por uma instituição normativa, mas aquele que ocorre de fato dentro da sala de aula ou em outros espaços, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, denominado por Geraldi (1994) de Currículo em Ação, ou seja, o "conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar" (1994, p. 117).

É a partir dessa compreensão que procuro dialogar com os saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos relacionados pelo currículo operacionalizado na escola Santa Maria a partir da análise de material empírico coletado na pesquisa de campo. Sob o efeito de minha curiosidade investiguei cadernos de alunos, livros

didáticos, projeto político-pedagógico; levantei pesquisas já desenvolvidas no contexto do município de Breves na tentativa de perceber que relação se estabelece entre esses dois campos: currículo e saberes. É dessa questão que trata o texto, a partir de agora.

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

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

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

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

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

Esse relato mostra que o entendimento de saber que permeia o discurso desse ribeirinho está relacionado a uma intervenção divina e é resultado da fé em Deus, que capacita o homem a fazer algo. Deduz-se do relato anterior, que cada indivíduo tem um papel, faz um tipo de atividade, cujo saber emana de Deus. Ao

mesmo tempo mostra que o modo de vida de muitas comunidades é intensamente perpassado pela religiosidade. Por exemplo, o próprio nome da escola revela a forte influência católica nos marajós. Aliás, tive curiosidade e perguntei a José Benedito Melo, o porquê do nome da escola ser Santa Maria, ele respondeu: “faz muito tempo atrás, eu ainda não era evangélico aí quando perguntaram como seria o nome da escola para registrar ficou esse. Eu já quis mudar, mas não deu”. Atualmente o autor desse depoimento é membro da igreja evangélica Assembléia de Deus e sua residência é um ponto de pregações ou casa de oração dessa igreja.

Foto 9 – Residência utilizada como Casa de Oração de uma igreja evangélica.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2011.

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

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

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

2.2. Saberes das águas.

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

Em que pese o cuidado necessário em relação a muitos mitos de visões naturalistas sobre a Amazônia, não há como negar a supremacia da água nesse espaço, pois ela “faz parte da paisagem natural, da vida e das características da região, que é encontrada por grandes e pequenos rios, furos, lagos e inúmeros igarapés” (RIBEIRO, 2007, p.111).

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

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

A vida na comunidade Santa Maria tem uma ligação visceral com a água. A maioria dos momentos e das ações concretas do cotidiano dos ribeirinhos é determinada pelo movimento das marés (que regula seus horários e comportamentos), pelas representações que compõem seu imaginário cultural. É nesse vaivém que acontecem a reprodução da vida social e da experiência cultural plural desses sujeitos.¹⁴

O rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o ribeirinho exerce também sua luta pela vida utilizando-se de saberes, “manhas”¹⁵ e artimanhas. É como diz Loureiro (1995), “o rio está em tudo”.¹⁶ Os ribeirinhos, como integrantes desse universo de diversidades, também conduzem suas vidas permeadas pelas relações estabelecidas com a cultura dessa região sem deixar de se correlacionarem com a cultura de outros espaços. O rio, de certo modo, dita o tempo da pesca, da viagem, das atividades madeireiras, do passeio, de muitas outras ações desses sujeitos

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

¹⁴ Ver a citação de Cruz, 2008, p, 52 deste trabalho.

¹⁵ No sentido de ardil, astúcia.

¹⁶ Ver citação de Loureiro, 1995, p, 65 deste trabalho.

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

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

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

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

Fonte: Arquivo do estudante Daniel Melo – 1ª série do Ensino Fundamental/2010.

O conteúdo desse assunto mostra o rio como a morada dos peixes e espaço por onde se viaja na comunidade. São dois fatores que fazem parte do

contexto imediato dos estudantes e demais ribeirinhos, pois, apesar da depredação de muitos rios e igarapés no município de Breves, eles não deixaram de ser o habitat natural de muitas espécies as quais servem de alimentação não apenas para quem reside às margens dos rios como também aos moradores da cidade.

Interrogado sobre a relação do currículo utilizado em sala de aula com os saberes culturais da comunidade, o professor Francisco de Assis, gesticulando como se estivesse ministrando uma aula declara: “muitas vezes o aluno já tem conhecimento [...] que faz com que a gente use a criatividade, fazer uma troca. Todos (os alunos) têm saberes”. Com gestos e sorrisos, continua: “por exemplo, Intel¹⁷ – substantivo próprio, lata – substantivo comum”.

Inegavelmente os estudantes, (ribeirinhos e filhos de ribeirinhos) detém muitos saberes relacionados às águas com os quais é possível estabelecer um diálogo interessante. A esse respeito Freire (1996) aponta como um dos saberes necessários à prática educativa, exatamente, respeitar os saberes com os quais os educandos chegam à escola; o qual, contudo, deve acontecer sem negligenciar conteúdos e sem perder a rigorosidade, ajudando o educando a superar o que o próprio Freire chama de saber ingênuo por uma curiosidade epistemológica.

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

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

¹⁷ Intel é uma sigla (Indústria Tel-aviv) de uma madeireira que fica no rio Parauau, próximo à comunidade Santa Maria.

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

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

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

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

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



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

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

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

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

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



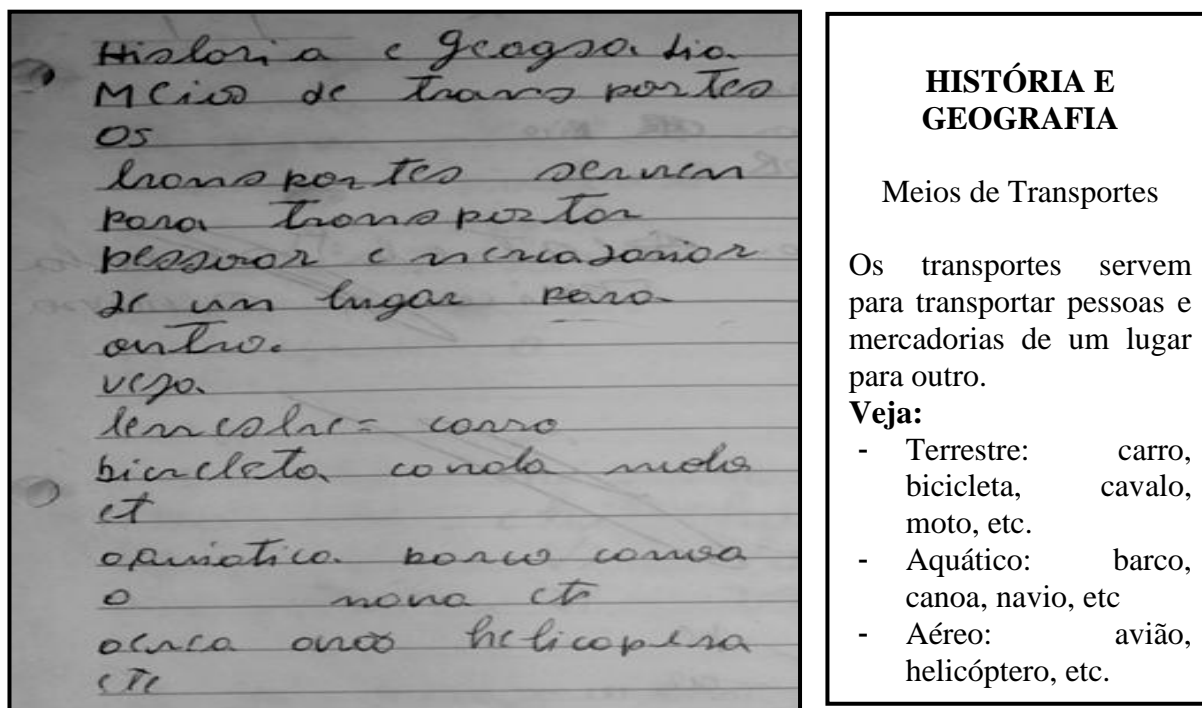
Fonte: Arquivo da pesquisa/2011

Esses saberes são adquiridos no dia-a-dia, em contato com os pais, com outras pessoas adultas e, principalmente com irmãos e outros coleguinhas da

comunidade se experimentando pouco a pouco, sustentando-se em troncos de árvores, no próprio casco, sobre as costas de outras pessoas, ficando de pé nas partes mais rasas do rio até conseguir a habilidade necessária para nadar sozinho.

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

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



Fonte: Arquivo do estudante Oziel Melo/2010.

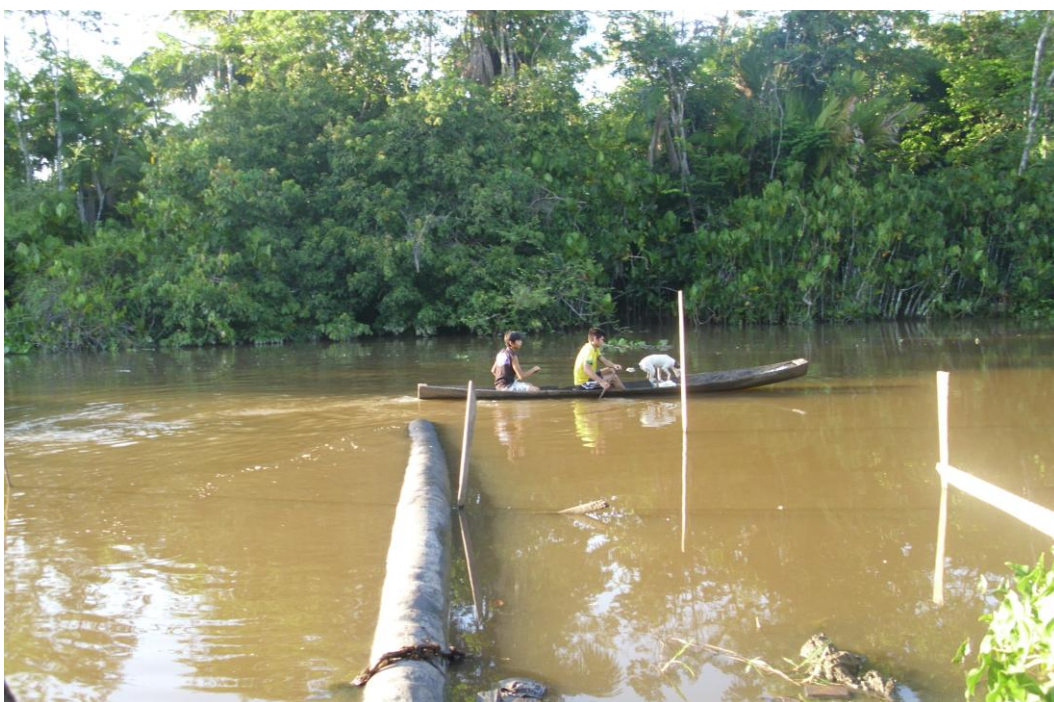
Barco, canoa,... Transporte aquático, tipo que faz parte do cotidiano dos ribeirinhos da comunidade Santa Maria. Constituem uma de suas mais fortes expressões identitárias. Aliás, é uma especificidade não apenas dessa comunidade, mas de outras localidades dos Marajós. Carmo (2010) fala em detalhes a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

As populações que residem na área rural, para deslocarem-se para a cidade, utilizam embarcações de pequeno e médio porte, em sua maioria de propriedade privada. Devido à dimensão geográfica do município ser muito extensa, há comunidades que chegam a viajar mais de trinta horas para chegar à cidade. As viagens mais rápidas são de voadeira, mas devido o custo de aquisição e manutenção ser muito alto, fica incompatível com a capacidade de renda desta população a aquisição desse meio de transporte. Nas práticas cotidianas dos ribeirinhos, o transporte predominante ainda são as canoas. (CARMO, 2010, p. 30).

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

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

Foto 12 – Ribeirinhos indo ao trabalho pelo casco.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

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

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

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

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

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

Foto 13 – Ribeirinho pescando de caniço.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

O rio inscreve-se na vida dos ribeirinhos com sentidos e significados sempre alargados, seja como espaço de lazer, de relações comerciais, de acesso ao trabalho, de busca de alimento como a caça com o uso de casco, preferida por muitos moradores da comunidade estudada. A esse respeito José Benedito Melo declara: “Gosto de caçar, mas pelo casco a noite. Quando a água começa a encher 5 ou 6 horas da tarde fica bom porque a caça vem a beira. Com a água muito grande a caça não anda na beira”.

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

Embora não mais tão fortes como já foi, por conta da forte influência da doutrina cristã evangélica na região, o rio e a mata ainda são ambientes de

encantamentos, lendas, mitos e imaginários culturais e simbólicos, assim foi possível o registro de relatos que evidenciam histórias orais sobre fenômenos misteriosos. Neisiane com uma expressão de perplexidade e como que assustada, revela:

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

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

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

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

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

2.3. Saberes da Terra

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

Ao contrário do que possa se imaginar, as populações ribeirinhas trabalham bastante organizadas, geralmente sob as orientações dos mais idosos, de

forma que as atividades sejam executadas conforme a idade ou capacidade física e como forma de aprendizagem de transmissão de saberes dos adultos às crianças ou jovens. Em depoimento a respeito o José Benedito Melo diz “reuni filhos e esposa e vamos para o roçado. A esposa planta, filhos capinam e plantam também, eles roçam e derrubam. Na colheita todos trabalham, faz o mesmo trabalho”.

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

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

Foto 14 – Ribeirinhos torrando farinha de mandioca.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

Na comunidade Santa Maria os moradores costumam trabalhar em coletividade, através do sistema de convidado¹⁸. “Aqui nós só trabalhamos juntos, um ajuda o outro, porque tem atividade que só um não dá conta de fazer como serrar madeira, derrubar roça, por exemplo”. (Naíze Melo, 2010). Esse relato mostra que embora em tempos de dilaceração de atividades coletivas por conta do capitalismo selvagem, há espaços nos quais ainda se trabalha em comunidade.

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

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

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

¹⁸ Um ou mais dias nos quais várias pessoas trabalham para um morador da comunidade em atividades como derrubar ou colher roça, tirar madeira, serrar madeira, etc. Nesse dia (ou dias) cada um leva seu instrumento de trabalho e o que tiver de comida, é dividido com todos.

A terra é também uma grande fonte natural de onde os ribeirinhos retiram a matéria-prima para a produção de remédios caseiros. Embora tenham ocorrido profundas mudanças no comportamento do ribeirinho em relação à cura e a utilização de remédio a partir de ervas ou plantas naturais, em relato de Naíze Melo que, dependendo da gravidade da situação, ainda se recorre a remédios caseiros. “Quando não é doença muito grave só remédio mesmo por aqui, quando é malária o papai leva para Breves. Para febre o poncho do limão. Pega a casca do limão ferve, coloca a pílula dentro e bebe” (Naíze Melo, 2010). Este relato mostra que o ribeirinho além de fazer uso de remédios industrializados, sabe o momento em que deve recorrer a outros recursos.

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

Agora é mais na farmácia. Diante era febre braba, a gente fazia folha de Quina com casca de Carapanã. O banho e o chá. A pessoa ficava boa. Agora corre só pra farmácia. Agora o pessoal já não acredita mais. Pessoal nem ligam mais, até esquecem.

Um dia desses eu estava com cheiura no estômago. Tudo que eu comia fazia mal, aí a Naza me ensinou; trouxe a folha do elixir paregórico. Eu tomei três vezes. Fiquei boa, não senti mais nada. (Maria Prata, 2010).

Foto 15 – Planta Elixir paregórico.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

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

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

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

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

Essas mudanças ocorridas na comunidade interferem em outros comportamentos ou costumes relacionados, por exemplo, às mulheres no pós-parto. De acordo com o que dizem mulheres mais idosas da comunidade, no passado existia todo um cuidado com a mulher quando dava luz a um filho como esteira para pisar, a fim de evitar determinados tipos de problemas que poderia afetá-la caso a mesma pisasse no chão frio. Nas palavras de dona Maria Prata “tá mudando tudo”.

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

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

2.4. Saberes da Mata

Não são apenas os rios e a terra os ambientes de condições e espaços de trabalho, de moradia, de convivência social aos ribeirinhos e ribeirinhas. No imaginário dos ribeirinhos da comunidade Santa Maria, a mata representa um universo de significados relacionados à produção da vida material – fonte de alimento, por exemplo. Questionado a respeito da importância desse ambiente José

Benedito Melo responde: “porque ela é uma reserva de cria. A mata se a gente não destruir ela cria muitas coisas, muitos animais, protege o homem do sol, quentura”.

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

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

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

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

<p>3 cite alimentos animais pato veado tatu</p>	<p>3. Cite alimento animais</p>
<p>4 porque o alimentos são útil os animais</p>	<p>Pato – veado – tatu</p> <p>4. Por que o alimentos são útil a nós?</p>
<p>porque é muito importante para CRESCER</p>	<p>Porque é muito importante para crescer.</p>
<p>5 cite 10 palavras com g galo gelo geladeira gelado</p>	<p>5. Cite 10 palavras com g. galo – gelo – geladeira – gelado</p>
<p>6 cite 5 alimentos com a açaí água abacaxi abiu</p>	<p>6. Cite 5 alimentos Açaí – água – abacaxi – abiu</p>

Fonte: Arquivo do estudante Adeilson Sarmiento/2010

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

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

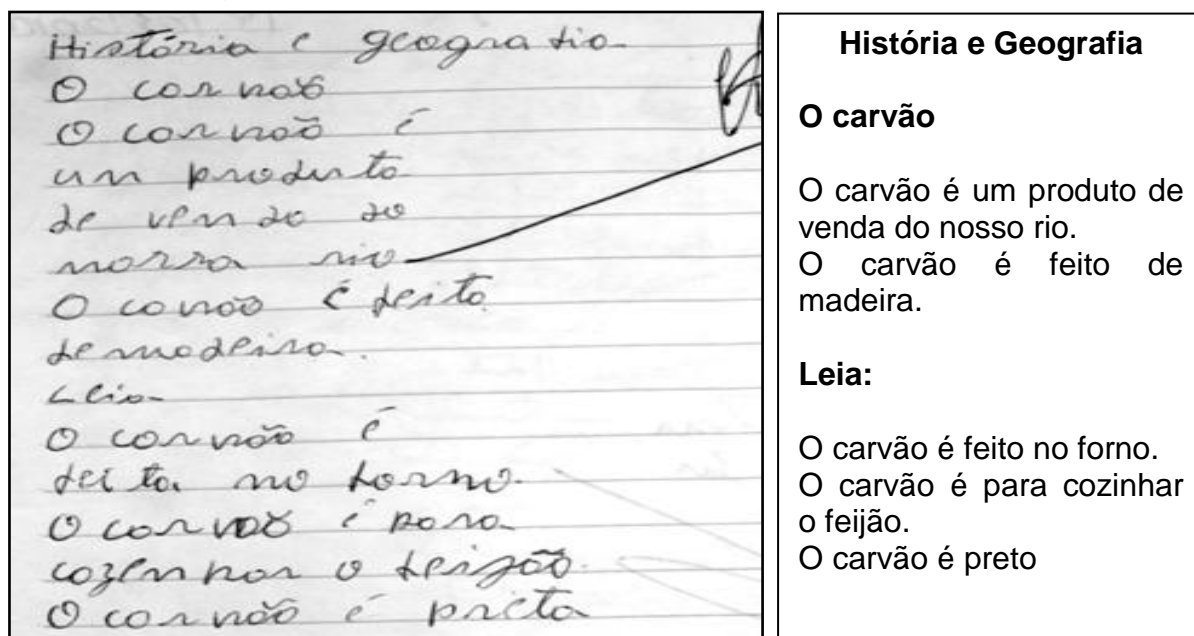
A mata constitui-se fonte de matéria-prima para a produção de um dos produtos mais conhecidos no município, o carvão. Existem pelo menos três modos de produção do carvão, um no qual se utiliza tambor vazio de combustível (óleo diesel), outro chamado de caieira e outro que utiliza o forno, mais usado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

Para se fazer carvão no tambor, põe-se o mesmo deitado no chão e enche de lenha do mesmo comprimento do camburão. Em seguida toca fogo na lenha, espera arder e em seguida coloca o tambor de boca para baixo. O tambor é perfurado no fundo, que vai ficar para cima, e no lado, rente a terra. Deixa arder por um espaço de uma hora, aproximadamente, até gerar uma fumaça azul, sinal de que está pronto para abafar, tampando-se primeiro o suspiro de baixo em seguida o de cima, pois do contrário não se conseguirá tampar porque a pressão é muito grande. Para retirar o carvão vira-se o tambor de volta depois de algumas horas. Na caieira é diferente, cava um buraco na terra, não muito fundo, em seguida enche-o de madeira e toca fogo de um dos lados. Conforme a madeira for ardendo vai se cobrindo com terra até chegar há outra ponta. Em seguida abafa tudo, jogando terra sem deixar nada folgando, pois senão a madeira vira cinza. Espera-se três dias para tirar o carvão. Já no forno, cava um buraco na terra, do tamanho que quiser; o nosso mede de 3 a 4m de comprimento,

80cm de profundidade e 70cm de largura. Enche-o de madeira¹⁹, que deve ter passado uns 15 dias secando, para dar uma produção melhor, mais produção e o carvão mais graúdo. Estando a madeira dentro do forno, joga-se a terra de volta, bate até ficar bem firme, deixando uma valeta numa das extremidades por onde se ateará o fogo, e um suspiro na outra extremidade para saída da fumaça. Em cima mais dois suspiros. Da primeira vez que usa o forno, se espera mais 15 dias para secar o barro sobre o forno para em seguida tocar fogo até perceber que o fogo pegou em toda a madeira, que se percebe pela pressão da fumaça que fica muito forte, grossa. Em seguida tapa o suspiro da terra (boca onde se toca o fogo), quando o fogo passar no 1º suspiro da tolda se tapa, a mesma coisa com o segundo, em ultimo se tapa o outro suspiro da terra, da outra ponta, sem deixar nada escapando. Já começa o banho²⁰, cerca de quatro banhos seguidos por dia, até perceber que o fogo se apagou continuando até o forno ficar frio. Se abrir o forno ainda quente e tentar esfriá-lo com água, além da temperatura muito alta, o carvão irá se quebrar e ficará miúdo e difícil para vender (José Benedito Melo, 2010).

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

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



Fonte: Arquivo do estudante Daniel Melo/2010

¹⁹ Madeiras Anani, quaruba, cariperana, virola, macucu, lacre, não são adequados para a produção do carvão, pois queima e vira cinza e queima até os demais. As madeiras apropriadas são: buiuçu, taxi, cupiuba, agilim, pacapuá, ingá-xixica, andiroba, mututi.

²⁰ Barro com água para tapar as possíveis rachaduras, a fim de que evite escapamento. É uma forma de engrossar a tolda do forno para ser utilizado por mais tempo. Não se pode jogar apenas água, pois não irá vedar as rachaduras e ainda deixa a tolda como um pó ocasionando a queda do forno. Por isso o forno é coberto com uma estrutura de madeira e palha.

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

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

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

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

Epistemológica e historicamente falando a ciência, capitaneada pelo pensamento europeu, foi transformada em única forma de conhecimento válido, impregnada do discurso de conhecimento para o desenvolvimento tecnológico,

mesmo que para isso viesse a romper com “formas de conhecimento que privilegiava a busca do bem e da felicidade ou a continuidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, entre homens e mulheres e entre seres humanos e todas as outras criaturas” (SANTOS, 2004, p. 19). A ciência moderna, então, passa a definir não só o que é ciência, mas o que é conhecimento válido.

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

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

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

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

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

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

<p> Ciências 04/06/2010 Cuidado com o animal As plantas e os animais de um tempo ser protegidos. Você se sabe que no ambiente uma coisa depende de outra. Por exemplo se por colocar fogo em uma mata as plantas morrem os animais fogem ou morrem, o mato fica pobre e o ar fica poluído. exercício Como proteger as plantas? </p>	<p style="text-align: center;">Ciências 04/06/2010</p> <p>Cuidado com os animais</p> <p>As plantas e os animais devem também ser protegidos. Você sabe que no ambiente uma coisa depende da outra. Por exemplo, se colocar fogo em uma mata as plantas morrem, os animais fogem ou morrem, o mato fica pobre e o ar fica poluído</p> <p>Exercício Como proteger as plantas?</p>
---	---

Fonte: Arquivo do estudante Otoniel Melo/2010

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



Percebe-se que o assunto abordado pelo professor está diretamente ligado com o contexto dos educandos que vêm desde muito cedo seus pais

queimarem a mata para fazer roças e muitas vezes praticarem a caça predatória ameaçando, assim, muitas espécies animais como o macaco, mencionado no depoimento anteriormente citado.

O currículo desenvolvido na escola Santa Maria, também dialoga com saberes e modos de vida de espaços urbanos. Nos comandos de duas questões coletadas de um livro de matemática do 3º ano do ensino fundamental (Ver Figura 6) o carro é utilizado como exemplo de meio de transporte. Na primeira questão, Sandra (personagem da história), foi da cidade de Goiânia até Palmas, e percorreu 890 quilômetros. A questão vem acompanhada do mapa do Brasil, com destaque para os estados de Goiás e Tocantins, deduzindo, assim um auxílio visual ao estudante. Na segunda questão Alceu (outro personagem da história) saiu de Lago Seco e parou em Lago Cheio (quilômetro 37) para descansar.

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

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

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

Fonte: Arquivo da escola Santa Maria/2010.

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

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

Foto 16 – Ribeirinho tirando açaí



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

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

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



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

O ribeirinho, porém, não colhe apenas o açaí da palmeira, corta o palmito, matéria prima para a produção de conserva. Inclusive o líder da comunidade Santa Maria possui uma fabriqueta de conserva de palmito. Ao ser questionado em uma atividade escolar sobre quais os produtos que o Brasil exporta para outro país, um dos educandos da escola responde, como se pode ver na Figura 7, ser madeira e palmito.

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

	<p>Revisão de História 14/10/2010</p> <p>3 Quais os produtos que o Brasil exporta para outros países?</p> <p>Madeira palmito</p>
--	---

Fonte: Arquivo do estudante Adeilson Sarmento/2010.

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

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



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

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

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

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

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

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

Foto 19 – Casa de ribeirinho com parabólica.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010.

É por esse meio também que “aprende” com a mídia o que devem vestir, o *shampoo* que deve usar, o último lançamento de celular mais avançado. É

importante lembrar que nem sempre a relação é de pura reprodução, há sempre espaço e atitudes de rompimento, de autonomia.

Na comunidade Santa Maria o uso de determinados instrumentos há tempos atrás muito utilizados, foram substituídos por outras técnicas ou são pouco utilizados. Nesse sentido dona Maria Prata diz “a minha filha faz tipiti, só que ninguém encomendou mais”, pois o tipiti que era muito utilizado para espremer a massa da mandioca, hoje não é mais, deu lugar à prensa e isso ocasionou a diminuição da procura pelo tipiti.

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

Foto 20 – Motor acoplado à tarísca para moer mandioca.



Fonte: Arquivo da pesquisa/2010

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

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

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

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

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

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

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

[...] tem que incorporar uma visão mais ampla, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 26).

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

Sabe-se, porém que situações como a que ocorreu com Freire em relação ao seu processo de alfabetização, mediatizada pelo seu mundo, pela palavra-

mundo, não são comuns, ou seja, a educação institucionalizada nem sempre dialoga com o universo de seus educandos, ficando muitas vezes distante do mesmo. Exemplos dessa natureza são facilmente observados na forma como os livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras relacionam saberes científicos e saberes culturais no processo ensino aprendizagem, assunto a ser tratado no próximo tópico.

2.5. O livro didático e os saberes culturais de ribeirinhos.

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

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

Enveredando-se na contramão de um pensamento sacramentado sobre esse instrumento de ensino, Freitag (1993) apresenta uma conceituação desenvolvida por Renato Fleury o qual diz que “o livro didático é apenas uma sugestão e não uma receita” (p. 79). Porém, dependendo da situação, muitas vezes esse instrumento tem sido utilizado sim como uma receita. O trabalho com várias

séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, por exemplo, além de dificultar o planejamento de atividades pedagógicas, tem contribuído para que muitos professores que trabalham nessas condições sigam apenas as indicações do livro didático (HAGE, 2002), que, assim, tem se tornado a alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento, sem que se atente com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, “uma vez que esses materiais didáticos impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo da região”. (HAGE, 2002, p. 3 e 4). As escolas multisseriadas têm seguido esse rumo. O livro didático tem um significado tão grande no contexto político-educacional brasileiro que foi criado o Dia Nacional do Livro Didático: 27 de fevereiro.

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

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

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

Na escola Santa Maria, lócus desta investigação, o livro didático é bastante utilizado e por isso tomei-o como objeto de análise no sentido de perceber sua possível relação com o universo cultural onde a escola está inserida e o tipo de tratamento que tem sido dado a alguns de seus conteúdos. Nesse caso evidencia-se mais o universo cultural urbanocêntrico²¹ nos conteúdos abordados na maioria dos livros utilizados pela escola. Até mesmo porque são elaborados a partir da visão de outra realidade brasileira. Não se trata de desenvolver um trabalho no qual o indivíduo tenha uma formação limitada ao seu mundo imediato, mas utilizar certos assuntos como ponto de partida para a exploração de outros aspectos.

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

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

²¹ Não se trata de instituir uma cisão entre urbano e o campo no sentido de que tudo o que é da cidade é negativo e não serve para o campo, porém que, historicamente tem se pensado o campo a partir do urbano, muitas vezes sem levar em contar suas especificidades.

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

Até ano passado (2009) esses conteúdos eram feitos por unidades, sendo que tinha uma coleção de livros didáticos por série. Sendo que a dinâmica seguia por série, ou seja, um grupo de professores ficava com a 1ª série, outro com a 2ª, outro com a 3ª e outro com a 4ª série. E aí esse grupo da 1ª série ficava responsável para montar as unidades correspondentes aos bimestres. Sendo que as outras séries seguiam a mesma dinâmica de nível e assim cada série não repetia conteúdos e as mesmas ficavam em sintonia. Só que este ano (2010) com a implantação do ensino fundamental de nove anos o professor ficou trabalhando com dois currículos, o de oito anos e o de nove. Só que o conteúdo do ensino fundamental de nove anos foi o professor que escolheu. A própria SEMED construiu uma proposta de ensino a partir de temas geradores para serem trabalhados com os anos iniciais. (Domingos Gonçalves, 2010).

Percebe-se que o planejamento e a dinâmica para a organização curricular no município de Breves ainda segue o princípio e a lógica de uma tradição histórica. Percebe-se ainda que o currículo é concebido como sendo apenas os conteúdos disciplinares; a respeito do que Moreira (2010) afirma que entre os conceitos de currículo desenvolvidos ao longo do tempo estão presentes a idéia de “lista de conteúdos, disciplina, grade curricular”.²² Na concepção do professor Francisco de Assis currículo “é tudo aquilo que a gente adquire numa transformação renovadora e consegue adaptar nessa transformação renovadora”.

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

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

Despertou minha curiosidade investigativa saber das dificuldades enfrentadas pelo professor referente à execução do plano curricular. A resposta revela nuances de um trabalho difícil e até mesmo isolado de professores da

²² PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Conferência I – Currículo, identidade e práticas pedagógicas**. In: Seminário internacional. Dos lugares e contextos das políticas e práticas curriculares: a escola como espaço de construção coletiva. Belém: 26 e 27 de abril de 2010.

educação do campo. Perguntado sobre o acompanhamento da secretaria de educação a resposta é direta, contristada e com o certo tom de revolta.

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

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

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

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

O que se tem visto na maioria das vezes são propostas curriculares para as escolas do campo adaptadas a partir da lógica urbana. Fica a impressão de que

em se tratando de escolas localizadas fora da cidade não precisa muito “luxo”, qualquer coisa serve, por isso bastam apenas rápidas adaptações que o problema está resolvido. Mas, esse é um assunto que necessita de um aprofundamento melhor e mais pormenorizado o que será feito a seguir.

2.6. A prática da adaptação curricular para a educação do campo

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

E o que dizer do Ruralismo Pedagógico, que tinha como objetivo maior promover a fixação do homem ao campo? Dito de outra forma, a iniciativa de levar educação ao homem do campo não foi uma real preocupação do governo com a formação cidadã para essa população, mas por causa do “forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28.). Pautado em uma lógica semelhante, o Programa de Extensão Rural tem como um de seus objetivos o combate à ignorância e a outros fatores considerados negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, “principalmente aqueles que integravam a sociedade rural [...] desprovidos de valores”, (2002, p. 34) os quais deveriam ser assistidos e protegidos, através de uma educação para o “desenvolvimento agrário”, porém, como o próprio Leite afirma, embora o campo tenha ampliado e melhorado seu nível de vida, mais uma vez continuaram submetidos à vontade dos grupos dominantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Carmo (2010) ao fazer uma análise mais geral da educação em Breves, declara que as escolas do campo nesse município, a exemplo de outras realidades do Brasil, “são norteadas por práticas pedagógicas incompatíveis com as dinâmicas de vida e cultura de seus sujeitos” (p.116), em decorrência da matriz essencialmente urbana. Ambas as pesquisas deixam evidentes que, se por um lado houve alguma mudança na relação urbano/campo, elas foram tão insignificantes que não conseguem ser percebidas na dimensão prática, efetivamente. O princípio norteador, dessa relação, o ponto de partida continua inalterado, ou seja, sempre do urbano *para* o campo.

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

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

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

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

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

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

1996, p. 32). Porém, existe uma matriz de pensamento dominante na sociedade, que é urbana, considerado moderno e mais avançado, por isso serve como parâmetro a ser seguido pelo campo.

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

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

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

ATRACANDO O BARCO PROVISORIAMENTE

Creio que nenhum livro se completa. O autor sempre pode continuar, por um tempo indefinido. (RIBEIRO, 2006, p. 11).

Antes de qualquer outra conclusão, posso afirmar de antemão que a mais clara e convicta a que cheguei é que estou apenas começando. A sensação é de estar apenas na superfície do rio ou como se diz nos Marajós, ainda estou na flor d'água (superfície da água, flutuando).

Embora não fosse necessário, faço questão de dizer que todas as conclusões aqui presentes são provisórias e é exatamente essa condição que me “impõe” o compromissado de continuar, pois como disse Cecília Meireles “a vida só é possível reinventada”. (MEIRELES, 1996, p,35). Essa possibilidade constitui-se por sua vez na possibilidade do avanço, do aprofundamento, da superação de idéias, da problematização e reflexão de outras e diferentes questões, enfim, é a oportunidade de estar *no* e *com* o mundo de outra forma.

Pesquisar, escrever, refletir sobre o problema a que me propus nesta pesquisa foi, antes de tudo, um mergulho em minha própria história. Foi tenso, intenso, e satisfatoriamente um momento de estranhamento desse meu mundo, do qual muitas faces ainda estão submersas no caudaloso rio a ser mergulhado.

Considerando as falas dos participantes da pesquisa, fragmentos de cadernos de estudantes e de livros didáticos, fotos mostradas neste trabalho, cheguei a algumas conclusões. Não posso negar que a princípio estava impregnado com a idéia de que o currículo em ação da escola pesquisada silenciava ou negava totalmente o universo cultural de ribeirinhos, porém analisando evidências empíricas pude perceber que não era totalmente assim. Falarei ainda mais dessa questão, antes aponto outras conclusões também importantes no contexto da pesquisa.

Em linhas gerais muito me impressionou a imensidão do universo cultural da Amazônia, parte a mim revelada sob o prisma de estudiosos de diferentes abordagens, muitos filhos da região “com” os quais palmilhei trilhas em várias direções, mas que confluíram para um ponto em comum: a diversidade cultural

amazônico-marajoara que ao contrário de muitas narrativas me mostraram que a ocupação e herança cultural dessa região não estão assentadas, exclusivamente, na matriz indígena. Africanos em diáspora deixaram por aqui suas impressões, juntamente com negros “daqui”, brancos, nordestinos e indígenas.

A pesquisa mostrou também que mesmo dentro da própria comunidade há uma diversidade de culturas, de modos de se relacionar com a natureza, de produção, de trabalho, enfim, modos de vida, ou seja, embora haja aspectos comuns, nos quais a maioria se aproxima, em muitos outros há diferenças. Constatei ainda que o trabalho dos ribeirinhos é organizado, ou seja, são geridos mediante uma lógica que mostra que essa população não vive como se estivesse à deriva, desordenado, muito pelo contrário, pude observar que geralmente o pai (chefe da família) ao amanhecer ou no início da noite orienta o que cada um da família irá fazer e para onde devem se dirigir. Embora tenham características particulares, tanto as populações ribeirinhas quanto a cultura não são algo puro, isolado, imutável ou que apenas produzem tal e qual seus ancestrais modos de vida, manifestações culturais em geral, ao contrário, estão em constante processo de mudança, por isso a construção da identidade tem a ver não só com raízes, mas também com rotas e rumos

Apesar da ligação “umbilical” com a natureza, os povos da Amazônia não são dependentes da mesma ao ponto de ficar refém de suas “determinações”, ao contrário eles interferem nesse processo, rompem “relações”, criam e recriam fugas, saídas, alternativas de sobrevivência, revelando a riqueza de seus modos de vida e de saberes culturais.

O estudo bibliográfico me fez perceber que, em negação ao meu pensamento de que existiam poucas produções a respeito das populações e da ocupação amazônicas e de seu universo cultural, existe uma vasta literatura publicada e pesquisas desenvolvidas nesse sentido embora com enfoques diferentes, algo que foi evidenciado já na parte final da investigação. Essa constatação não significa de forma alguma um conformismo com o que já existe, porém a necessidade de “revirá-las” de ponta-cabeça em busca de outras evidências que muitas vezes estão camufladas em suas entrelinhas.

Em relação ao contexto específico do município de Breves em relação à educação do campo, nos últimos anos houve avanços importantes, medidas consideradas interessantes, porém são em sua maioria esporádicas e pouco eficazes no sentido de impactar positiva e significativamente na qualidade da educação. Entre as iniciativas que a Semed tomou nos últimos anos destacam-se a criação do Pró-rural e a criação da Coordenação de Educação do Campo, junto da qual estão as coordenações de distritos que cuidam diretamente da educação do campo. No entanto, de acordo com outras pesquisas já desenvolvidas em Breves houve poucos avanços no que se refere ao currículo e à educação de um modo geral no campo.

O Pró-rural, por exemplo, desenvolveu várias ações com professores do campo a partir de 2006. Esse programa chegou a construir um projeto político-pedagógico (PPP) para as escolas do campo, com o objetivo de desenvolver atividades que viessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, o programa foi extinto no final de 2008 e não se viu reflexo positivo na qualidade da educação do campo.

Certa vez assisti em um programa de televisão, uma reportagem sobre um grupo de trabalhadores que foram contratados para montar um grande painel em um prédio da cidade de São Paulo, os trabalhadores ficavam suspensos próximos à parede a fim de fazer a colagem de uma série de partes da obra que juntas formariam uma imensa paisagem. O repórter perguntou aos operários o que era aquele grande painel, eles responderam que não sabiam. Em seguida eles foram convidados a olhar de longe e assim puderam perceber que se tratava uma paisagem com céu azul, nuvens, etc. Muitas vezes estamos tão próximo de uma determinada realidade que não conseguimos perceber detalhes a elas inerentes.

Tenho dito isso para falar que em princípio eu tinha “certeza” de que o currículo da escola Santa Maria estava completamente distante dos saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos, a ponto de não estabelecer nenhum relacionamento com o mesmo. Eu estava tão envolvido com esse e por esse pensamento que não conseguia me afastar o suficiente para perceber que não era exatamente assim. Foi preciso um convite exterior a mim para que eu pudesse buscar esse distanciamento e assim proceder com outro olhar sobre a questão.

Dessa forma, a partir das análises realizadas sobre fragmentos de cadernos de alunos evidenciados na Seção II desta dissertação articulada com relatos de moradores da comunidade pode perceber e concluir que o currículo em ação na escola Santa Maria estabelece sim uma relação de proximidade com os modos de vida e saberes culturais de ribeirinhos.

Quando o professor fala sobre os rios como a casa dos peixes e meio por onde ocorrem as viagens dos ribeirinhos, ele está tratando de um assunto pertinente ao contexto de seus educandos, que em seu dia-a-dia estão em contato com os rios, as águas de um modo geral, fonte inclusive de alimentação como o peixe. A aproximação encontra-se na abordagem dos meios de transporte, quando se fala de casco e de barco, únicos meios utilizados na comunidade. Ao citarem, em resposta sobre a alimentação, alimentos como o açaí, a água, o abacaxi, o abiu o educando está demonstrando que fala de seu mundo, de sua realidade, do tipo de alimentação que conhece e do qual participa.

Em assuntos como a produção de carvão vegetal, o cuidado com os animais (os quais devem ser protegidos), as conseqüências de se queimar a mata entre outras; o currículo em ação na escola demonstra que não está tão distante da realidade do mundo onde se encontra, talvez não esteja aproveitando de forma eficaz e eficiente as possibilidades de aprofundamento, exploração de outras dimensões que esse universo apresenta dentro do processo educativo, mas estabelece um diálogo com esse universo.

Em síntese, o currículo desenvolvido na escola Santa Maria estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos dessa comunidade. O estudo mostrou que os assuntos trabalhados em sala de aula que mais se aproximaram do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Semed. Supõem-se, portanto, que foram propostos pelo professor a partir da realidade imediata dos educandos.

No entanto, é preciso considerar outras questões relacionadas a essa conclusão, ou seja, que em todos os assuntos abordados pelo professor faltou mais profundidade, articulação com as experiências dos próprios educandos e da

comunidade como forma de aprofundamento das discussões iniciais, a exemplo dos meios de transporte de alunos que é bastante precário na comunidade. Talvez fosse interessante aproveitar para discutir sobre a qualidade do mesmo, o financiamento público, as condições exigidas para esse serviço e outras.

Outra questão observada no trato com esse e outros assuntos é que os mesmos serviram muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de partida para um diálogo com questões inerentes ao contexto da realidade dos educandos, com problemas pujantes na comunidade; enfim com situações que viessem a contribuir para o processo de conscientização dos educandos e para a superação do conhecimento ingênuo, inicial.

A pesquisa mostrou que apesar dos esforços da Semed, suas ações ainda são desarticuladas; as Coordenações de Distritos, que têm um contato maior com os professores das escolas do campo, pouco dialogam entre si e com outros setores da Semed no sentido de buscar meio ou estratégias para uma atuação mais eficiente e eficaz. Projetos e Programas com o Saberes da Terra, Escola Ativa, Vaga Lume, Casa Familiar Rural entre outros, apesar de suas administrações ocuparem o mesmo espaço – a Secretaria – estão distantes um dos outros quando se trata de ações articuladas.

Dessa forma, entendo fazer-se necessário um projeto mais arrojado que seja instituído como política municipal de educação do campo, amplamente discutido com a sociedade, envolvendo, sobretudo, os sujeitos do campo para que os mesmos passem da mera condição de sujeitos passivos e se transformem em agentes propositores, falando de suas realidades, da escola e da educação que desejam para si e para seus filhos. Para tanto é fundamental que o município dialogue com experiências já desenvolvidas em outros lugares, não como forma de adequá-las ao seu contexto, porém, como forma de aprender, perceber possibilidades, tendo a coragem de aceitar construir outra proposta dentro de outro paradigma curricular.

Enfim, a Secretaria Municipal de Educação deve tomar a frente desse desafio e ser a grande agente articuladora desse processo viabilizando as condições

mínimas necessárias com mais investimentos, autonomia aos envolvidos na construção dessa nova proposta, abertura à participação ampla e democrática da sociedade para que o projeto seja de todos e todas, para todos e para todas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales e FERNADES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo/Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 02)

AYALA, M & AYALA, M.I.N. **Cultura popular no Brasil: perspectiva de análise**. São Paulo: Ática, 1986.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Editora Valer, 1999.

_____. **Os índios e os caboclos da Amazônia: uma herança cultural-antropológica**. In: Umamazônia. Belém, v.1, n. 0, p. 100-112, junho de 1998.

BÍBLIA DO OBREIRO. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2003.1536 p. (edição revista e corrigida 1995).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Ed. rev. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394). Brasília, 1996.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Grupo Executivo Interministerial. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó**: resumo executivo da versão preliminar para discussão nas consultas públicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar/ Sinopse de estatística da educação básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acessado em 15 de Fev de 2011.

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no arquipélago do Marajó**. Belém, 2010. (Dissertação de Mestrado).

CALDART, Roseli Salete. **Movimento sem terra**: lições de pedagogia. Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 50-59, Jan/Jun 2003.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfase e omissão no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **A escola é nossa**: língua portuguesa, letramento e alfabetização lingüística: 2º ano, 1ª série: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008 (Coleção a escola é nossa).

CASTRO, José Guilherme de Oliveira. **Marajó**: a deusa encantada, cercada de água por todos os lados. In: SIMÕES, Maria do Socorro. Marajó: um arquipélago sob a ótica da cultura e da biodiversidade. Belém: UFPA, 2002, p, 215-217.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará. Dissertação de Mestrado. Ufpa. Belém/Pa 2007.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Marajó, essa imensidão de ilha**. São Paulo: M.E.M. 1987.

CRUZ, Valter do Carmo. **O rio como espaço de referência**: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da Trindade e TAVARES, Maria Goretti da Costa (Orgs.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-67.

DAMASCENO, Alberto, SANTOS, Emina e MOTA, Sâmia. **Os planos de ações articuladas e a situação da educação municipal no Marajó**: a proposta do ISDP – Índice de Satisfação por Dimensões do PAR. Belém/PA: Gráfica Supercores, 2009 (Cadernos EducaAmazônia).

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Traços da trajetória do negro na região amazônica**. Disponível em: <http://WWW.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE_03-05-15T14:39:57Z-70/Publico/Parte%202%20-%20teseEugenia%20Foster.pdf> Acesso em 28 de ago de 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAY, Mara Regina Garcia. **Projeto buriti: matemática**. São Paulo: Moderna, 2007. 3º ano do ensino fundamental.

GORAYEBE, Inocêncio de Souza (Org.) **Civilização amazônica: formação e herança**. In: AMAZÔNIA. RM Graph. Belém, 2008, PP. 37 – 39.

GERALDI, Corinta M. G. **Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica**. In **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario47.html>> Acesso em 25 de Abr. de 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **Classes multisseriadas: desafio da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão A. Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. **A realidade das escolas multisseriadas frente as conquistas na legislação educacional**. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. v. 01. p. 100-100

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em nov. de 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Traduzido por Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. Revisão Alice Kyoko Myashiro. Produção Plínio Martins Filho. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleção Debates).

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro/RJ. Jorge Zahar Editora, 1997.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Araújo. **Amazônia, a terra e o meio**: com uma introdução à antropogeografia. 3. ed. vol. 104. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo, v. 7)

_____. **REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO**: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. XVI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, de 12 a 16/9/93. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/852/764>> Acesso em 12 de abr de 2010.

LOUREIRO, J.J.P. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

_____. **Cultura amazônica**: uma diversidade diversa. Belém: Série aula magna/UFGA, nº 2. 2005.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 6 de set. de 2010.

MEIRELES, Cecília. **Poesia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

MIRANDA NETO, Manoel José de Miranda. **Marajó: desafio da Amazônia, aspectos da reação a modelos exógenos de desenvolvimento.** Rio de Janeiro. Record, 1976.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos.** 2. ed. Ceilândia/DF: Idéia Editora, 2001.

MORAES, Sérgio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste.** Belém: EDUFPA, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p, 35 a 58.

_____. & CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Boletim 17, Set de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em 25 de out. de 2009. p. 20 a 29.

_____. & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos.** Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

_____. e SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A CULTURA AMAZÔNICA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES POPULARES.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>> Acesso em 12 de abr de 2010.

OLIVEIRA, J. B. A; GUIMARÃES, S. D. P; BOUMÉNY, H. M. B.. **A política do livro didático.** Campinas: Unicamp. 1984.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Em el corazón de la Amazônia:** identidades, saberes e religiosidades do regime das águas marajoaras. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo, 2009.

PAIXÃO Fernando. **História do livro didático.** Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com/2008/08/histria-do-livro-didtico-no-dia-27de.html>> Acesso em 11 de fev. de 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES/PA. **Histórico de Breves.** Disponível em: <http://www.prefeiturabreves.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=75> acessado em: 15 de Fev de 2011.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do campo e participação social:** reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA. UFPA. Dissertação de Mestrado, Belém, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Karla Tereza Silva. **Águas e condições de vida na zona rural de Salvaterra, Marajó-PA.** In: SIMÕES, Maria do Socorro (Org.). Campus flutuante: rumo ao Marajó. Belém: NUMA/UFPA, 2007, p. 111 a 123.

RODRIGUES, Angélica Lúcia Figueiredo. **O boto na verbalização de estudantes ribeirinhos:** uma visão etnobiológica. Belém, 2008. (Dissertação de mestrado).

RODRIGUES, Elias Teles. **Organização comunitária e desenvolvimento territorial:** o contexto ribeirinho em uma ilha da Amazônia. Belém, 2006. (Dissertação de Mestrado)

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971

_____. **O negro na formação da sociedade paraense:** textos reunidos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, Maria Roseli Souza. **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade:** por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. Disponível em: <http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf.> Acesso em 3 de Nov de 2009.

SANTOS. Boaventura de Sousa, *et al.* **Introdução:** para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SILVA, Christian Nunes da. **Territorialidade e modelo de vida de pescadores do rio Itaquara, Breves – PA.** Belém: PPGEU/UFPA, 2006. Dissertação de mestrado.

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** – 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Renato Ignácio da, **Amazônia:** paraíso e inferno. Vol. 82. Biblioteca do exército editora/quatro artes editora. 1970.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Denise e MOTA JR, William. **O lugar de São Domingos do Capim:** formação histórica e geográfico-espacial. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

_____, TEIXEIRA, Elizabeth. *et al.* **Cartografia de saberes:** abordagem de pesquisa em educação intercultural. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/~leme/pdf/LEME1_2_%20%20FERREIRA%20&%20BARBO SA.pdf> Acesso em 15 de jun de 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida. Uma interpretação da Amazônia**. 2. ed. (revista e aumentada). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

GLOSSÁRIO

Abil: Fruta amarela por fora de polpa branca.

Ananá: Do gurani *naná*. Fruto da família bromeliáceas, subfamília bromelioideae, parecido com o abacaxi, porém menor e mais azedo;

Aninga: Planta herbácea de folhas graúdas que cresce muito presente em ilhas e regiões ribeirinhas da Amazônia. Possui uma seiva urticante. Seu tronco é utilizado para emboiar madeira e como bóia de natação;

Balador: Arma caseira usada como armadilha para matar animais;

Barranco: Mururé. Planta aquática que pode ser encontrada fixa às margens dos rios da Amazônia ou à deriva;

Buçú: Árvore cujo tronco parece com o de um coqueiro, de folhas largas e compridas que são usadas em cobertura de casas, forro de cestos, de toldas de embarcações, e outros.

Capoeira: Mata que cresce após a derrubada da mata original. Muito usada para prática de roçados.

Cacuri: Cerca feita de tala do jupatí ou do arumã para capturar peixe.

Carapanã: Árvore peculiar às área de várzea da Amazônia, cuja madeira é utilizada para fazer remo e a casca para fabricação de chá contra malária.

Caiera: Cavidade feita na terra para fazer carvão.

Casqueiro: Sobra de madeira serrada;

Coivara: Processo em que, após a queimada da roça, se retira galhos, troncos e outros entulhos, amontoa-se em diferentes espaços para ser queimado novamente a fim de deixar mais espaço livre para a plantação.

Cumidia: Local aonde os animais vão se alimentar, mais precisamente em baixo de arvores com fruta.

Cuia: Espécie de vasilha feita de um fruto parecido com um coco só que de casca mais fina. No seu interior existe uma massa densa e mole que é retirada. É muito usada para se beber tacaca nas cidades paraense como Belém.

Esteira: Espécie de tapete feito de tala de miriti ou arumã.

Esparramar: Espalhar-se

Fabriqueta: Fábrica caseira de produção de conserva de palmito.

Matapí: Armadilha em formato de um cilindro feito de tala de jupatí para capturar camarão;

Mungango: Sonido como de pessoas conversando, porém não sendo possível entender.

Palafita: Casa construída sobre estaca de madeira para escapar das enchentes

Panacarica: Cobertor coniforme feito de tala de miriti ou jupatí usado para cobrir bagagens, produtos, motor da embarcação e até pessoas para protegê-las do sol ou da chuva.

Paneiro: Cesto feito de fibra (tala) de arumã, miriti ou de cipó;

Pari: Cercado feito de tala ou do próprio arumã, ou de tala de jupatí para fazer tapagem ou cacuri para capturar peixes;

Paxiuba: Espécie de tábua retirada de uma árvore de mesmo nome ou paxiubeira usada para piso ou parede de casas.

Peneira: Espécie de crivo feito de tala de arumã utilizado para coar massa de mandioca, açai, bacaba e outros. Serve também para secagem de produtos ao sol.

Poncho: Tipo de chá feito da folha ou do limão mesmo ingerido contra febre ou gripe.

Pororoca: do tupi "*poro'roka*", de "*poro'rog*", estrondar. Fenômeno natural produzido pelo encontro das correntes fluviais com as águas oceânicas,

Pracaxí: Árvore de folha miúda cuja massa do fruto é utilizada para extrair óleo.

Preamar: Quando a maré está bem cheia, próxima de baixar (baixa-mar)

Quina: Uma espécie de cana, porém mais fina do que a cana-de-açúcar, cuja folha é utilizada para fazer chá contra malária.

Rabeta: Casco pequeno com um motor na popa.

Sevar: Ralar, moer a mandioca

Sevagem: Vem de sevar, de moer mandioca

Tacaca: Goma feita de tapioca muito apreciada na região amazônica, sobretudo no Pará. É servido em cuia, acompanhado de tucupi, camarão e jambú.

Tapirí: Espécie de casa rústica feito de pequenos pedaços de pau e para uma emergência,

Tarísca: Polia de madeira com serras pequenas usada para moer mandioca

Timbuí: Cipó muito usado para tecer paneiros, cestas, parí, para

Tipiti: Espremedor feito de tala de arumã ou miriti utilizado para espremer massa de mandioca e retirar azeite de andiroba,

Tipitinga: turva, barrenta.

Tucumã: Fruto de casca grossa e uma massa

Tucupí: Espécie de caldo de amarelado retirado da mandioca e servido com tacaca, peixes e outros.

Tupé: Espécie de tapete tecido com tala de arumã ou miriti usado para pisar arroz, tirá-los dos cachos. Serve para secar o próprio arroz, milho, caroço de cupu, cacau e como tapete para proteger do frio do piso