



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDENTIDADE CULTURAL DE ESTUDANTES
RURIS/RIBEIRINHOS A PARTIR DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

MANAUS
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS

IDENTIDADE CULTURAL DE ESTUDANTES
RURAIS/RIBEIRINHOS A PARTIR DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho.

MANAUS
2010

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f

Vasconcelos, Maria Eliane de Oliveira.

Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

133 f.; c/il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho.

1. Identidade Cultural Rural/Ribeirinha.
2. Práticas Pedagógicas.
3. Diversidade Cultural I. Título

CDU 371.13056.262

CDD 371.12

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS

IDENTIDADE CULTURAL DE ESTUDANTES
RURAI/RIBEIRINHOS A PARTIR DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof.^a Dr.^a Nídia Regina Limeira de Sá – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda Matos Lopes – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Membro
Universidade Estadual do Pará – UEPA

DEDICATÓRIA

A todos que contribuíram com esta pesquisa, em especial, aos professores e estudantes rurais/ribeirinhos da Escola Minervina Reis Ferreira, representantes da multidiversidade de povos que formam as identidades amazônicas.

AGRADECIMENTOS

Em muitos momentos da minha vida, resisti pela Fé, agradeço a Deus por esse tesouro.

Agradeço meu pai, Raimundo Vasconcelos, que me ensinou os conteúdos das virtudes.

Agradeço a minha mãe que, mesmo distante, está em mim.

Agradeço a minha grande família de muitos irmãos, irmãs, avós, avôs, tios, tias, primos.

Aos meus quatro avôs paternos e maternos: Joaquina e Nonato, Maria e Manoel que, enquanto moradores de comunidade rural, me ensinaram a ler a floresta e as águas no meu sentido de viver.

Agradeço a Eunice e ao Mateus e a Dora que me acolheram, na cidade “grande”, Manaus.

Agradeço à minha pequena família, pela força e paciência multiplicada nos momentos mais desertos.

Agradeço ao meu esposo Edilson, ao meu filho Pedro e a minha cunhada Alzira pelo apoio incondicional.

Agradeço à amiga Audirene e sua família pelo incentivo.

As amigas: Antonia, Lenice e Nilda pelo ensino e carinho.

Agradeço aos comunitários da Região do Zé Açu, em especial seu Herculando e D. Maria, Sérgio Muniz, Onezinho, João Lauro e sua esposa, Lastenho e Perla, José Augusto, Rosemiro e Euristéia, Osmarina e Mailson, Álvaro e Val.

Agradeço aos professores e as professoras, às secretárias e ao diretor da Escola Minervina Reis Ferreira pelo apoio e coragem transmitidos.

Agradeço infinitamente aos estudantes das duas turmas de 8^a série dessa escola: jovens, adultos, homens e mulheres, representantes da riqueza cultural de ser rural/ribeirinho nos caminhos feitos de rio e nas florestas feitas de esperança da Amazônia.

Agradeço à amiga Kézia, pelos momentos compartilhados e pela força repartida.

Agradeço aos professores do Mestrado da FACED/UFAM, pela partilha de saberes e de compreensão.

Agradeço as colegas da turma de mestrado 2008 da FACED/UFAM: Marinete, Jarliane, Oderlene, Antônia, Mara, Ednailda, Eliane Regina, Vera, Kézia e aos colegas Amarino e Valdemir.

E agradeço ao meu orientador, Dr. Thomé Javares, por ter paciência e me incentivar a produzir com autonomia e fé.

Por tudo isso, muito OBRIGADA!

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos e heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade [...]

(OLIVEIRA, 2003, p. 30).

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas”, teve como objetivos: analisar como a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos; investigar características da prática pedagógica relacionadas à construção da identidade cultural dos estudantes; verificar de que forma a diversidade cultural é trabalhada pelo professor da escola ribeirinha; e identificar conteúdos da cultura da comunidade ribeirinha que influenciam a prática pedagógica docente e a construção da identidade cultural dos estudantes. As problemáticas sócio-culturais e ambientais enfrentadas pelas comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia, também, passam pela educação que é oferecida nas escolas dessas comunidades, principalmente quando ainda prevalecem práticas e conteúdos pautados em perspectivas que desconsideram a identidade e as peculiaridades da cultural local. Assim, questionamos: de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos, na perspectiva de romper com práticas pedagógicas e com conteúdos curriculares que privilegiam determinadas identidades no espaço escolar e que evitam a negação de valores culturais e sociais no ambiente escolar ribeirinho? Para discutir essa problemática desenvolvemos um estudo de caso na Escola Minervina Reis Ferreira que está situada na comunidade Bom Socorro, Região de Zé Açu, no Município de Parintins – AM, com a realização de observação, aplicação de questionários abertos e entrevistas. Os sujeitos envolvidos foram 21 discentes e 4 professores de duas turmas de 8ª série dessa escola. Os resultados da pesquisa demonstraram o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem com a construção da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos, com base em mediações formais e informais que se movimentam nas características da prática pedagógica, nos discursos e ações comprometidas com os conteúdos culturais da comunidade rural/ribeirinha. No campo da identidade cultural, esta pesquisa demonstrou de um lado características identitárias de pertencimento à valores locais relacionados ao modo de ser rural/ribeirinho e, de outro lado, demonstrou características de valorização de elementos externos à comunidade pesquisada, tornando-a identidade as vezes contraditória e oculta. No campo dos conteúdos culturais percebemos sua importância para a construção de referenciais de pertencimento necessários às práticas pedagógicas e curriculares no processo de valorização da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos e da diversidade cultural presente no espaço escolar investigado.

Palavras-Chave: Identidade Cultural Rural/Ribeirinha. Práticas Pedagógicas. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

This present research named Cultural Identity of Rural/in river habitant Students from the “Pedagogical Practices” which had such as objectives: analysing how the pedagogical practice works as mediator in the process of the rural/in river habitant students’ cultural identity; verifying in what measure the cultural diversity and the relation among them are worked; and identifying the main subjects from the cultural practice of the native community that influence on the pedagogical practice and the construction of the students’ cultural identities. The social cultural problematics and environmental faced by the rural/river communities from the Amazonia, they also passes by the education offered in schools of these communities, mainly when still remain practices and subjects are designed for perspectives which don’t consider the identity and the particularities of the local culture. Thus, we ask: How the pedagogical practice works as mediator in the process of the construction of the rural/in habitant student’ cultural identities, from the perspective of breaking with the pedagogical practices and the curriculum planning that benefit certain identities in the school space that avoid the refusal of cultural and social values in the school environmental of the rural/river habitant students? To discuss this problematic we develop a case study at Escola Minervina Reis Ferreira which is located in Bom Socorro community, Zé Açu region in Parintins – AM, with observation, open forms and interviews. The subjects involved were 21 students and 4 teachers from two classes of 8th grade of that school. The research’ results demonstrated the development of the pedagogical practices that contribute to the rural students’ cultural identity basis on formal and informal mediations which move on the characteristics from the pedagogical practice, on the speeches and actions committed to the cultural subjects of the rural community. In the identity cultural field, this research demonstrated a the identity characteristics concerning local values related to the rural way of life, otherwise the research demonstred characteristics of much value of external elements of the community in question, turning the identity sometimes contradictory and obscure. In the cultural subjects field we perceive its importance for the construction of references necessities for the pedagogical practices and curriculum in the process of values of rural/in river habitant students’ cultural identity and the cultural diversity present in the school environment in question.

Key-Words: Rural\river Cultural Identity. Pedagogical Practices. Cultural Diversities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de discentes atendidos pela escola.....	31
Tabela 2: Quantidade de professores e áreas de formação.....	31
Tabela 3: Quantidade de discentes pesquisados por comunidade.....	32
Tabela 4: Dados dos professores envolvidos na pesquisa.....	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conceito de Cultura.....	68
Gráfico 2: Atividades culturais desenvolvidas nas comunidades.....	69
Gráfico 3: Influência da cultura local no modo de vida.....	71
Gráfico 4: Diversidade cultural e o respeito na escola.....	73
Gráfico 5: Característica da identidade cultural dos estudantes.....	74
Gráfico 6: Quantos se consideram ribeirinhos.....	76
Gráfico 7: O que é ser ribeirinho.....	76
Gráfico 8: Entendimento a respeito da Globalização.....	78
Gráfico 9: Interferência da vida moderna na cultura da comunidade.....	80

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Comunidade Bom Socorro na época da cheia.....	24
Foto 2: Comunidade Bom Socorro na época da seca.....	24
Foto 3: Entrada do Lago Zé Açú na época da seca.....	25
Foto 4: Vista do Lago na época da seca.....	25
Foto 5: Rabeta – motor colocado na polpa da canoa.....	28
Foto 6: Bajara – alternativa de transporte utilizado.....	28
Foto 7: Escola Pesquisada – Minervina Reis Ferreira.....	28
Foto 8: Transporte escolar – ônibus.....	29
Foto 9: Transporte escolar - barco.....	29
Foto 10: Antiga Escola da comunidade.....	30
Foto 11: Salas construídas em madeira.....	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
1 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	22
1.1 – Tipo de pesquisa	22
1.2 – Local da pesquisa	24
1.2.1 – Comunidade Bom Socorro	24
1.2.2 – Escola Minervina Reis Ferreira	28
1.3 – Sujeitos da Amostra	31
1.4 – Instrumentos de medidas	34
1.5 – Procedimentos da pesquisa	35
1.6 – Procedimento ético	37
CAPÍTULO 2	
2 – IDENTIDADE CULTURAL E RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NOS CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA DIVERSIDADE CULTURAL	39
2.1 – Identidade cultural: uma construção social marcada pela diferença	40
2.2 – Globalização e a construção da identidade cultural	43
2.3 – Ribeirinhos da Amazônia: algumas problemáticas e referências identitárias	46
2.4 – Perspectivas sobre a cultura e a identidade ribeirinha a partir da diversidade	51
2.5 – A prática pedagógica docente: saberes e formação	55
2.6 – Relações entre currículo e diversidade cultural	58
2.7 – Desafios à prática pedagógica comprometida com a identidade cultural	62
2.8 – Contradições do ensino em comunidades ribeirinhas	65
CAPÍTULO 3	
3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	67
3.1 – Referências à cultura, identidade e diversidade a partir dos discentes da Escola Minervina Reis Ferreira	67
3.1.1 – Identidade e perspectivas de vida	81
3.2 – A prática pedagógica: referências à identidade cultural e à diversidade a partir dos professores	82
CAPÍTULO 4	
4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
4.1 – Conteúdos culturais rurais/ribeirinhos	91
4.1.1 – Perspectiva de interação entre espaço rural/ribeirinho e urbano	92

4.1.2 – Processos de negação da cultura ribeirinha e inserção de valores.....	94
4.1.3 – Conteúdos culturais percebidos nas comunidades rurais/ribeirinhas.....	95
4.1.3.1 – <i>Atividades produtivas</i>	96
4.1.3.2 – <i>Organização política e religiosa</i>	97
4.1.3.3 – <i>Alimentação e moradia</i>	98
4.1.3.4 – <i>Esportes jogos e brincadeiras</i>	99
4.1.3.5 – <i>Meio ambiente</i>	99
4.1.3.6 – <i>Manifestação cultural</i>	101
4.2 – Identidade cultural rural/ribeirinha e diversidade: algumas referências	102
4.3 – A prática pedagógica como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes rurais ribeirinhos e diversidade cultural	105
4.3.1 – Conteúdos escolares, conteúdos culturais e a construção da identidade.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	126
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa intitulada “Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas” nasceu de preocupações decorrentes do contato que tivemos com as comunidades rurais/ribeirinhas da Região de Zé Açu, Município de Parintins - AM, por ocasião da realização do Projeto de Extensão Formação de Lideranças Comunitárias, atividade ligada ao Programa Atividade Curricular de Extensão-PACE/UFAM. Em depoimentos, as lideranças participantes do projeto, mostraram preocupação quanto à desvalorização das riquezas ambientais e culturais das comunidades e questionaram o papel da educação nesse processo.

Durante esse convívio nas comunidades rurais/ribeirinhas, observamos que elas experimentam transformações sócio-culturais e processos de negação cultural que afetam a vida da comunidade como um todo, principalmente, as expectativas e os sonhos dos jovens que imersos em situações de desemprego e baixa auto-estima, tendem a abandonar suas próprias raízes. Essas transformações devem ser repensadas e refletidas pela escola, enquanto agência formadora que legitima identidades por meio do currículo e das práticas pedagógicas, principalmente. Assim é necessário “[...] construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presentes na escola e na sociedade” (GOMES, 2007, p. 25)

Esse processo de legitimação é atravessado pela percepção da diversidade e da diferença enquanto construções históricas. Gomes (2007, p. 25) alerta que

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia [e] posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória.

As pesquisas na área da educação indicam que práticas pedagógicas e conteúdos curriculares apresentam contribuições importantes para o processo de formação da identidade cultural dos estudantes, articulado à diversidade. As discussões sobre a diversidade implicam o debate contra a hegemonia de determinados conteúdos escolares que foram selecionados e legitimados, portanto, devendo ser aplicados indistintamente. Isso se amplia mais quando se trata de contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso dos estudantes de comunidades rurais/ribeirinhas da Região Amazônica, onde ainda prevalece a perspectiva de currículo escolar uniformizado a partir da perspectiva racional urbana. Esse enfoque não privilegia conteúdos da cultura ribeirinha, no que tange aos espaços produtivos, à relação que mantém com o meio ambiente, às manifestações culturais, a mitos, contos, lendas, à forma de transporte, à identidade de ser ribeirinho.

Essa cultura ribeirinha insere-se no debate sobre a diversidade cultural dos trabalhadores do campo e/ou povos da floresta. Para Oliveira (2003, p. 38) as comunidades rurais/ribeirinhas desenvolvem diversas e complexas atividades, entrecruzando “[...] múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações sócio-ambientais e de conhecimento de práticas bastante complexos.”

A necessidade de valorizar a diversidade cultural das populações rurais significa lutar por espaços mais democráticos e por respeito aos saberes que essas populações constroem no seu cotidiano; significa lutar contra processos excludentes e de dominação e pela inserção daqueles saberes no currículo. Nesse sentido, Gomes (2007, p. 21) argumenta a existência de grupos humanos que,

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

De maneira geral, no espaço escolar, diversos sujeitos de gênero, etnia, religião e cultura diferente interagem e trocam experiências; aprendem conteúdos formais e informais (SILVA, 2003); constroem histórias e elegem elementos significativos à cidadania, à aprendizagem para o trabalho e à identidade pessoal e cultural. Na escola, também, se experimenta conflitos e atitudes hostis de intolerância e desrespeito às diferentes formas de

ser e de se manifestar, bem como se vivencia processos de formação, ambos norteados por princípios e valores monoculturais e homogeneizadores. Essa situação por si só já justifica a necessidade de se explorar temas na área da educação que problematizem a função da escola, enquanto agência de produção cultural e curricular que interfere no universo simbólico e na formação da consciência cultural e identitária de jovens e crianças.

Para Candau (2008b, p. 26) um “[...] dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais”. A escola é desafiada a refletir o processo de construção da identidade cultural de crianças e jovens com os quais trabalha e a realidade cultural desses. Assim, a escola das comunidades rurais/ribeirinhas da Região Amazônica, inseridas num contexto de múltiplas representações e saberes, é desafiada a considerar as peculiaridades locais que nascem do cotidiano das pessoas que moram nas margens dos rios, lagos, igarapés, no interior das florestas e cidades dessa região.

A realidade escolar de muitas comunidades rurais/ribeirinhas, ainda, está longe de uma educação vinculada à cidadania, melhorias da qualidade de vida e o respeito à diversidade cultural, já muitas dessas comunidades vivenciam histórias de alijamentos culturais e exclusões sociais, bem como negação de direitos à educação, saúde, saneamento básico, dentro outros. Essas histórias têm raízes nas relações de poder na sociedade brasileira.

Essas relações de poder, em toda sua complexidade, também são retratadas na cultura da Região Amazônica, nos valores, costumes e tradições das populações dessa Região. Um traço marcante na sociedade brasileira deve-se ao processo de miscigenação, mistura de diferentes etnias que, muitas vezes, foi decorrente de processos de dominação e exploração, a exemplo do que ocorreu no período colonial, época em que os europeus dominaram e exploraram as populações nativas. Observamos que, com a perspectiva de desenvolver e ocupar a Região Amazônica, o governo brasileiro fomentou intensos processos migratórios (MEIRELLES FILHO, 2004), os quais configuraram diferentes dimensões culturais à Amazônia. As migrações nessa região foram intensas na metade do século XVIII e durante o auge da borracha no final do século XIX (PARKER, 1985 apud FRAXE, 2004).

As problemáticas da educação vinculada à cultura, à diversidade e à identidade cultural enfrentadas pelos moradores rurais/ribeirinhos da Amazônia e, em particular as problemáticas dos moradores das comunidades da Região de Zé Açu, no Município de Parintins, configuram o tema desta dissertação, cujo problema central é indagar: de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos, na perspectiva de romper com práticas

pedagógicas e com conteúdos curriculares que privilegiam determinadas identidades no espaço escolar e que evitam a negação de valores culturais e sociais no ambiente escolar ribeirinho?

Este trabalho configurou-se como pesquisa de campo, tipo estudo de caso, de cunho qualitativo e quantitativo. Foi desenvolvido na Escola Municipal Minervina Reis Ferreira da comunidade ribeirinha Bom Socorro, da Região de Zé Açu, no Município de Parintins. A escolha desta escola se deu em função de sua localização em área ribeirinha, neste caso, situada às margens do Lago Zé Açu, margem direita do rio Amazonas e por promover o acesso à educação escolar aos discentes de diversas comunidades daquela Região.

Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: a) analisar de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos, na perspectiva da diversidade cultural; b) investigar características da prática pedagógica relacionadas à construção da identidade cultural dos estudantes; c) verificar de que forma a diversidade cultural é trabalhada pelo professor da escola ribeirinha; e d) identificar conteúdos da cultura da comunidade ribeirinha pesquisada que influenciam a prática pedagógica docente e a construção da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos.

Para o alcance desses objetivos desenvolvemos observação em duas salas de aula de 8ª série, com registro em diário de campo e aplicação de questionário aberto a professores e discentes. Os sujeitos desta pesquisa estão diretamente envolvidos no campo pesquisado, são partícipes de vivências e experiências que as comunidades rurais/ ribeirinhas constroem no seu dia-a-dia.

Utilizamos no corpo deste trabalho o termo rural /ribeirinho, porque a realidade das turmas investigadas incluiu sujeitos moradores de sete comunidades diferentes e nem todas estão situadas diretamente às margens do Lago Zé Açu; há estudantes que moram em terra firme e outros em áreas ribeirinhas, numa mesma sala de aula. Assim, reportamo-nos ao conjunto de comunidades como rurais/ribeirinhas, para dar ênfase a uma especificidade desta pesquisa. Nos estudos de Oliveira (2003), a utilização deste termo destaca que as comunidades situadas em áreas de várzeas, lagos e rios também têm uma referência rural que deve ser considerada no contexto amazônico.

À guisa de introdução, ressaltamos que este trabalho está organizado basicamente em cinco partes. Na introdução, justificamos a escolha do tema; contextualizamos essa abordagem e sua relevância no contexto educacional; problematizamos as questões relacionadas à pesquisa; pontuamos os objetivos que pretendemos alcançar com os resultados,

e descrevemos uma breve sinopse sobre o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda parte, descrevemos o caminho metodológico da pesquisa, quais foram os instrumentos utilizados e os sujeitos envolvidos. Situamos a pesquisa no tempo e no espaço. Apresentamos os desafios enfrentados para dar conta de perceber conteúdos da cultura ribeirinha que incidem no ambiente escolar, na prática pedagógica docente e na construção da identidade do estudante rural/ribeirinho.

A terceira parte diz respeito ao referencial teórico, momento em que relacionamos estudos sobre o processo de construção da identidade cultural às especificidades da identidade e diversidade ribeirinha na Amazônia, bem como fazemos o exercício teórico de refletir sobre as práticas pedagógicas docentes no processo de construção da cultura e da identidade e as contradições do ensino em comunidades rurais/ribeirinhas. Partimos de autores, como Hall (2006), Silva (2006), Woodward (2006), Laraia (2006) e Ortiz (2006) que discutem a categoria identidade cultural, enquanto construção, um processo não-essencial, inacabado, que sofre conseqüência de uma série de transformações e, rompem com a concepção de identidade fixa, cristalizada em um núcleo, numa essência. A concepção com que abordamos a categoria prática pedagógica docente, numa perspectiva crítica, se articulada a múltiplos saberes, dentre eles os saberes da experiência que se constrói na relação cotidiana com os atores escolares e o contexto sócio-cultural. Acreditamos na prática docente que dialoga com a realidade, produz saberes, transforma, mobiliza e media saberes da cultura e da vida. Assim, nos baseamos em autores como Candau (2008), Tardif (2007), Freire (2005), Canen (2003), Silva (2006), Moreira (2008). Quanto as discussões teóricas a respeito da cultura, identidade e escola em comunidade ribeirinha no contexto amazônico nos baseamos principalmente em autores como Fraxe (2004), Oliveira (2003), Noda; Noda; Martins (2006) e Maybury – Lewis (1997), que problematizam a realidade regional no campo da cultura, da educação e da produção regional.

Na quarta parte, fizemos a análise e interpretação dos questionários aplicados aos estudantes e aos professores, com ênfase nas dimensões qualitativa e quantitativa. Demonstramos as respostas fornecidas pelos estudantes na forma de gráficos, ao passo que priorizamos o uso das falas escritas dos professores para demonstrar os argumentos utilizados por eles ao fornecerem informações a respeito de sua prática pedagógica relacionada à cultura e à identidade cultural dos discentes.

Na quinta parte, estabelecemos discussões atinentes aos conteúdos culturais e as mediações da prática pedagógica que podem contribuir com a construção da identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos.

Dessa forma, esperamos contribuir com a intensificação do debate sobre as identidades amazônicas (fenômeno decorrente da pluralidade cultural) no espaço escolar e com o processo de inserção e valorização dos conteúdos culturais da realidade rural/ribeirinha nos currículos, planos e projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas rurais/ribeirinhas da Amazônia. A intensificação desse debate implica em reconhecer que a escola em qualquer lugar que se dê não pode tratar com neutralidade as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias que constituem os sujeitos escolares. A diversidade de pertencimento e referências culturais são desafios à prática pedagógica e dependem das escolhas éticas e políticas feitas pelos educadores no cotidiano da sala de aula.

CAPÍTULO 1

1 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

1.1 – Tipo de pesquisa

O processo de investigação da identidade cultural dos estudantes da 8ª série da Escola Minervina Reis Ferreira ocorreu por meio de um estudo de caso, de cunho exploratório. Esse tipo de estudo não está ancorado na generalização de resultados, ou comprovação de teorias, mas preocupa-se com a “[...] busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como ‘caso’, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações” (CHIZZOTTI, 2008, p. 136).

Para Meksenas (2002, p. 118) o estudo de caso “[...] é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa.” A referência à análise compreensiva deve-se a busca do significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e as relações sociais.

A unidade social significativa desta pesquisa concentra-se no estudo da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas. Para Meksenas (2002, p. 119), “[...] concentrar-se na unidade social significativa implica realizar uma pesquisa intensiva em que o investigado é percebido em sua amplitude e profundidade”. Entendemos que a amplitude deste estudo foi percebida em razão das análises aferidas a dimensões abrangentes e externas ligadas aos sujeitos pesquisados, tais como contexto escolar, perfil discente e docente, conteúdo cultural da comunidade, dentre outras. A profundidade foi explorada, em função das fontes coletas de dados, tais como: observação, com registro em Diário de Campo, aplicação de questionários abertos e entrevistas não estruturadas.

O estudo de caso depende da coleta sistemática de informações e contribui para a construção de análises hermenêutico-interpretativas e dialéticas, bem como não se esgota na temática explorada. Os resultados identificados devem servir de base para construção de outros estudos.

Destacamos que o pressuposto teórico-metodológico desta pesquisa está baseado na concepção dialética de compreensão da realidade, uma vez que é marcante a dinâmica histórico-social na determinação e construção da cultura e da identidade; há disputa e relações de poder que concorrem para a legitimação de determinados conteúdos culturais no espaço escolar.

Lowy (2003, p.14) ao definir o método dialético, apresenta um de seus elementos essenciais, que é “[...] a categoria movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas”. Com base nesse elemento, percebemos que os fenômenos, os fatos, a vida, a história, a cultura, a identidade, as idéias, as coisas não são eternas, estáticas, imutáveis, mas permanecem em constante transformação. Sob essa categoria da dialética, é possível, também, traçarmos discussões a respeito da construção da identidade cultural de determinado grupo social. Neste trabalho, a identidade cultural é uma das categorias apresentadas, entendida quanto um elemento não - fixo, mas em processo de transformação.

Outra categoria apresentada por Lowy (2003, p. 16) é a totalidade que “[...] significa a percepção da realidade social como um todo orgânico”, onde tudo se relaciona. Os aspectos sociais, econômicos, religiosos, políticos e de classes sociais são imprescindíveis na análise de um problema de pesquisa na perspectiva dialética.

De acordo com Gadotti (2006), a categoria totalidade nos faz entender que nada é isolado, ele argumenta que, quando o pesquisador tenta isolar um fenômeno para entendê-lo, ocorre nesse isolamento uma privação do sentido explicativo e do conteúdo desse fenômeno, tornando-o superficial e imóvel. Assim, também, procuramos perceber a construção da identidade cultural local sob às interferências do contexto global.

Lowy (2003) também destaca a categoria da contradição, com ênfase aos constantes enfrentamentos sociais, ideológicos e políticos seja de grupos ou de classes sociais. Para Gadotti essa categoria é a essência ou a lei fundamental da dialética e que podem ser aplicados “[...] tanto à matéria, como à sociedade humana e aos nossos próprios conhecimentos” (2006, p. 27).

Sob o enfoque das categorias totalidade e contradição, destacamos as outras categorias deste trabalho que são conteúdos culturais, diversidade cultural e práticas pedagógicas. Esta última, bastante contraditória, às vezes serve ao instituído, ao que é oficial, aceito como

norma, mas por vezes é resistência, tenta romper com os processos de homogeneização, com as imposições oficiais.

Na análise deste trabalho nos propomos a perceber o que é fazer ciência, a partir do estudo de um problema não isolado, contraditório e em movimento, com categorias que envolvem a construção da identidade cultural de estudantes de comunidades rurais/ribeirinhas, práticas pedagógicas, diversidade cultural e conteúdos culturais rurais/ribeirinhos.

1.2 – Lócus da pesquisa

1.2.1 – Comunidade Bom Socorro

Este estudo de caso foi desenvolvido em duas turmas de 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano do ensino fundamental) da Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, localizada na Comunidade Bom Socorro que anualmente experimenta os fenômenos da seca e da cheia do Lago Zé Açú.



Foto 1: Comunidade Bom Socorro na época da cheia.



Foto 2: Comunidade Bom Socorro na época da seca.

Essa comunidade está localizada às margens desse Lago, a 14 km (aproximadamente 1h30min) da cidade de Parintins, no Estado do Amazonas e, à margem direita do Rio Amazonas (ver mapa de localização em anexo), faz parte da Gleba Vila Amazônia que é uma área de assentamento criada pelo INCRA em 1988. Essa área inclui comunidades rurais tanto de terra firme quanto ribeirinhas.

O acesso de Parintins à Vila Amazônia ocorre por meio de balsa, barco ou rabeta. Desta Vila, estradas interligam diversas comunidades, inclusive Bom Socorro. O percurso até Bom Socorro por estrada é de 1h30min, ao passo que de barco, com saída da Vila, é de aproximadamente meia hora, percorrendo o Lago Zé Açú.

O lago Zé Açú é uma referência para diversas comunidades rurais/ribeirinhas da Gleba Vila Amazônia, não só pelos recursos naturais ainda existentes, mas por ser útil a navegação dos moradores das comunidades que estão localizadas nas margens ou no interior das terras, cujo acesso se dá por esse lago. Essa importância se destaca, também, em função do nome que recebe as comunidades localizadas nesta área, chamada de Região Zé Açú.



Foto 3: Entrada do Lago Zé Açú na época da seca.



Foto 4: Vista do Lago na época da seca.

Da cidade de Parintins, o acesso a Bom Socorro só ocorre por via fluvial pelo rio Amazonas, num percurso que dá na entrada do Lago Zé Açú. Na época da pesquisa, observamos que diariamente, com exceção dos domingos, havia no mínimo duas embarcações fazendo o trajeto de ida e volta da comunidade à Parintins, no valor total de R\$ 10,00.

De Bom Socorro até Parintins, o transporte sai às 5h e retorna às 12h, horário negociado junto aos comunitários, para atender às necessidades de escoamento de produtos, assistência médica, assistência social, dentre outras necessidades que dependem dos órgãos localizados em Parintins.

A comunidade Bom Socorro, com 280 famílias e, aproximadamente 1000 habitantes, tem uma infra-estrutura básica: água encanada, energia elétrica, campos de futebol, quadra esportiva, três comércios de pequeno porte e uma escola que oferece vagas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ressaltamos que, de acordo com depoimentos de comunitários e registro em Diário de Campo, essa estrutura não atende satisfatoriamente às necessidades dos comunitários, os quais não têm posto de saúde, rede de esgoto, tratamento adequado do lixo; é crescente a violência, principalmente, entre os jovens e falta à escola da comunidade estrutura física que comporte adequadamente o número de alunos.

A população da comunidade se mantém do que cultiva nos roçados, com a produção de banana, pupunha, maracujá, mandioca; da pesca no Lago Zé Açú, para subsistência e fins comerciais; da criação de animais de pequeno porte (galinha, patos, portos, etc.); da coleta de

frutos; e do trabalho nos campos dos latifundiários da Região de Zé Açú, os quais criam gado bovino e bubalino.

Uma parcela da população dessa comunidade se mantém com benefícios do Governo Federal - Bolsa Família, Benefício Prestação Continuada/BPC -, e, aposentadorias, pelo sindicato rural. Há funcionários da prefeitura, como dois agentes de saúde e professores. Quanto às atividades de geração de renda, é importante destacar o trabalho de costureiras, marceneiros e carpinteiros, bem como de pessoas que lidam com artesanato. Essas atividades ganham, paulatinamente, espaço na comunidade.

Observamos que Bom Socorro passa a diversificar suas atividades de geração de renda, em determinadas áreas, porque há fontes de sustento que vem decaindo nos últimos anos, como por exemplo, a produção da farinha de mandioca e, porque a comunidade tem uma demanda maior em outras áreas: educação, alimentação, saúde, transporte, segurança, serviço social, dentre outras.

A vida cultural é marcada tanto pelos costumes do dia-a-dia dos povos rurais/ribeirinhos e manifestações culturais (entendidas neste trabalho como eventos, danças e apresentações) quanto pela inserção de valores do contexto urbano. Quanto aos costumes ribeirinhos, ainda, é marcante a produção agrícola, a coleta de frutos, o trabalho na roça, a pesca, o uso de canoas e rabetas, jogo de futebol, participação nas celebrações religiosas, com predominância do catolicismo e movimentos catequéticos.

A inserção de valores do contexto urbano na comunidade Bom Socorro ocorre de forma intensa, porque ela está localizada próxima à cidade de Parintins. Assim, percebemos tanto a troca de bens e valores culturais, como também, o processo de negação da cultura rural/ribeirinha. A troca de bens culturais entre urbano e rural ocorre mediante os bens de consumo, os meios de produção, as atividades de lazer, as atividades profissionais e religiosas. Os processos de negação podem ocorrer mediante discursos ideológicos, práticas de discriminação, agressão ao meio ambiente, influências das mídias principalmente, a televisiva.

Há costumes do dia-a-dia ribeirinho que sofreram alterações ou foram negociados, fato que ocorre quando se tem acesso a conhecimentos e técnicas diferentes do modelo usual. No caso desta comunidade que, em mais 50 anos, quadruplicou o número de famílias (de 50 famílias em 1956 para 280 em 2009) é inegável que haveria alteração de valores e costumes.

De acordo com o escrito de João Lauro Simas(2000), um dos moradores mais antigos da comunidade Bom Socorro, ela foi fundada em fevereiro de 1956, com a chegada da Congregação Mariana à Região de Zé Açú. Simas(2000) conta que, até a década de 1950,

moravam apenas 51 famílias no local. Havia fartura de caça, peixes e uma natureza exuberante, por causa do Lago Zé Açú e das matas que se abrigavam nas margens daquele.

Essa exuberância, também, foi retratada com saudade por outros moradores antigos da comunidade com os quais conversamos. Eles contaram histórias relacionadas à fartura de pirarucu, peixe boi, tucunaré, tabaqui e do jaraqui açú, o maior da região.

Desde a fundação até os dias atuais, a organização da comunidade segue os critérios definidos pela igreja católica, tanto no processo de escolha das lideranças, quanto na cessão ou não de terra para a construção de algum bem público na comunidade. Bom Socorro tem Conselho Comunitário que atua em parceria com a coordenação da comunidade.

No registro dessa história, ressaltamos que Bom Socorro é referência as demais comunidades rurais/ribeirinhas da Região de Zé Açú, em função do acesso à escola e ao transporte; e devido ao comércio de alguns bens como alimentos, gasolina e gelo (esses dois últimos são muito utilizados, onde não há energia elétrica para a conservação do pescado e de outros alimentos).

Dentre essas comunidades, destacamos: Boa Esperança, Santa Fé, Nova Esperança, Vista Alegre, Toledo Pizza, Brasil Roça, Nossa Senhora de Nazaré, Paraíso, Nossa Senhora das Graças. Algumas delas são denominadas de Colônias ou Centro, como é o caso das três primeiras destacadas, localizadas em área de terra firme, próximos a Bom Socorro, cujo acesso é por estrada.

De acordo com Simas (2000), foi a partir da necessidade de sobrevivência dos moradores que, em 1963, Bom Socorro foi incluída no Projeto Nacional de Colonização para inaugurar uma das Colônias denominada Boa Esperança, assim, com assistência técnica e incentivos começaram a diversificar sua agricultura e muitas famílias passaram a residir nessa colônia. As demais colônias, como Santa Fé e Boa Esperança, foram criadas tempos depois.

Os comunitários dessas colônias necessitam chegar até Bom Socorro para se deslocarem e escoarem seus produtos até Parintins. É um deslocamento desafiante principalmente na época da seca, pois nem o barco consegue entrar no lago Zé Açú. Uma das alternativas é conduzir seus produtos em rabeta ou de bajara até a boca do lago, onde o barco fica localizado.



Foto 5: Rabeta – motor colocado na polpa da canoa.



Foto 6: Bajara – alternativa de transporte utilizado.

Assim, Bom Socorro é referência para as comunidades rurais/ribeirinhas localizadas nas margens do lago Zé Açú e para aquelas de terra firme e vive com essas um intercâmbio de lutas por bens e serviços públicos, preservação do meio ambiente, melhoria das atividades de esporte e lazer. Nesse intercâmbio, elas também trocam informações a respeito dos movimentos que ocorrem na cidade, na igreja diocesana e no ambiente escolar.

Fizemos essa detalhada descrição da comunidade pesquisada no intuito de dar ênfase aos elementos sócio-culturais e organizativos da comunidade Bom Socorro e reunir conteúdos culturais que, também, vinculados à dinâmica de funcionamento da Escola Minervina Reis Ferreira, pudessem nos ajudar a perceber a dinâmica da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos. Alguns desses elementos descritos serão retomados no último capítulo.

1.2.2 – Escola Minervina Reis Ferreira



Foto 7: Escola Pesquisada – Minervina Reis Ferreira.

A vida sócio-cultural das comunidades rurais/ribeirinhas da Região do Zé Açú interfere no funcionamento da Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, nos planejamentos

e na organização escolar, ainda que não haja seleção explícita de conteúdos culturais do contexto rural/ribeirinho no currículo escolar.

Afirmamos isso porque a escola Minervina Minervina Reis Ferreira, localizada na Comunidade Bom Socorro, atende estudantes de diversas comunidades, fato que interfere na sua dinâmica diária, como o contato com as famílias, que nem sempre é facilitado em função da distância; na organização do transporte que necessita atender tanto às comunidades ribeirinhas quanto às de terra firme; afeta também o campo da diversidade cultural que a escola precisa respeitar. Enquanto Bom Socorro já tem acesso a bens públicos como água e energia durante 24h, há comunidades, a exemplo da comunidade Paraíso que sequer tem um poço para fornecer água tratada na época da seca, quando é impossível beber água do Lago Zé Açu.

As comunidades hoje atendidas pela escola são: Paraíso, Nossa Senhora de Nazaré, Nossa Senhora das Graças, Santa Fé, Toledo Pizza, Boa Esperança, Vista Alegre, Brasil Roça e Nova Esperança. As 3 (três) primeiras comunidades dependem do barco escolar para chegar à escola. As demais dependem do ônibus escolar.



Foto 8: Transporte escolar – ônibus.



Foto 9: Transporte escolar – barco.

A prefeitura fornece os dois meios de transporte escolar citados. As demais comunidades atendem às crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), a partir do 6º as matrículas ou são feitas na escola localizada em Bom Socorro ou os pais encaminham seus filhos para estudarem na cidade, passando a residir em casa de parentes e/ou trabalharem em casa de família, no caso das meninas.

Os discentes das comunidades rurais mais distantes gastam até 2(duas) horas para chegar à escola e mais 2(duas) para retornar às suas casas. Realidade experimentada por milhares de crianças e adolescentes que enfrentam rios ou estradas amazônicas para poder ter acesso ao processo formal de escolarização.

A primeira escola existente em Bom Socorro era denominada Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - NSPS e funcionava de 1ª a 4ª série. A sede desta antiga escola hoje serve de anexo à Minervina Reis Ferreira que, em função do crescimento do número de alunos, não tem estrutura física para abrigá-los satisfatoriamente. Desde 2000, com o processo de nucleação, essa escola improvisa vários locais para não deixar de atender os discentes das comunidades da Região do Zé Açú. Possui 4 (quatro) anexos, assim distribuídos (ver fotos de dois desses anexos abaixo): anexo 1 (2 salas da antiga escola NSPS); anexo 2 (2 salas em madeira, construída pelos comunitários); anexo 3 (centro social da comunidade); anexo 4 (1 casa da comunidade).



Foto 10: Antiga Escola da comunidade.



Foto 11: Salas construídas em madeira.

Cabe destacar que o processo de nucleação significa a concentração de um número maior de alunos em uma escola de maior porte, geralmente localizada nos centros urbanos. Essa concentração é viabilizada por meio do acesso ao transporte escolar. De acordo com pesquisa realizada pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, esse processo gerou o fechamento de 3.813 escolas isoladas, de organização pedagógica multisseriada nesse estado. Esse processo gera economia aos cofres públicos, mas em contrapartida “ofende direitos básicos dos infantes em idade escolar, podendo-se até inferir que a retirada das crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar onde nasceram e cresceram lhes trará prejuízos à própria identidade cultural” (Ministério Público/RS, p. 11). É preciso um estudo direcionado nesse sentido, para analisar a nucleação na Escola Minervina Reis Ferreira, uma vez que se encontra não em área urbana, mas em área rural.

Além desses anexos, Minervina Reis Ferreira funciona com 4 salas de aula, com 1 cantina, 1 secretaria e 2 banheiros. A secretaria serve de multisala, em tamanho reduzido; funciona como diretoria, sala dos professores, local de atendimento à comunidade, biblioteca, sala de recursos pedagógicos, materiais esportivos, além de ser local de guardar os arquivos

ativos e passivos da escola. Ainda assim, possui armários e estantes, um computador que fica à disposição dos professores, uma mesa para o diretor e outra para a secretária da escola.

O prédio da escola foi construído em 1994, com recursos do INCRA e da Prefeitura Municipal de Parintins. Em 2009, ano da pesquisa, atendeu aproximadamente 700 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e conta com o serviço de 16 professores, conforme tabelas abaixo.

1.3 – Sujeitos da Amostra

Tabela 1
Quantidade de discentes atendidos pela escola

Níveis e Modalidade de Atendimento	Quantidade alunos	Quantidade de Turmas
Educação Infantil	56	2
Fundamental	530	21
Médio tecnológico	134	3
EJA (Educação de Jovens e Adultos)	25	1
Total	689	27

Fonte: Secretaria da Escola, dados de 2009.

A maioria dos professores leciona tanto na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) quanto na segunda etapa (6º ao 9º ano). Conforme especificação no quadro abaixo, observamos que a maioria dos professores tem formação em nível superior e a minoria tem formação em áreas específicas. Os 9 (nove) docentes, com formação em Normal Superior, formação que seria para lecionar apenas de 1ª a 4ª série, também, ministram aulas nas disciplinas específicas como Matemática, História, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Educação Física.

Tabela 2
Quantidade de professores e áreas de formação

Especificação dos Servidores	Quantidade	Formação	Quantidade de Licenciados
Professores	16	Normal Superior	9
		Pedagogia	1
		Ciências Humanas	1
		Matemática	1
		Geografia	1
		Artes Plásticas	1
		Letras (Inglês)	1
		Cursando Educação Física	1

Fonte: Direção da Escola, dados de 2009.

O nível Médio Tecnológico acontece em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, com sede na capital em Manaus, de onde as aulas são mediadas. O Médio Tecnológico funciona desde 2004 na comunidade e atende discentes do 1º ao 3º ano. Há 4 (quatro) professores da escola que atuam como monitores, à noite, destes discentes nas diversas disciplinas.

O Tecnológico é um sistema que funciona com banda larga de internet, instalado no espaço físico da comunidade. Assim, os alunos acompanham as aulas dos professores em tempo real, de maneira interativa e motivacional. Há problemas, quando a internet falha e os alunos têm de ficar sem aulas, mas ainda é uma das alternativas encontradas pelo poder público para atender jovens e adultos que, há anos, estavam sem concluir a educação básica no meio rural/ribeirinho.

Esta pesquisa abrangeu discentes de duas turmas de 8ª série, ambas com problemas relacionados à distorção série-idade. Participaram diretamente do processo de aplicação dos questionários 21 discente e 4 professores. Do total de discentes, 14(catorze) são homens e 7 (são) são mulheres, com idade entre 17 e 39 anos.

Quanto ao local de nascimento dos estudantes, observamos que 6 (seis) nasceram na cidade de Parintins, 1(um) em outro estado e os demais discentes, ou seja, 14 (catorze) nasceram em áreas rurais/ribeirinhas, conforme observamos na tabela 3, logo abaixo.

Tabela 3
Quantidade de discentes pesquisados por comunidade

LOCAL DE NASCIMENTO	QUANTIDADE (ESTUDANTE POR LOCAL DE NASCIMENTO)	RESIDÊNCIA ATUAL (COMUNIDADE CITADAS PELOS DISCENTES)	ESTUDANTES POR COMUNIDADE
Paraíso	3	Paraíso (área ribeirinha)	3
Boa Esperança	2	Boa Esperança	4
Bom Socorro	2	Bom Socorro (área ribeirinha)	7
Nossa Senhora de Nazaré	4	Nossa Senhora de Nazaré (área ribeirinha)	2
Santa Fé	1	Santa fé	2
Xambioa (TO)	1	Toledo Pizza	1
Paraná do Ramos	1	Nova Esperança	2
Região de Zé Açú	1		
Cidade de Parintins	6		
Total	21	07	21

Fonte: Pesquisa de campo, em 2009.

Pelo que observamos na tabela 3, 6 (seis) dos 21 (vinte e um) discentes nasceram na cidade de Parintins, mas por razões diversas mudaram-se para comunidades rurais. De acordo com a Tabela 5 (ver essa tabela no apêndice - c) que expõe um resumo dos dados sócio-demográficos coletados entre os sujeitos percebemos que 9 (nove) discentes permaneciam nas comunidades de origem até a época da pesquisa. Desses, 3 (três) são de Paraíso, 2 (dois) de Bom Socorro, 2 (dois) de Nossa Senhora de Nazaré, 1 (um) de Santa Fé e 1(um) da comunidade Boa Esperança. Os deslocamentos mais frequentes dos moradores se dão nas próprias comunidades rurais da Região do Zé Açu, provenientes da necessidade de aquisição de terras para desenvolver atividade agrícola ou por causa dos estudos. Dos 7 (sete) discentes que residem em Bom Socorro, 5 não nasceram nessa comunidade.

De acordo a tabela 5 (exposta no apêndice - c), percebemos que os discentes trabalham em atividades ligadas à produção agrícola, à pesca e a caça; as discentes trabalham em atividades domésticas, duas delas têm renda fixa, uma é funcionária da escola e a outra é agente de saúde. Aparecem, ainda, nos dados sócio-demográficos, a realização de atividades como jogo de futebol, desenho, música e estudos. Do total de 21(vinte e um) discentes, 17 (dezesete) declararam o desejo de concluir os estudos e 8 (oito) expressaram a clara intenção de fazer faculdade, principalmente nos cursos de Medicina e Pedagogia.

Os discentes desta pesquisa são jovens e adultos, pais de famílias, trabalhadores, agricultores, pescadores, moradores de 7 (sete) comunidades diferentes que se esforçam e acreditam que por meio da educação podem alcançar maior qualidade de vida.

Quanto aos 4 (quatro) professores que ministraram aula nas duas turmas selecionadas, destacamos que, de acordo com a tabela 4, eles moram há mais de três anos na comunidade Bom Socorro, têm uma experiência significativa na docência, entre 12 e 24 anos, com tempo de serviço na Escola Minervina Reis Ferreira, entre 4 e 9 anos.

Dentre esses professores, 3 (três) têm formação no Ensino Superior, na modalidade Normal Superior; um está cursando faculdade de Educação Física à Distância; e um tem pós-graduação. Observamos que eles ministram disciplinas diferentes de sua área de formação, em função da carência de profissionais, no Município de Parintins, formados em áreas específicas. A carência é bem maior quando se trata de contratar profissionais especialistas para trabalhar em escolas de comunidades rurais/ribeirinhas.

Tabela 4
Dados dos professores envolvidos na pesquisa

Nº DE ORDEM	NOME FICTÍCIO	SEXO	LOCAL DE NASCIMENTO	ENDEREÇO ATUAL	DISCIPLINAS QUE MINISTRA	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA	TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO
1	Francisco Peixoto	M	Parintins	Parintins	Língua Portuguesa e Artes	7	24	Normal Superior
2	Magalhães Almeida	M	Parintins	Bom Socorro	Educação Física	5	12	Magistério Graduando de Educação Física
3	Raimunda Lima	F	Urucurituba	Bom Socorro	História	4	12	Normal Superior
4	Valéria Martins	F	Parintins	Parintins	Ciências	9	20	Normal Superior e Pós Graduação

Fonte: Pesquisa de Campo, em 2009.

1.4 – Instrumentos de medidas

Para a realização deste estudo de caso, trabalhamos com aplicação de questionários abertos aos estudantes e professores das turmas pesquisadas, seguindo os critérios previamente definidos para a escolha dos sujeitos. Coletamos os dados por meio de observação direta nas duas turmas de 8º série e na comunidade Bom Socorro. Realizamos algumas entrevistas não-estruturadas com a direção da escola e 3 (três) lideranças comunitárias para obter informações sobre as atividades escolares e sobre o contexto sócio-histórico e cultural da comunidade.

O questionário aberto é um instrumento que se caracteriza pela busca de informações “[...] solicitadas por escrito, por meio de perguntas abertas [...] para as quais há um número ilimitado de respostas possíveis e uma previsibilidade do tipo ou natureza da resposta que será dada” (VILLELA; GUIMARÃES, 2005, p. 46). Para o processamento dos dados obtidos, no que tange à análise e à interpretação dos dados, fizemos uma ordenação prévia das questões fornecidas, conforme orientação de Villela e Guimarães (2005, p. 47), ao argumentarem que essa ordenação “[...] consiste em classificar o conjunto de respostas dadas pelos sujeitos para cada pergunta em respostas típicas, que agrupem respostas semelhantes”.

A aplicação destes questionários com os estudantes nos permitiu lançar mão de dados quantitativos e qualitativos. Quanto aos questionários aplicados aos professores, priorizamos os dados qualitativos em função da quantidade de informantes. Esses dados nos permitiram

construir as categorias de análise desta pesquisa que são: conteúdos culturais rurais/ribeirinhos, identidade cultural ribeirinha e diversidade cultural, bem como prática pedagógica docente, cujos conceitos serão detalhados no capítulo 3.

Outro instrumento importante para a coleta de dados foi a observação direta que ocorreu tanto na escola como na comunidade. As notas foram tomadas no Diário de Campo. A técnica de observação “[...] é um triplo trabalho de percepção, memorização e de anotações” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 94), uma técnica que exige o exercício da desambientação e do distanciamento, já que é preciso “tornar familiar aquilo que é estranho e tornar estranho o que é familiar” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 99). O pesquisador necessita estar consciente que não há perguntas e respostas prontas; para o que é fundamental e aconselhável não restringir-se à observação pura, mas procurar conciliá-la com outra técnica que, no caso deste trabalho, utilizamos a aplicação do questionário aberto e a entrevista não-estruturada.

No conteúdo das observações, destacamos aspectos internos à sala de aula, como a interação entre os sujeitos pesquisados e a prática pedagógica docente, bem como os aspectos gerais do cotidiano da escola e da vida sócio-cultural da comunidade.

No processo de coleta de dados sentimos a necessidade de trabalhar com a entrevista não estruturada, em função da coleta de informações que dependiam de outros sujeitos, tais como o diretor da escola e algumas lideranças comunitárias, sujeitos que *a priori* não estavam indicados diretamente para fazer parte da pesquisa e que não se adequavam ao processo de aplicação dos questionários.

1.5 – Procedimentos da pesquisa

Este estudo de caso ocorreu nos meses de setembro a dezembro de 2009 na escola Minervina Reis Ferreira, após contato inicial com a direção da escola e da comunidade, e deliberação favorável, por escrito. A investigação ocorreu nas turmas de 8ª série, seguindo os critérios definidos no projeto de pesquisa, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da UFAM.

Inicialmente a observação direta ocorreria somente em uma turma de 8ª série do turno vespertino, mas em função desta turma atender apenas 8 (oito) discentes maiores de 18 anos, fato que poderia trazer implicações para a obtenção dos dados com a aplicação dos questionários, decidimos estender a pesquisa a mais uma turma de 8ª série, do turno noturno.

Nesta etapa inicial, organizamos o processo de adesão da escola e dos professores à pesquisa, definimos as turmas e os dias que necessitaríamos viajar para a comunidade, bem como anotamos os horários das disciplinas que acompanharíamos. No turno noturno, acompanhamos as aulas de história e ciências, à tarde as de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O docente que leciona Língua Portuguesa é o mesmo da disciplina Arte, assim se justifica, o porquê de 4 professores e 5 disciplinas.

De maneira geral realizamos viagens à comunidade nos meses de setembro a dezembro de 2009 para fazer a coleta de dados e praticar a observação tanto na comunidade Bom Socorro, quanto para freqüentar as aulas dos turnos vespertinos e noturno de acordo com os horários das disciplinas selecionadas. Aproveitamos uma dessas viagens para acompanhar os discentes no uso do transporte escolar que é feito tanto de ônibus quanto de barco.

Na segunda etapa da pesquisa, ocorreu a observação em sala de aula, a qual esteve focada na prática pedagógica docente, no que tange às metodologias utilizadas, aos recursos pedagógicos, aos conteúdos trabalhados, à relação desses conteúdos à cultura local, à adequação ou não à realidade da comunidade; e à manifestação da cultura. Na vivência comunitária, observamos aspectos do cotidiano desde aspectos de infra-estrutura à manifestação dos costumes locais; formas de atividades de geração de renda, transporte, habitação e organização.

O processo de observação não se restringiu à sala de aula. Houve o registro tanto aspectos do contexto micro - sala de aula, quanto do contexto macro relativo aos determinantes sócio-culturais que interferem no cotidiano escolar e na vida da comunidade. O intuito dessas observações foi captar conteúdos culturais que pudessem ser relacionados às respostas fornecidas nos questionários abertos.

Também foi favorável ao processo de observação nossa permanência na residência de um casal, lideranças na área do esporte e que guardam conhecimentos estratégicos a respeito da dinâmica da comunidade.

O foco deste estudo de caso é as duas salas de aula da 8ª série e a prática docente relacionada à construção da identidade cultural, que numa perspectiva dialética se propõe a refletir o contexto rural/ribeirinho. Aliado a isso, ressaltamos o fato de que a pesquisa qualitativa suscita outras formas de coleta de dados que só são percebidas como necessárias no decorrer do processo de investigação, com o cuidado, é claro, que isso não turve o foco principal da pesquisa, mas o enriqueça em função dos resultados.

A terceira etapa referiu-se a aplicação dos questionários que ocorreu já nos meados de dezembro de 2009 e a realização de entrevistas com três lideranças da comunidade Bom

Socorro. Aplicamos questionários a 4(quatro) docentes e a 25 (vinte e cinco) estudantes. Desses últimos recebemos 21 (vinte e um). A análise dos questionários dependeu do processo de tabulação dos dados, com tratamento estatístico dos dados quantitativos, fundamentais para a construção dos dados qualitativos; assim, construímos gráficos e tabelas para melhor expressar as análises e interpretações.

De maneira sumária, os procedimentos foram: a) contato com a escola e comunidade para realização da pesquisa; b) observação, com registro em diário de campo; e) aplicação de questionários e; d) realização de entrevistas não estruturadas. A intensidade da observação, a frequência com que viajamos para estar na comunidade e na escola fez deste estudo de caso uma pesquisa muito parecida com a etnografia, distanciando-se desta, por causa dos instrumentos e da forma de análise feitos. A etnografia fica para outro momento, quando teremos amadurecimento teórico e técnico para realizá-la.

1.6 – Procedimento ético

Por meio desta pesquisa, assumimos o compromisso de refletir a qualidade da educação desenvolvida em escolas de comunidade rural/ribeirinha, a partir da valorização da cultura local, fazendo jus à missão da Universidade Federal do Amazonas na tarefa de fomentar a produção científica comprometida com as populações da Região Amazônica. Asseguramos que os resultados desta dissertação estão a serviço das comunidades rurais/ribeirinhas, do sistema municipal de educação e da comunidade científica.

Como parte do compromisso de mantermos uma postura ética face às observações e ao material coletado com os questionários e as entrevistas, submetemos o projeto de pesquisa, que resultou nesta dissertação, ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFAM (com parece em anexo), com aprovação datada do dia 06 de agosto de 2009, conforme citado na seção anterior - procedimento da pesquisa.

Esclarecemos que, dentre os critérios de inclusão, foi aprovado pelo Comitê a inserção de estudantes que residissem em comunidade ribeirinha e freqüentassem a escola selecionada, com idade a partir de 18 anos, bem como a inserção de professores que também residissem na comunidade ribeirinha selecionada por no mínimo um ano e que ministrassem disciplinas nas turmas selecionadas.

Feito este esclarecimento concernente aos critérios de inclusão, outro se faz necessário, a inserção de 7 (sete) discentes de 17 anos que, embora não correspondessem a idade estipulada, eles preencheram os demais critérios e manifestaram livremente o interesse

em fazer parte da pesquisa. Assim, assumimos o compromisso de inseri-los na pesquisa sem prejuízo para as análises e discussões dos resultados.

Cada sujeito que participou da pesquisa assinou um termo de consentimento livre e esclarecido, como respaldo de que estava ciente dos objetivos, da metodologia, da justificativa da pesquisa que seria realizada, bem como da importância e do grau de sua participação. Todos os sujeitos desta pesquisa serão identificados com nomes fictícios.

CAPÍTULO 2

2 – IDENTIDADE CULTURAL E RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NOS CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA DIVERSIDADE CULTURAL

Em decorrência das transformações da sociedade global, dos rompimentos de paradigmas e da mobilização de diversos movimentos sociais, temas como diversidade cultural, direito à diferença, identidade étnica, identidade cultural e alteridade ganham destaques nas pesquisas na área da educação e mobilizam diversos grupos sociais para a construção de espaços mais democráticos e cidadãos, em que as diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Dentre esses temas, destacamos inicialmente a concepção de identidade cultural a partir de uma perspectiva dinâmica que sofre interferências da globalização. Na oportunidade, relacionamos esta discussão à construção da identidade cultural das populações ribeirinhas da Amazônia. Posteriormente abordamos conteúdos teóricos relacionadas à prática pedagógica docente que, desde o processo de formação inicial, necessita contemplar subsídios teórico-práticos para lidar com a diversidade cultural e com a possibilidade de construção de saberes decorrente do contato com culturas diversas, passo importante para a prática do professor que atua em comunidade ribeirinha.

Nessa dinâmica percebemos a existência de temas bastante complexos, a saber: emprego dos termos que as designam como populações ora caboclas ora ribeirinhas, a relação que essas populações mantêm com a sociedade global, e, a inserção das peculiaridades culturais e identitárias das comunidades ribeirinhas nas práticas pedagógico-curriculares e nas perspectivas de organização de tempo-espaço.

2.1 – Identidade Cultural: uma construção social marcada pela diferença

Diversos fatores interferem na construção da identidade cultural, dentre eles: os sistemas de representação cultural e social, os processos imaginários e as relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos sociais. Assim, destacamos a importância desses mecanismos para compreendermos o processo de construção da identidade cultural das populações ribeirinhas da Amazônia, como veremos adiante.

As discussões atuais apontam para a compreensão da identidade enquanto uma construção social marcada pela diferença que tem referenciais na alteridade. De acordo com Moreira e Macedo (2002, p. 13),

[...] a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo que imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social – nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local.

O estudo da identidade é um tema complexo, porém necessário no contexto educacional vigente que é marcado pelo reflexo das inúmeras transformações globais e dos rompimentos de fronteiras culturais, sociais, políticas, religiosas e nacionais. De certo, um conjunto de referenciais pautado na homogeneidade cultural e social é abalado, mas na contramão desse conjunto diversos autores afirmam que o homem contemporâneo constrói outros referenciais à luz de novos saberes e práticas culturais, em que a diversidade passa a ser pensada como direito, como processo que contribui para as afirmações identitárias.

Woodward (2006) afirma que a identidade depende da diferença, enquanto um princípio que marca o nós e o eles, o eu e o outro. Cabe a cultura estabelecer fronteiras que distingam a diferença, fato que é importante para a compreensão da identidade, pois os significados construídos para dar sentido à vida social em determinado contexto, não se aplicam a todos os contextos. Quando essa compreensão não ocorre, a marcação da diferença é feita por meio de sistemas simbólicos excludentes.

Identidade e diferença são interdependentes e apontam para a construção de relações em que se valoriza o outro, enquanto um princípio de inclusão, uma vez que:

[...] é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se, sempre por meio da diferença, não fora dela (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 18).

Assim, identidade e diferença partilham de características comuns, resultam de atos de criação lingüística, social e cultural (SILVA, 2006), e nos remetem a compreensão de que os processos de significação e identificação são construídos, ou seja, produzidos na dinâmica da sociedade e, portanto, relacionados à estrutura de poder. Woodward (2006, p.18) afirma que todas as práticas de “[...] significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Pelo que se observa, a construção da identidade cultural, também, está sujeita às influências das relações econômicas e políticas de subordinação e dominação, depende das relações que o sujeito mantém com o coletivo. Ainda quanto às preocupações com as relações de poder, Woodward (2006) destaca que a identidade está relacionada aos sistemas classificatórios que organizam a vida social.

Esses sistemas são mantidos por meio de classificações binárias, tais como dia/noite, local/forasteiro, emoção-razão, nós/eles, masculino/feminino. Woodward (2006) alerta que o problemático nas questões binárias é que um dos termos é sempre mais valorizado que o outro: um é norma o outro é desviante; um é superior o outro é inferior, não há peso de igualdade, até porque, a relação binária está intimamente relacionada à manutenção da ordem social.

Para Woodward (2006), a identidade cultural é não-essencial, porque rompe com a idéia de um conjunto de verdades fixas, inalteradas, ou seja, rompe com verdades determinadas por afirmações históricas ou biológicas e, passa a adotar a compreensão de uma identidade enquanto um processo dinâmico, atento às mudanças de significado ao longo do tempo e do espaço.

Na perspectiva não-essencial, a identidade não dependeria de um núcleo comum, cristalizado, mas de vários núcleos, o que Ernest Laclau (1990, apud HALL, 2006) chama de descentramento e/ou deslocamento da identidade do núcleo central. A idéia de centro é substituída pela idéia de vários centros de poder. Nesse caso, o sujeito moderno pode inclusive assumir diferentes identidades, por vezes conflitantes por vezes articuladas. Isso leva-nos a compreender que a construção identitária não está cristalizada ao redor de uma essência. Essa construção é pensada no campo da diversidade étnica, racial, cultural, de gênero, idade, dentre outras.

Essa perspectiva de identidade representa um salto para a compreensão das várias identidades assumidas na modernidade e dos vários movimentos sociais que surgiram e cresceram em torno de um ideal de valorização identitário, pois “[...] a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2006, p.21).

À medida que os novos movimentos sociais emergem e se consolidam, ocorre uma multiplicidade dos sistemas de significação e representação cultural. Isso torna a diferença um fator importante para a compreensão das várias identidades construídas e não um empecilho. A sociedade passa agregar valores inclusivos ao ser diferente, ao outro.

Hoje se discute a concepção de identidade enquanto uma “[...] ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 12-13). A sociedade atual traz implicações sobre a identidade cultural com ênfase aos processos de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento. Esse novo paradigma marca o encontro com o diferente, o diverso.

É importante destacar que a identidade cultural está relacionada a processos de construção imaginária e de representações. Hall (2006) discute a idéia de identidade nacional, enquanto uma comunidade imaginada, destacando que a Nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido, por meio das narrativas, tais como: as narrativas centradas nas histórias e na literatura, que são contadas e recontadas, nas narrativas de origem e na tradição, no mito fundacional, dentre outros.

Assim sendo, a identidade nacional envolve processo de representação e construção de significados validados em torno de uma aceitação coletiva. Silva (2006) diz que essa comunidade imaginada encontra justificativa na língua única e comum, nos símbolos nacionais – hino, bandeira, brasão, nos mitos, acontecimentos heróicos, fundadores, fundamentos que pretendem fornecer base para uma suposta identidade nacional fixa.

Aproveitamos essa discussão para traçar um breve comentário a respeito da identidade nacional brasileira. Nesse intuito, verificamos que no processo de compreensão da cultura brasileira e da construção de uma identidade nacional, prevaleceu um contorno claramente racista propagado pelos precursores das ciências sociais no Brasil (ORTIZ, 2006). Na busca por uma identidade nacional brasileira fixa diversos povos foram marginalizados, inferiorizados e rotulados.

Comenta Ortiz (2006), que nessa busca, havia um ideal de “branqueamento” da sociedade brasileira e, que, portanto, a mestiçagem, identificada pelos intelectuais do século XIX, era abordada como um dilema.

Neste momento torna-se corrente a afirmação de que o Brasil se constituiu através da fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio. O quadro de interpretação social atribuía, porém à raça branca uma posição de superioridade na construção da civilização brasileira (ORTIZ, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, o negro e o índio apresentam-se como entraves ao processo civilizatório. Em decorrência disso, surge para os cientistas um problema: “[...] como tratar a identidade nacional diante da disparidade racial” (ORTIZ, 2006, p. 20). A mestiçagem não era tratada somente nas questões biológicas, mas também morais, comportamentais, intelectuais, que na realidade inferiorizam o mestiço concreto.

O caboclo-ribeirinho, também não se constitui nos parâmetros da supremacia racial do mundo branco, também, passou por processos de inferiorização. Brondízio (2006) ressalta que por muito tempo o caboclo amazônico foi considerado arquétipo da ‘preguiça’ ou da ‘inaptidão civil’, homem rural denominado de matuto, caipira, fato que “[...] representou ao mesmo tempo uma ‘degeneração cultural’ e o símbolo da negligência do governo com respeito a um ‘tipo social’, simultaneamente vítima e perpetuadora do subdesenvolvimento brasileiro” (BRONDÍZIO, 2006, p. 191). O autor adverte que, apesar dessa discussão a respeito do caboclo datar do século XIX e início do século XX, ainda hoje, está presente nas áreas rurais do país, fazendo com que o termo caboclo compartilhe de preconceitos culturais e econômicos, que coloca a população cabocla ou ribeirinha numa posição de invisibilidade.

Nesse sentido, Ortiz (2006, p.8) ao analisar a identidade cultural brasileira, também ressalta que “[...] não existe um identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos.” Assim, é importante entender, no contexto da sociedade atual, as interferências da globalização na identidade cultural.

2.2 – Globalização e a construção da identidade cultural

Os processos globais rompem não só fronteiras econômicas, mas também culturais, desmontam processos cristalizados a respeito da identificação e da referenciação do sujeito moderno. Ao romper diversas fronteiras nacionais, a globalização “[...] integra e conecta comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e diferença mais interconectado [...]” (HALL, 2006, p. 67), o que gera uma intensa mobilidade entre as nações que, sobretudo por interesses econômicos, se sobrepõem às identidades nacionais.

Para Santos (2007, p. 23), a globalização, enquanto “[...] ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, gera a convergência de momentos, por meio de um conjunto de técnicas da nova etapa da história, marcada pela cibernética, informática e eletrônica. Ele destaca, por um lado, que é a primeira vez que um conjunto de técnicas

envolve todo o planeta, por outro lado, esse conjunto tem características de ser invasor, opera em diversos países, com empresas transnacionais, por exemplo, com o apoio de uma unidade política de comando instalada nesses países. Por meio dessa invasão, é possível ter controle da produção e das finanças; é possível aumentar sempre mais os lucros.

De acordo com Zaoual (2003), o sistema capitalista que combina mercado, tecnologia e ciência é programado para "[...] estender ao infinito sua hegemonia e sua exploração da diversidade humana e dos recursos naturais. Esse sistema define e decodifica tudo o que possa aumentar seus lucros e destrói tudo o que não responde a sua cultura de domínio e acumulação" (ZAOUAL, 2003, p. 38).

O uso dessas técnicas em prol da globalização não é um elemento neutro, pois gera transformações e tem impacto nos processos culturais e identitários das populações. Assim, as constantes preocupações do homem da sociedade contemporânea em promover afirmações identitárias indicam que há uma crise de identidade, decorrente da globalização. Essas transformações "[...] abalam os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (HALL, 2006, p. 7).

A globalização produz diferentes resultados em termos identitários, acirra, inclusive, os conflitos interétnicos, como por exemplo, com o ressurgimento dos fundamentalismos nacionalistas e religiosos. Ela pode gerar distanciamentos da cultura local, e de forma alternativa, produzir resistências capazes de fortalecer ou reafirmar algumas identidades nacionais e locais, ou ainda pode provocar o surgimento de novas posições de identidade.

Hall (2006) cita três possíveis conseqüências do processo de globalização que afetam as identidades culturais: o processo de desintegração das identidades culturais como resultado da homogeneização cultural; processo de reforço das identidades nacionais, locais e/ou particularistas como forma de resistência à globalização; e o surgimento de identidades híbridas que tomam lugar no contexto global.

Quanto à primeira conseqüência, Kevin Robins (1991, apud HALL, 2006, p. 77) argumenta que "[...] ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da 'alteridade'. Há, juntamente com o impacto global, um novo interesse pelo local". Nessa perspectiva a globalização não é tão homogeneizadora como se faz crer, porque é desigualmente distribuída, havendo também um fluxo desequilibrado entre Ocidente e os demais países do mundo. O Ocidente domina as redes globais – imagens, artefatos, identidades - enquanto os países periféricos estão sempre abertos às influências da cultural ocidental (HALL, 2006). É necessário analisar as novas articulações entre identificações globais e locais, diante deste

processo de ocidentalização do mundo. Santos (2007), também analisa que no mercado global há a busca de uniformidade a serviço de atores hegemônicos, aumentando o consumismo e a competitividade. Mas diante disso, as diferenças locais são aprofundadas. É uma fábula pensar, por exemplo, no encurtamento da distância na aldeia global, quando na realidade poucos têm acesso às viagens pelos continentes. A globalização cria perversidades, baseadas nas técnicas e na ciência, mas essas mesmas técnicas podem estar a serviço de outros objetivos humanos. O autor fala da emergência de uma nova história, de valorização da sociodiversidade que “[...] parte da enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes” (SANTOS, 2007, p. 20) e da cultura popular.

Quanto à segunda consequência, observa-se o fortalecimento das identidades locais. Os grupos étnicos dominantes reagem à presença de outros grupos étnicos em seus países ou cidades, provocando um racismo cultural. Nesse sentido, ocorre um processo de reidentificação das culturas de origem e a busca por uma identidade una e fixa, com base em determinantes históricos e/ou biológicos. Além de instigar um racismo cultural, essa segunda consequência aponta para o isolamento desses grupos.

A terceira consequência do processo de globalização refere-se ao surgimento das culturas híbridas, decorrentes do processo de migração, dos deslocamentos, dos cruzamentos de fronteiras, entendidas enquanto produtos das novas diásporas, “[...] pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal [...] obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem” (HALL, 2006, p. 88). Dessa forma, sofrem influências de outras identidades e passam a internalizar outros símbolos, outras linguagens.

Percebemos que o processo de globalização é contraditório. As formas de resistência que se articulam diante dos mecanismos sociais e culturais, também funcionam como um efeito da própria globalização e representam um possível fortalecimento das identidades locais, grupos étnicos, de gênero, ao passo que também representam uma ameaça aos grupos dominantes. O peso das influências externas, provocado pela globalização, ao mesmo tempo em que dificulta a conservação das identidades nacionais, gerando colapsos e fragmentação dos códigos culturais, também provoca o encontro e a difusão de novas culturas.

O destaque de Zaoual (2003) é que diante de uma teologia da acumulação, da concorrência e da uniformização, responde-se com uma contrateologia, a da diversidade humana, do respeito à natureza, da criação e autonomia das populações. Zaoual (2003, p. 34) fala de uma “[...] civilização da diversidade [e do] fim da hegemonia de um só e único ponto de vista, o do modelo único para todos”, que representa o fim da ocidentalização do mundo

entendida como projeto permanente e generalizável ao mundo inteiro, mas que na realidade serve-se de um discurso ideológico a serviço de alguns grupos.

A partir dessa discussão é possível perceber que há a criação de caminhos teórico-metodológicos para a valorização das identidades culturais e da diversidade. A perspectiva de identidade única, capaz de abarcar todas as manifestações e representações comuns em um país ou em um “eu coerente”, ou mesmo de uma identidade global, são questionadas, bem como os modelos únicos de desenvolvimento econômicos, também, são questionados. Diante disso, assumimos a perspectiva de identidades plurais que possuem múltiplos núcleos; assumimos a perspectiva de alternativas de produção cultural e identitária que respeitem as especificidades locais e regionais.

As discussões sobre as identidades recorrem às idéias de mobilidade, diversidade, fusão, alteridade, negociação. Nesse contexto, perguntamos: de que forma pensar a construção da identidade cultural nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, se por longas décadas autores retrataram essas comunidades, sob a ótica de uma cultura cristalizada, inseridas em realidades isoladas e dissociadas das pressões externas?

2.3 – Ribeirinhos da Amazônia: algumas problemáticas e referências identitárias

Neste trabalho adotamos a perspectiva de interação que as comunidades ribeirinhas mantêm com o espaço urbano. A perspectiva de interação entre o urbano e o rural apresenta uma contraposição à visão dicotômica e, aponta a

[...] necessidade de proceder análises mais específicas do rural centradas nas relações sociais que se desenvolvem a partir de processos de integração [...] Nesta visão, esse processo, ao invés de diluir as diferenças, pode propiciar o reforço de identidades apoiadas no pertencimento a uma localidade (CARNEIRO, 2009, p. 4).

A abordagem de interação entre urbano-rural prevê a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, ou seja, prevê a possibilidade de relações de horizontalidade e a intensificação de trocas materiais e simbólicas entre esses espaços. Na visão dicotômica ou dualista urbano e rural são “[...] duas realidades empiricamente distintas e normalmente definidas uma em negação da outra [...] pelo paradigma que associa o ‘rural’ ao agrícola e ao ‘atrasado’ e o ‘urbano’ ao industrial e ao ‘moderno’” (CARNEIRO, 2009, p. 3).

Carneiro (2009) ressalta que a diversidade cultural e social percebida em estudos sobre essas comunidades é, também, condição de existência da sociedade na medida em que

alimenta as trocas simbólicas e materiais e amplia a rede de relações sociais. Dessa forma, a “[...] heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca obrigatoriamente a descaracterização da cultura local” (CARNEIRO, 2009, p. 15).

Todavia, para que essa descaracterização não ocorra são necessárias reflexões coletivas sobre os condicionantes sócio-culturais que discriminam e excluem as populações ribeirinhas em sua forma de ser e de representar o mundo. Dentre essas reflexões, aproveitamos para fazer alguns destaques sobre os termos: caboclo e ribeirinho. Esses termos implicam a compreensão da identidade étnica e cultural das populações que habitam a Amazônia e que experimentaram situações de marginalização e de enfretamento de condições precárias de trabalho e de negação de direitos.

Quanto ao termo caboclo, Boyer (1999, p. 36) afirma que esta definição “[...] inicialmente restrita ao índio, ‘selvagem’ ou ‘manso’, [...] passa também a qualificar o mestiço de índio com branco.” Para essa autora o “[...] significado atual de caboclo, constituído por volta de 1895 (Grenand e Grenand 1990:28), é assim o de habitante do interior, independente de sua origem” (1999, p. 37). Corroborando com esta idéia, Monteiro(1997, p. 91) afirma que [...] a denominação de caboclo é também utilizada para identificar todo e qualquer homem que habita o interior da Amazônia, e que possui hábitos e costumes próprios [...]”.

Boyer (1999) destaca, ainda, que por séculos o termo caboclo carregou uma forte carga negativa para as populações que assim eram designadas e, mesmo aparecendo nos dicionários de 1930, definições de certa forma positivas afirma que “[...] na realidade das relações sociais, o forte estigma associado ao termo faz com que as populações, ainda hoje, não aceitem ser caracterizadas dessa forma” (BOYER, 1999, p. 38). Neste sentido, Brito (2001) entende o caboclo, como o resultado da miscigenação entre portugueses e índios, mas que o caboclo “[...] foi quase sempre diminuído e desprezado pelos preconceitos regionais tendentes a ocultar essa identidade” (BRITO, 2001, p. 50). A autora observa que essa identidade não desapareceu na consciência da população regional e que revela-se enquanto identidade étnica; não restrita a estereótipos.

A elaboração do termo caboclo, enquanto um tipo de população da Amazônia ocorreu de forma complexa e estereotipada. Essa construção se deu enquanto produto urbano, ou seja, “[...] as populações urbanas buscavam nos rurais elementos para construção de sua própria identidade” (BOYER, 1999, p. 48).

Dada a complexidade do termo caboclo e sua acepção histórica como um termo de produção urbana, adotamos neste trabalho o termo ribeirinho que, segundo o Dicionário

Escolar da Língua Portuguesa (2008), refere-se àquele que vive junto aos rios e ribeira, habitante das margens de um rio. Há também, ribeirinhos que vivem em ribeiras de lagos, localizados próximos aos rios, como é o caso dos habitantes que moram nas margens do Lago Zé Açu, na Comunidade Bom Socorro, em Parintins, no interior do Amazonas.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia, historicamente, foram classificadas como atrasadas, inseridas na ótica de um campesinato tradicional. Criava-se, assim, uma visão de que as transformações da sociedade mais ampla não atingiriam um modo de vida tão simples como o daquelas comunidades. Harris (2006 apud ADAMS; MURRIETA; NEVES, 2006, p. 19) afirma que:

De maneira geral, para os antropólogos americanos deste primeiro período [de inspiração evolucionista e ecológica], a cultura cabocla solidificou-se no início do século XX e é expressa na vida isolada em unidades familiares, geralmente nas várzeas dos rios, igarapés e lagos, numa pequena agricultura familiar combinada com a pesca e a caça. Uma vez que este modo de vida foi sedimentado, o sistema teria se cristalizado dentro de uma realidade a-histórica e divorciada das pressões externas.

Maybury-Lewis (1997) aponta em seus estudos que os ribeirinhos possuem motivações políticas diferenciadas que lhe dá um caráter de campesinato contemporâneo, complexo. “Há ribeirinhos que querem deixar os parâmetros de subsistência [...] outros aumentar seu acesso a bens e serviços [...] outros preferem reforçar os valores comunitários” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 55).

Não há unanimidade entre os autores quanto a essa questão, ora os ribeirinhos são situados num campesinato tradicional, ora num campesinato contemporâneo. Acreditamos na confluência de elementos desses dois tipos de campesinatos. Isso porque, nem sempre os ribeirinhos que mantêm uma economia de subsistência fazem-na enquanto uma escolha, mas, também, pela ausência de políticas públicas que incentive o desenvolvimento de atividades econômicas para o atendimento de suas necessidades. Os que se esforçam para se distanciar das normas camponesas querem estar inseridos na modernidade regional, assim realizam pesca comercial, tornam-se comerciantes ou exercem cargos públicos dentro da própria comunidade e ganham uma posição de destaque junto aos demais comunitários, como é o caso dos agentes de saúde, agentes de meio ambiente e professores, principalmente. Há ainda os que migram para as cidades da Região Amazônica, optando pelo êxodo para continuar os estudos, conseguir trabalho e/ou ampliar o contato com o meio social urbano.

Analisar essas situações exige respeito cultural e olhar atento às mudanças internas e externas que afetam as comunidades ribeirinhas; mudanças que vêm se processando por diversos fatores, dentre eles, os mecanismos de troca simbólica e material entre o espaço ribeirinho e a cidade, conforme comentado acima, como também decorre de processos que não representam trocas, mas anulação cultural, inferiorização e quebra de valores comunitários.

As comunidades ribeirinhas têm vivido situações complexas, ligadas a fenômenos como “[...] estrangulamento da estrutura política das redes de patronato pela expansão do novo capital, o crescimento da parcela urbana da população, o impacto da rede de transporte e o aumento do desmatamento são alguns dos fenômenos observados nos últimos anos” (HARRIS, 2006, p. 17). Essa complexificação se faz sentir também nas mudanças históricas pelas quais passam as comunidades ribeirinhas e nas formas de organização política para manutenção de seus espaços produtivos.

A lógica de produção no mercado capitalista que adota como referência a monocultura e a pecuária extensiva coloca os pequenos produtores rurais da Amazônia, dentre eles, os ribeirinhos, numa situação de ‘invisibilidade’. Brondízio (2006, p. 197) mostra que essa ‘invisibilidade’ é, em parte, “[...] resultado das perspectivas dominantes em relação ao que é considerado um sistema agrícola produtivo no que concerne às suas características agrônômicas, estéticas, econômicas, tecnológicas e sócio-culturais”. Fato que não corresponde as formas produtivas nos espaços ribeirinhos, o que os coloca numa situação de marginalidade para competir com as fontes produtivas que abastecem os mercados das cidades.

É notório que a lógica consumista e produtiva do mercado global não coaduna com os espaços produtivos dos ribeirinhos, mas isso não significa que estejam isentos das influências desse mercado. Furtado (1997) adverte que as inúmeras transformações ocorridas na Amazônia, decorrentes de interferências nacionais e internacionais também afetam o viver das populações ribeirinhas. Entretanto, elas são capazes

[...] não apenas de se acomodar aos mercados flutuantes, mas também de se reorganizar e se reproduzir novas condições encontradas a cada vez [...] A chave do sucesso é a organização e o controle da mão-de-obra e dos recursos através das relações de parentesco (HARRIS, 2006, p. 91).

Segundo especialistas, as comunidades ribeirinhas experimentam conteúdos de vida nas águas e nas terras de trabalho. De acordo com Maybury-Lewis a população ribeirinha do interior do Amazonas não só tem “[...] uma *questão de terra*, mas também uma *questão das*

águas. Os que moram nas beiras dos rios do interior amazense dependem tanto da *terra de trabalho* (para agricultura de subsistência), quanto do seu acesso às *águas de trabalho*, onde ‘colhem’ os peixes.” (1997, p. 33) [grifo do autor].

A falta do peixe desequilibra a economia doméstica dos ribeirinhos, “[...] a medida que dedicam mais horas na pesca os homens tem menos tempo para trabalhar na agricultura e no extrativismo” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 38). Há uma crise entre pesca, agricultura e extrativismo. De acordo com a pesquisa de Maybury-Lewis (1997), no Amazonas a raiz dessa crise ocorre em função da política ‘desenvolvimentista’ do governo, do processo de colonização e da isenção de impostos, o que provoca uma corrida do campo para a cidade.

As comunidades ribeirinhas deparam-se com expectativas díspares, no que tange as questões agrárias contemporâneas na Amazônia. Enquanto cultivam a *terra de trabalho* para a subsistência e venda do excedente, há incentivos para a monocultura em grande escala voltada para o mercado consumidor; enquanto *das águas de trabalho* colhem os peixes, para o mercado essas mesmas águas servem de negócios, para a pesca comercial. Dessa forma os ribeirinhos defrontam-se com situações políticas que extrapolam os limites de suas tradições e expectativas produtivas, assim:

[...] como lidar com o mundo ‘moderno’, externo, destruidor das tradições do universo ribeirinho? Mudanças macroeconômicas e macropolítica – refletidas, em particular, no crescimento da economia de enclave de Manaus – repercutem, atualmente, até nas áreas mais remotas do Amazonas Ribeirinho (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 45).

Assim, é necessário manter as unidades produtivas das comunidades ribeirinhas, por meio da criação de um sistema de preservação dos recursos naturais, conforme alertam Noda; Noda; Martins (2006). Esses autores (2006, p. 191-192) advertem que

As degradações dos recursos hídricos localizados ou ao nível de bacias hidrográficas, como poluição, erosão e assoreamento de cursos d’água, pesca predatório, construção de barragens e desflorestamento, são eventos que quebram cadeias alimentares e cortam ciclos reprodutivos, destruindo as fontes permanentes de recursos naturais [...].

Os impactos causados ao meio ambiente e aos espaços produtivos das comunidades ribeirinhas repercutem na representação dos bens culturais entre os habitantes dessas comunidades e na relação de pertencimento que mantêm com o rio, o lago, a floresta. Estudos apontam que a identidade cultural dos ribeirinhos da Região Amazônica é construída numa

relação intrínseca com o rio, o lago, os peixes, a floresta, a roça, o campo de futebol, ou seja, com o espaço vivido (FRAXE, 2004).

Harris (2006, p. 15) ressalta que o desenvolvimento de “[...] identidades de base ecológica na Amazônia (por exemplo, ribeirinhos, varzeiros), em torno dos recursos como a água e a terra, significa uma forte elemento de ligação ao aqui e agora de um ambiente.” Isso, demonstra claramente a dinâmica de pertencimento presente na identidade ribeirinha.

Destacamos a idéia de que o espaço vivido produz representações em torno da identidade e da cultura, e nos permite compreender a importante dinâmica entre os elementos sócio-culturais e naturais para o processo de afirmação da identidade cultural das comunidades ribeirinhas.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia, hoje, dependem de um processo de desenvolvimento sustentável capaz de preservar sua história, identidade e dignidade humana. Elas deparam-se com situações complexas, proveniente das diversas transformações da sociedade global. Entretanto, já há mecanismos de mobilização social e determinações legais que têm produzidos reflexões e práticas que visam alterar as relações de dominação e subordinação, exclusão e preconceitos experimentados pelos ribeirinhos.

Diversas comunidades situadas em áreas ribeirinhas da Amazônia se organizam em movimentos de ribeirinhos para discutir sua história, identidades, lutas, cultura e necessidades. A título de exemplo dessa organização, citamos XX Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas e II Seminário sobre Identidade Ribeirinha. Raphael (2009) afirma que nesse encontro, promovido pela Comissão Pastoral da Terra do Amazonas (CPT-AM) reuniu mais de 100 participantes, de 49 municípios do Amazonas, além de entidades parceiras e secretarias de Estado.

Retomamos a afirmação de Maybury-Lewis quando diz que os ribeirinhos experimentam conteúdos de vida nas águas e nas terras de trabalho; conteúdos que devem ser considerados tanto na ótica dos espaços produtivos quanto na ótica da produção cultural e identitária. Esses conteúdos por serem de vida e vividos podem expressar as diversas vozes presentes no espaço ribeirinho, que é plural.

2.4 – Perspectivas sobre a cultura e a identidade ribeirinha a partir da diversidade

Candau (2003) aborda a(s) cultura(s) como espaço de construção das identidades pessoais e sociais e ressalta que, de uma concepção reducionista da cultura, que privilegiava a

dimensão artística e intelectual de determinado grupo, passa-se a uma perspectiva mais abrangente em que a cultura é vista

[...] como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, [e que embora a] dificuldade de se definir cultura [...] não obscurece a afirmação de que ela constitui um núcleo radical da identidade dos diferentes grupos e povos e não pode ser ignorada nem reprimida [...] (CANDAUI, 2003, p. 239).

A cultura é dinâmica, experimenta transformações internas e externas, conforme os significados construídos e internalizados pelos grupos sociais (LARAIA, 2006). Não há cultura intocada, inalterada, fixa que não passe por processos de modificação. É nessa perspectiva que situamos a cultura ribeirinha, uma parte constitutiva das múltiplas culturas e identidades que formam a Amazônia. Oliveira (2003, p. 86) ressalta que:

[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras.

A Amazônia experimenta uma diversidade de encontros sócio-culturais e construções identitárias. Vemos na presença do índio, do ribeirinho, do branco, do negro amazônicos a presença de vários povos, costumes e religiosidades que se influenciam constantemente que se transformam para responder às demandas do tempo presente. Para Benchimol (1990, apud FRAXE, 2004, p. 309) o processo cultural do povoamento e ocupação humana da Amazônia

[...] teve como característica principal a multidiversidade de povos e nações, etnodiversidade histórica e original que se manifesta, não por caracteres raciais, mas por aspectos antropológicos e culturais ricos, típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magia, usos, costumes, produtos ergológicos, formas próprias de subsistência nas lavouras itinerantes, nos processos de caça e pesca e, sobretudo, no uso e aproveitamento dos recursos florestais.

Dessa forma, podemos afirmar que o viver as culturas e às identidades amazônicas, também é dinâmico e interativo, representa um verdadeiro universo de significados, fatos, costumes e atitudes; representa olhares voltados para a diversidade e a complexidade dos múltiplos saberes e práticas sociais e ambientais presentes na região amazônica.

O espaço amazônico apresenta-se como um referente na produção de identidades e culturas. Entretanto, muitas vezes se analisa esse espaço “[...] de forma homogênea,

desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que *vive e convive* nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônias” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Considerando as discussões atuais sobre a identidade cultural, concebida como um processo dinâmico não-essencial, ou seja, despojado de uma essência fixa e imutável (WOODWARD, 2006; HALL, 2006), refletimos a identidade cultural ribeirinha, enquanto uma construção que sofre interferências de diversos fatores da sociedade em múltiplos aspectos e contextos.

Oliveira (2003) ressalta que a diversidade e a complexidade existente no espaço ribeirinho demarcam sua identidade e favorece a construção de múltiplos saberes e representações em torno de suas práticas sociais, culturais e ambientais. Essa complexidade é percebida porque as comunidades ribeirinhas encontram-se inseridas num contexto de mudanças históricas. Harris (2006, p. 83) entende que

[...] não há cultura cabocla [ribeirinha], como se essa cultura tivesse uma realidade ontológica enquanto rede de crenças e procedimentos com um legado imóvel. De modo similar, não pode haver uma identidade cabocla [ribeirinha], no sentido de uma fronteira étnica, separando o modo de vida caboclo de outro modo de vida.

Ao invés disso, suas narrativas indicam ligações culturais com a reinvenção e a existência para o momento. Harris afirma, ainda que a “[...] a identidade dos ribeirinhos é, portanto, produto do que são no presente e contrasta-se com o que foram no passado recente [...] Seria contra sua natureza conservar sua identidade, traçar um limite em torno dela” (HARRIS, 2006, p. 105).

Nesse aspecto, Fraxe (2004) também se posiciona ao afirmar que não concebe a identidade cultural cabocla-ribeirinha, enquanto um

[...] coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir a pertença cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferentes [mas a concebe] sujeita a uma ‘historização radical’, estando constantemente em decurso de transformação (FRAXE, 2004, p. 53).

Esse decurso de transformação também é percebido nos trabalhos de Fraxe (2004) que desenvolve pesquisas sobre a identidade ribeirinha a partir da cultura cabocla-ribeirinha. Esta expressão, cabocla-ribeirinha, é adotada pela autora em função dos sujeitos investigados no espaço cultural. Assim, ela percebe que há ribeirinhos que revisitam sua identidade e demonstram consciência cidadã a respeito disso.

No espaço ribeirinho, há processo de reelaboração, reconstrução e negociação da identidade cultural, provenientes do contato que os ribeirinhos mantêm com a cidade, com as organizações religiosas e políticas, bem como com as atividades de produção e comércio. De acordo com Da Matta (1996, apud CANDAU, 2008 (b), p. 17), nesse processo dois movimentos básicos necessitam ser considerados: a difusão e a aculturação, pois “[...] na transposição de um elemento de cultura para a outra haverá uma reelaboração que gerará outros papéis, imprimindo matizes específicos do elemento importado”

Os ribeirinhos também lidam com a inserção de valores ideológicos e culturais oriundos do espaço urbano e da conjuntura de mercado global. Ressaltamos que “[...] a alteridade encontrada nas cidades a partir das relações de contato comercial promove conhecimento acrescentado ao acervo cultural das informações e explicações existentes [...] nas comunidades ribeirinhas” (NODA; NODA; MARTINS, 2006, p. 164). Esse conhecimento gera um processo de recriação cultural e uma pluralidade cultural entre os ribeirinhos, com a incorporação de mecanismos e processos intervenientes das formas de produção e trocas culturais, principalmente.

As populações ribeirinhas da Amazônia situam-se em debates que refletem a necessidade de preservar/conhecer sua história, cultura e identidade, para que histórias de silenciamento e exclusões das etnodiversidades e identidades amazônicas não continuem se repetindo. Observamos que na Amazônia os processos excludentes tentam homogeneizar as múltiplas representações ribeirinhas de crianças e jovens, sob parâmetros urbanizados e hierarquizados de ser e de ter, de se desenvolver e de pensar, ou seja, sob os parâmetros de uma identidade hegemônica, única e essencial.

É importante refletir que o ambiente urbano e o ambiente ribeirinho apresentam-se sob formas culturais diferenciadas, mas que também se influenciam, não devendo, portanto, estabelecerem relações sociais hierarquizadas e dicotômicas. A Referência Para uma Política Nacional de Educação do campo apresenta como um de seus fundamentos a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, afirma que

O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa (BRASIL, 2003, p. 32).

Os bens culturais e materiais da cidade chegam às áreas ribeirinhas sob múltiplas formas, o mesmo processo ocorre com os bens culturais e materiais da área ribeirinha, sem

falar no processo de migração, em que uma multiplicidade de bens e eventos culturais é transformada. Na relação entre os ribeirinhos do Município de Manaus com a cidade, Maybury-Lewis (1997, p. 54) afirma que “[...] o fluxo de ribeirinhos indo para e vindo de Manaus para aproveitar o comércio, os serviços de saúde pública, as escolas, a diversão [...] também leva a cultura da cidade para o campo” e vice-versa.

A cultura da homogeneização que, em muitos casos, se sobrepõe à cultura da diversidade encontra-se, também, associada às políticas públicas e à educação quando se fecham para a interculturalidade, para a diversidade cultural e biológica. Nesse sentido, a escola, por meio da dimensão curricular e pedagógica, deve marcar a identidade e a diferença, a alteridade e a cidadania, que conseqüentemente estão associados a processos de aprendizagens.

2.5 – A prática pedagógica docente: saberes e formação

Toda prática pedagógica docente carrega em si, ainda que implicitamente uma concepção de conhecimento e de aprendizagem, de mundo e de educação, os quais servem de princípios norteadores para as escolhas pedagógicas sejam elas relacionadas aos conteúdos e objetivos sejam à avaliação e à metodologia adotada.

Abordamos neste trabalho a categoria prática pedagógica docente, numa concepção crítica e dialógica que ultrapassa a visão uniforme e monocultural do processo educativo, bem como a visão meramente técnica. Para Behrens (2005), essa concepção está ao nível da própria consciência do educador. Corroborando com esse pensamento, Canen (2003, p. 206-207) reconhece “[...] o caráter reprodutivista das práticas docentes, mas admite-se um espaço para o desafio de tais práticas e o empreendimento de ações transformadoras, dentro da realidade educacional”.

Nesse sentido, é possível articular as práticas pedagógicas às dimensões técnica e humana, bem como ao contexto sócio-cultural; é possível criar espaços para resistências. Essa concepção de prática pedagógica tem sua base nos trabalhos de Freire (2005), para quem “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2005, p. 80).

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social, por traduzir elementos sócio-culturais, políticos e éticos de determinada sociedade ou matizes de formação (inicial e continuada) e ação profissional cotidiana. Souza (2008) observa que a prática pedagógica

docente é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Importantes trabalhos demonstram que a prática docente está relacionada ao saber pedagógico. Tardif (2007, p. 36) explora o saber docente enquanto “[...] um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Ao teorizar cada um desses saberes, Tardif (2007, p.40) afirma que os saberes disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, uma vez que “[...] o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem”.

Essa exterioridade é visível porque no sistema de ensino, cabe aos professores executarem as “propostas” que funcionam muito mais em caráter definitivo que propositivo. Dessa análise de Tardif ficamos com as seguintes indagações: de que forma os professores poderiam participar das discussões sobre a definição dos conteúdos escolares tanto de sua própria formação, quanto de seu trabalho disciplinar? Quem e como esses saberes são definidos? A Escola só transmite algo se o tem pronto ou proposto ou sistematizado.

Outra contribuição de Tardif (2002) refere-se aos saberes da experiência que correspondem aos saberes que os professores constroem no exercício cotidiano de suas atividades profissionais e no conhecimento de seu meio. Para Tardif (2002, p. 113)

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...] A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

A prática pedagógica docente funciona como mediadora da cultura e, conseqüentemente da identidade, uma vez que ocorre numa rede de interações humanas, onde estão presentes valores, costumes, símbolos, sentimentos, atitudes, que não podem ser ignorados pelo corpo docente na construção de suas experiências e nem pelas instâncias de formação profissional docente.

O professor faz múltiplas articulações em sua atividade docente, articulações “[...] entre a prática docente e os saberes (escolares e sociais), fato que depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes enquanto condições para a

sua prática” (TARDIF, 2007, p. 39). Essa posição reforça a perspectiva freiriana da não neutralidade do conhecimento, pois ao dominar, integrar e mobilizar saberes torna-se um agente ativo, sujeito de um saber e de uma postura pedagógica, que também pensa sua prática.

Considerando essas múltiplas articulações e mediações, é possível que a prática pedagógica docente esteja comprometida com a diversidade cultural. Para Canen (2003, p. 205)

Uma análise das expectativas destes professores com relação à pluralidade cultural dos alunos revela vieses e estereótipos que estão à base de práticas pedagógicas que, sob o véu da ‘neutralidade técnica’, excluem aqueles cujos padrões culturais não coincidem com os preconizados pelo sistema escolar. A formação de um professor criticamente equipado para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente apto a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is) tem sido apontada como uma importante via para a tentativa de superação do problema.

Canen (2003) denuncia que as expectativas negativas dos professores quanto à diversidade cultural gera práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes, a favor de uma sociedade monocultural. A superação dessas expectativas negativas também depende dos processos de formação docente, uma vez que a educação multicultural possui vários significados. Dentre esses significados, Canen (2003) destaca duas abordagens: fenomenologia e a teoria crítica. Na abordagem da fenomenologia, a formação do professor está direcionada para incentivá-lo a

[...] refletir sua prática docente em termos do efeito desta prática nas relações humanas estabelecidas na sala de aula e no desenvolvimento da capacidade de auto-reflexão e auto-aceitação de cada aluno. Em termos da diversidade cultural, tal paradigma é imbuído por uma postura de ACEITAÇÃO CULTURAL, ou seja: o incentivo a práticas pedagógicas que estimulem a incorporação da diversidade cultural em conteúdos veiculados, buscando também promover a compreensão e a aceitação do ‘outro’ nas relações interpessoais (CANEN, 2003, p. 224).

Na abordagem da teoria crítica, Canen (2003) destaca a necessidade de formar professores imbuídos de uma conscientização cultural que busca as raízes das relações de dominação, a qual é reproduzida nas práticas pedagógicas. Essa abordagem incorpora os pressupostos fenomenológicos, mas numa postura crítica, visto que se preocupa com a articulação entre cultura e poder.

É preciso que olhemos para o interior da escola e verifiquemos em que medida os determinantes sociais traduzem-se em práticas discriminatórias contra os grupos culturalmente marginalizados e que busquemos estratégias que levem em conta a diversidade

e a identidade dos que chegam à escola, a fim de problematizar as práticas discriminatórias e fragmentadas, e maximizar a educação inclusiva, pautada nos pressupostos de cidadania.

2.6 – Relações entre currículo e diversidade cultural

Estudos na área da educação apontam a necessidade de se desenvolver posturas mais críticas diante da construção do currículo e de práticas pedagógicas, cuja conseqüência implicará em características e valores que incidem na formação de identidades coletivas e pessoais dos estudantes. Essas posturas envolvem a produção de saberes e ações pedagógicas voltadas para a compreensão da relação entre currículo, identidade e diversidade cultural.

Quanto à diversidade cultural, Candau (2008b) diz que pensar a educação escolarizada a partir da dimensão cultural consiste num dos maiores desafios da atualidade, pois consiste “[...] em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso (bastante contraditório) afirmação do processo de globalização e a explosão de movimentos identitários” (p. 25). Hoje, é possível identificar movimentos identitários em escalas globais e, em grupos bastante localizados, como é o caso da afirmação identitária em comunidades ribeirinhas.

A temática diversidade cultural que hoje representa um fenômeno globalizado nasce no bojo de movimentos que contestam processos autoritários, de subjugação e dominação. O alcance desse debate chega ao cotidiano escolar e caberá aos professores refletirem qual a concepção de identidade que será reforçada ou adotada nos processos escolares.

No cotidiano escolar, a questão da identidade e da diferença desencadeia situações de conflito, hostilidade e até de violência, provenientes do encontro com o outro, porque o espaço escolar é heterogêneo (SILVA, 2006). O mesmo ocorre nos campos: pedagógico e curricular ao desencadearem encontros de conteúdos e concepções. Esses campos são marcados por sistemas excludentes ou inclusivos que podem contribuir para a construção de identidades fixas ou de identidade em transformação.

As situações de violência e de intolerâncias ao outro se devem a um contexto histórico que segue a uma lógica de poder excludente e de eliminação do outro sob várias formas.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAU, 2008a, p. 17).

O reflexo desse contexto excludente, por muito tempo foi traduzido em ações pedagógicas e dimensões curriculares presente nos materiais didáticos, nos referenciais construídos para incluir e excluir determinados atores escolares. À educação é delegado poderes para produzir e reproduzir conhecimentos necessários à formação humana principalmente, por meio de práticas educativas e da seleção de conteúdos.

O currículo é estudado sob vários enfoques e perspectivas. Dentre essas perspectivas, destacamos os estudos culturais que defendem a dimensão cultural intimamente vinculada às relações de poder e às relações sociais, no campo da diversidade cultural de classe, gênero, etnia (SILVA, 2003). Essa perspectiva tem fornecido elementos teóricos para compreensão do currículo vinculado à cultura e à identidade, pois concebem o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Nessa perspectiva: “[...] podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2003, p. 135). Para a compreensão da relação entre currículo e cultura, os Estudos Culturais apontam o currículo como um artefato cultural, uma invenção social, um artefato imbricado nas relações de poder que imperam nos espaços escolares. Logo, o currículo não pode ser compreendido fora das relações de poder, ele também é uma construção social e legitima o que será ensinado ou não no espaço escolar, bem como legitima a cultura ou as culturas escolares. Nesse sentido, Santos e Lopes (2006, p.36) alertam que no processo de seleção dos conteúdos:

[...] a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita de experiência coletiva humana. Além disso, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legitimada da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituído pela cultura hegemônica [...].

O currículo, enquanto campo de luta em torno da significação e da identidade, é capaz de movimentar a realidade com a qual se trabalha, seja ela urbana, rural, ribeirinha, indígena; pressuposto importante para entender a necessidade de se desenvolver posturas pedagógicas eticamente comprometidas com espaços escolares diferenciados.

Candau (2008a) afirma que no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos

universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. Nesse sentido, é imprescindível uma

[...] educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008a, p. 23).

Nessa perspectiva é fundamental o diálogo com o outro para reconhecê-lo e confrontá-lo no espaço escolar. O diálogo proporciona troca de experiências entre pares diferenciados. Essas trocas podem ser de linguagem e de concepções de mundo; entre conhecimentos sistematizados e saberes populares; e entre histórias de vida que, fora da escola, dificilmente seriam compartilhados.

A afirmação do direito à diferença no contexto escolar, também, depende dos campos pedagógicos e curriculares. Na atualidade, a consciência sobre o caráter monocultural e homogeneizador da educação é cada vez mais percebida. Fato que incide diretamente na tomada de posições ideológicas e atitudes a favor da construção de “[...] práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAU, 2008a, p. 15).

As discussões a respeito da diversidade cultural estão relacionadas ao debate sobre o multiculturalismo, tema que nos deteremos sumariamente nesta seção, a fim de também refletir que tipo de multiculturalismo é concebido na prática educativa e na dimensão curricular, os quais poderão ter reflexo na escola ribeirinha. Quanto a essa questão, há diversos estudos que se voltam para a realidade escolar preocupados com a inserção de valores multiculturais no cotidiano da escola e com posturas que muitas vezes criam uma imagem ingênua, quando não carregada de estereótipos a respeito do ‘outro’ e da diversidade.

Dentre as abordagens que estão na base das propostas multiculturais, Candau (2008a, p. 20) destaca “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade”.

No multiculturalismo assimilacionista, reconhece-se que a sociedade é plural, no sentido descritivo. Numa política assimilacionista, reconhece-se que não existe igualdade de oportunidade para todos, assim são propostas ações prescritivas que favoreçam a integração de todos na sociedade e na cultura hegemônica, mas

[...] sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações ente os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. [...] Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas (CANDAU, 2008a, p. 20-21).

No multiculturalismo diferencialista, enfatiza-se que a assimilação é caminho para a negação da diferença ou o seu silenciamento. Nesse caso, propõe “[...] colocar ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais [e manutenção] de suas matrizes culturais de base” (CANDAU, 2008a, p. 21). Nessa perspectiva se privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas que, na prática, termina por reforçar processos de segregação e isolamento. Pedagogicamente, as estratégias construídas, com base na abordagem diferencialista, não dão conta de questionar as relações de poder na produção da identidade e da diferença no espaço escolar, mas geram atitudes pedagógico-curriculares passivas e/ou formas de exclusão mascaradas, cujo resultado é “[...] a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas ‘benevolente’ e da identidade subalterna, mas ‘respeitada”” (SILVA, 2006, p. 98).

Candau (2008a) coloca-se a favor da perspectiva intercultural, nessa ocorre a promoção deliberada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais, o que rompe com a visão essencialista das identidades culturais. Essa perspectiva concebe “[...] as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008 a, p. 22). A construção do currículo nessa perspectiva também teria espaço não só para o reconhecimento da multiculturalidade no ambiente escolar, mas para o diálogo intercultural e o questionamento dos mecanismos que atualmente concebem identidade numa hibridização cultural, enquanto mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente e que influenciam a educação multicultural.

O currículo deve promover o desenvolvimento de conteúdos escolares que fortaleçam os grupos marginalizados social e culturalmente. Essa tentativa representaria para as comunidades ribeirinhas um importante passo no processo de construção de conteúdos e projetos pedagógicos que contemplem a peculiaridade e a diversidade cultural no espaço escolar ribeirinho.

É papel das comunidades ribeirinhas e dos profissionais da educação somarem esforços pela abertura de políticas educacionais que levem em conta as peculiaridades locais; pela construção de uma educação para a consciência cultural, que valoriza e respeita a cultura;

pela construção de espaços mais democráticos e plurais, em que o diálogo produz sentido coletivo no processo de tomada de decisões. É tempo oportuno de se criar afirmações identitárias e formas de resistências aos mecanismos perversos da globalização.

2.7 – Desafios à prática pedagógica comprometida com a identidade cultural

A prática pedagógica não é algo pronto, depende de conhecimentos formais e saberes da experiência adquiridos nos processos de formação docente e na atuação cotidiana, os quais devem passar por processos de reflexões sobre os aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos presentes na sociedade.

Mediante isso, refletimos que as práticas pedagógicas docentes podem mediar o processo de construção da identidade cultural de estudantes, por meio do respeito à cultura e a diversidade. Candau (2008a) expõe algumas propostas para trabalharmos nossa prática pedagógica em favor da identidade e da diversidade cultural e destaca que a diferença é constitutiva da ação educativa.

Essas propostas representam um desafio para os professores, uma vez que muitos se encontram demasiadamente ocupados com os paradigmas normatizadores da cultura hegemônica que ocorrem por meio da hierarquização do sistema de ensino e dos conteúdos selecionados sem a interferência docente. Acreditamos que ainda são poucos os espaços concretos para a diversidade cultural e para reflexões sobre a identidade e a formação crítica do professor nesse sentido. Os estreitos espaços legalmente abertos no currículo oficial, como os temas transversais (parte diversificada do currículo oficial), por exemplo, ganham pouca importância diante do que é obrigatório, ou seja, do núcleo comum desse currículo.

Candau (2008a) propõe reconhecer nossas identidades culturais a partir da identificação de nossas representações dos outros e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Nesse processo, algumas implicações são apresentadas, dentre elas destacamos a necessidade de desvelar o caráter histórico dos conhecimentos escolares relacionados aos contextos sociais em que são produzidos.

Ao propor o reconhecimento crítico de nossas identidades culturais, criam-se espaços para o estudante ser consciente de seus enraizamentos culturais seja no plano pessoal seja no plano coletivo, favorece o reconhecimento dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais. Em experiência desenvolvida com estudantes, Candau (2008a, p. 26) relata que

A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. Estes exercícios podem ser introduzidos desde os primeiros anos de escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades -, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

Uma prática pedagógica comprometida com o “outro” permite uma aproximação aberta ao diferente. E para esse compromisso o educador tem um “[...] papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. [...] Para isso é necessário promover processos sistemáticos de integração com os ‘outros’, sem caricaturas, nem estereótipos” (CANDAUI, 2008a, p. 32).

Sobre as facetas da educação multicultural, cabe o desenvolvimento de um olhar crítico para não cair na proposição de estratégias pedagógico-curriculares que, em nada, mudam os processos de exclusão em sala de aula. Cabe, também, preocupação em relação à formação docente que necessita corresponder aos processos sócio-culturais de cada contexto. Portanto, é papel da universidade incluir em seus currículos, o papel do professor face à diversidade cultural, à alteridade e à cidadania.

Hoje há um conjunto de estratégias de ensino e práticas pedagógicas, resultado de diferentes pesquisas na área da educação, que oferecem contribuições à consolidação dos processos de afirmação identitária e de respeito à diversidade cultural.

Silva (2006) propõe estratégias pedagógico-curriculares, a partir das contribuições da Teoria Cultural, em que “[...] a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção [capazes] de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2006, p. 99). Essa proposição visa romper com idéias e práticas que, ao assumir papéis políticos e ideológicos, filtram qualquer tentativa de emancipação social e cultural que poderia ocorrer por meio dos conteúdos e das estratégias de ensino.

O desenvolvimento das práticas escolares ocorre de acordo com a concepção que se adota, ainda que implicitamente, sobre a cultura, a diferença, a diversidade e a identidade. E meio às celebrações, negações, indiferenças e subjugações, as atividades desenvolvidas marcam o processo de aprendizagem das crianças e dos jovens.

Nesse sentido, Silva (2006) é categórico ao afirmar que não basta considerar a diferença, não basta descrever, reconhecer que em determinada escola há índios, negros,

homossexuais, ribeirinhos, mulheres, o difícil é ir além do reconhecimento para o questionamento sobre quem e como essas diferenças são construídas e, conseqüentemente, lutar para a produção de políticas da diferença.

Para Moreira (2008), é possível procurar aumentar a consciência das situações de opressão, preconceito e discriminação na sala de aula, por meio de algumas estratégias. Parafraseamos algumas dessas estratégias abaixo:

- propiciar aos estudantes a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos, trazendo a tona histórias não contadas e vozes silenciadas;
- estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados para conhecer um pouco mais como vivem, se expressam, quais suas lutas e conquistas, por meio da música, das artes, da literatura, do cinema, da presença de líderes de diversos movimentos no espaço escolar para dar depoimentos;
- favorecer a compreensão dos significados e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades, por meio do questionamento das categorias binárias, contribuindo para que os/as discentes percebam que essas categorias são construções históricas e como tais podem ser transformadas;
- proporcionar aos estudantes a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimuladas pelos diferentes meios de comunicação, já que a mídia faz apelos identitários em função da construção de valores identitários supremos, baseados no consumismo, no individualismo, no conformismo;
- propiciar ao estudante a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, por meio da elaboração de projetos coletivos e articular as diferenças por meio do diálogo.

Essas estratégias pedagógico-curriculares, resultantes das contribuições teórico-metodológicas de autores como Candau (2008a), Canen (2003), Silva (2006) e Moreira, (2008) são propostas diferenciadas e comprometidas com a identidade cultural, pretendem ir à raiz dos processos excludentes no espaço escolar, servindo, inclusive de contra-senso à hegemonia de conteúdos e práticas não compromissadas com a diversidade cultural e a identidade.

2.8 – Contradições do ensino em comunidades ribeirinhas

No teor das reflexões sobre currículo, identidade, diversidade cultural e práticas pedagógicas, algumas problemáticas relacionadas ao ensino e as práticas pedagógicas nas escolas de comunidades ribeirinhas necessitam ser destacadas. A partir de estudos desenvolvidos nessas escolas, identificamos que uma de suas peculiaridades é a organização pedagógica em classes multisseriadas, “[...] a expressão multi significa que há uma diversidade neste contexto no que concerne às especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano [...]” (MENDES; RAMOS; PONTE, 2008, p. 82).

O modelo de classe multisseriada que deveria representar uma dinamicidade sócio-cultural e educacional para enriquecer o contexto escolar ribeirinho, enquanto um espaço diferenciado de aprendizagem, geralmente se torna uma forma de organização precária e paliativa que agrega estudantes com diferentes estágios de aprendizagens e idades diferenciadas.

Mendes, Ramos e Ponte (2008), denunciam que, em estudos realizados, se depararam com um ensino multisseriado bastante mecânico, limitado à proposta pedagógica pronta, ao livro didático que o professor recebe da prefeitura. Eles identificaram um contexto escolar ribeirinho imerso em situações de precariedade, no que tange às práticas pedagógicas, formação docente, salários precários e abandono no campo das políticas públicas de ensino. Essas situações também são percebidas por outras pesquisas, como as desenvolvidas por Neves(2008), Oliveira(2003) e Souza (2005).

Neves (2008) ressalta que, em pesquisa, identificou escolas funcionando com apenas uma classe, professores ausentes, alunos sem aula; destaca ainda que, quando as crianças concluem a primeira etapa do ensino fundamental(1ª a 4ª), única oferecida, muitas migram para cidade, para casa de parentes ou conhecidos; outras ficam sem estudar.

Os estudos de Oliveira (2003) revelam que a maioria das comunidades, onde desenvolveu sua pesquisa, oferece apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, devido à ausências de políticas públicas conseqüentes e eficientes. Ela afirma que:

Todavia, as condições precárias de vida e de trabalho dessas comunidades encontram sua causa histórica, sendo intensificada nos tempos contemporâneos, principalmente, de um lado, pela omissão e negligência dos poderes públicos em não implementarem políticas públicas estruturais [...] de outro, pela perversidade da lógica do mercado [...] (2003, p. 46).

Nos estudos desenvolvidos por Souza (2005) uma das problemáticas que chama atenção refere-se à rotatividade de profissionais que ministram aulas nas escolas ribeirinhas; fato que ocorre devido aos baixos salários recebidos. Na sua pesquisa de campo, essa autora percebeu os desafios e o compromisso dos professores, quando desenvolvem uma auto-crítica diante do cotidiano ribeirinho, assim, é na comunidade onde eles trabalham que “organizam seus estudos, moradia, crenças, amizades, lazer e re-criam seu cotidiano” (SOUZA, 2005, p. 162).

Percebemos nessa citação que o professor da escola ribeirinha, também re-cria sua própria identidade profissional, pessoal e social em função das especificidades de seu trabalho e das peculiaridades da comunidade onde trabalha. Essa re-criação não é passiva, é permeada de conflitos; há professores que passam mais tempo nas comunidades do que com sua família; há aqueles que se esforçam para obter realização profissional e qualidade no trabalho educativo, mas a estrutura das escolas ribeirinhas é bastante precária e contraditória.

Souza (2005) preocupa-se em descrever como ocorre uma aula numa classe multisseriada, abordando o atendimento do professor aos discentes por série a começar pelos da alfabetização. Destaca que nessa aula o professor “[...] divide o quadro em partes iguais e passa atividades diferentes a cada série [...] a medida que os alunos vão terminando as tarefas, vão colocando os cadernos sobre a mesa” (SOUZA, 2005, p. 166). Os discentes, mesmo diante do misto de tempo, espaço, série e idade esperam do professor, correção de seus cadernos e acompanhamento individualizado.

As dificuldades encontradas no contexto escolar ribeirinho desafiam o trabalho do professor e suas habilidades para também, ser multi, ou seja, saber desempenhar diversas funções num mesmo ambiente; promover aprendizagem escolar para discentes com vários níveis de aprendizagem, sem apoio didático-pedagógico para isso; e lidar com os determinantes sócio-econômicos que impedem, muitas vezes, que o estudante ribeirinho freqüente regularmente a escola.

Nos estudos apontados acima a respeito do ensino em escolas ribeirinhas, observamos processos de exclusão cultural e negação de direitos seja porque as propostas pedagógicas encontram-se prontas e valorizam mais elementos externos ao contexto ribeirinho que os saberes produzidos em situações vividas pelos estudantes; ou porque a lógica do mercado e as políticas públicas determinadas pela sociedade global geram graves impactos sociais, culturais e ambientais às comunidades ribeirinhas, com processos de expulsão dos ribeirinhos de suas terras e águas de trabalho.

CAPÍTULO 3

3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

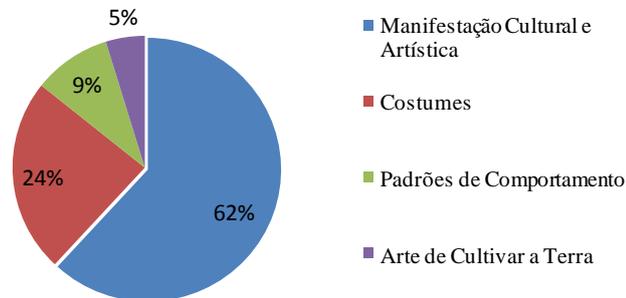
Para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, trabalhamos com questionários abertos respondidos por estudantes e professores de duas turmas de 8ª série da Escola Minervina Reis Ferreira. A análise das respostas fornecidas pelos discentes tem tratamento quantitativo, por meio de demonstração gráfica que considera a aproximação e a frequência das respostas, bem como o tratamento qualitativo por meio da citação e interpretação do conteúdo de algumas respostas. A demonstração gráfica não foi possível nas respostas dos professores em função do número reduzido de questionários que responderam.

De maneira geral, analisamos os dados de forma quantitativa e qualitativa e indicamos as categorias percebidas que são: conteúdos culturais rurais/ribeirinhos, identidade cultural ribeirinha e diversidade cultural, bem como prática pedagógica docente.

3.1 – Referências à cultura, identidade e diversidade a partir dos discentes da Escola Minervina Reis Ferreira

Exploramos a categoria conteúdos culturais rurais/ribeirinhos, a partir da análise da percepção dos estudantes sobre o conceito de cultura e as atividades culturais desenvolvidas na comunidade, bem como a influência da cultura no modo de viver dos estudantes, apresentadas respectivamente nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1
Conceito de Cultura



De acordo com o gráfico 1, destacamos que 62% (13) dos discentes relacionaram o conceito de cultura à manifestação cultural e artística, com a especificação de danças locais e regionais, bem como atividades religiosas. Demonstramos isso nas falas abaixo, extraídas dos questionários

Nossa comunidade tem várias culturas como quadrilhas, boi teimozinho, festa do massarico, danças do carimbó e muito mais (Discente Luis).

Para mim cultura é tudo que existe ao nosso redor como as festas que os comunitários das comunidades fazem para festejar seu padroeiro. Cultura também eu acho que seja o festival folclórico de Parintins [...] (Discente Luana).

A cultura para mim é folclori que ensina muito coisa boa para nós jovem, insina ritimos musicais dança quadrilha e outras coisas mas que aprenda ainda devemos investir muito na cultura Brasileira de nossas comunidades (Discente Pedro).

Observamos o destaque feito à cultura regional pela discente Luana, a respeito do Festival Folclórico de Parintins, que ocorre no mês de junho. Na arena do festival entram em cena os bois: Caprichoso e Garantido, com intensas explosões de criatividade, que marcam a cultura do povo parintinense, não só da área urbana, mas também a cultura das comunidades rurais/ribeirinhas do município de Parintins. Cabe destacar que a comunidade Bom Socorro, também festeja o boi, com a apresentação do Boi Teimozinho, num evento organizado pela escola.

Outro destaque feito pelo discente Pedro, demonstra preocupação com o investimento em aprendizagens relacionadas à cultura brasileira nas comunidades. Aliado às aprendizagens de ritmo musicais e danças durante os eventos, é importante essa percepção do não isolamento das comunidades no que tange à cultura brasileira.

Destacamos que 24% (5) dos discentes responderam que a cultura significa costumes, os quais estão ligados ao dia-a-dia da comunidade, à alimentação, como caça e pesca, à religião, a brincadeiras e a forma de falar, respostas que são verificadas nas seguintes falas:

É as pessoas que mantem os seus costumes, por exemplo: a religião, a alimentação, brincadeiras, danças, modo de vestir, falar [...] (Discente Judite).

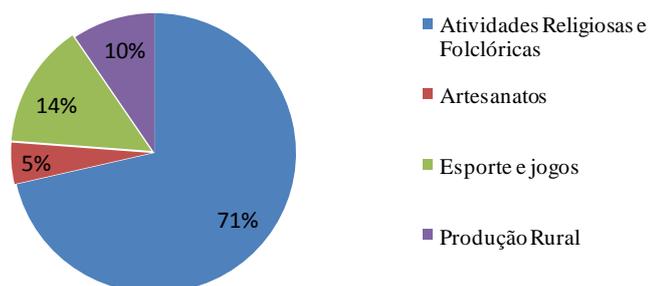
Cultura para mim é tudo aquilo que temos ou que podemos presenciar, como pesca, caça, os alimentos, todas as brincadeiras, que em nossa comunidade tem (Discente Elton).

Para mim cultura é tudo aquilo que você faz no seu dia-a-dia, é aquilo que você traz desde seus ancestrais e até hoje mantem vivo e presente em sua vida (Discente Ivete).

Pensar o conceito de cultura instigou a um dos discentes a apontar a necessidade de conservação dos costumes e da própria identidade, como podemos observar – “Cultura é promover atividades folclóricas, conservar costumes, participar dos eventos sociais e religiosos, além de manter sotaques e conservar a sua própria identidade” (Discente João Pedro).

Dentre os discentes 5% (1) responderam que cultura é arte de cultivar a terra com destaque a qualquer alimento que pode ser produzido, e outros 9% (2) relataram que envolve padrões de comportamentos, transmitidos por uma sociedade. Ratificamos o fato de que a maioria dos discentes (62%) pensou o conceito de cultura relacionado às manifestações culturais, enquanto eventos culturais de maior visibilidade dentro da comunidade. Outro dado que chamou atenção foi o fato de que a maioria dos discentes relacionou o conceito de cultura à sua própria realidade cultural local, com indicação, inclusive, de respostas que aparecem no gráfico 2.

Gráfico 2
Atividades culturais desenvolvidas nas comunidades



No gráfico 2 (dois), as respostas fornecidas pelos discentes indicam as atividades culturais que ocorrem nas comunidades onde residem. Observamos que 71% (15) dos discentes descreveram as atividades religiosas e danças folclóricas, confirmando o que já foi expresso no Gráfico 1. Observemos dois relatos:

Aqui em minha comunidade existem duas [atividades culturais]: a primeira é a festa do Padroeiro realizada no mês de janeiro e a segunda é o Festival de Quadrilhas Rurais essa brincadeira não tem data certa (Discente Gabriel).

Na minha comunidade existe quadrilha e a dança do pássaro surucuá que já se apresentou nas comunidades e em Parintins (Discente Cecília).

Os dois discentes acima não são da comunidade Bom Socorro, assim, destacam as atividades culturais desenvolvidas em suas próprias comunidades. Essas atividades ocorrem em intercâmbio com as demais comunidades da Região de Zé Açu, como é o caso do Festival de Quadrilhas Rurais e aparece como uma das formas de conservar e cultivar a cultura, cuja dinâmica de apresentação é importante pelo status que a manifestação ganha entre os comunitários.

Atividades culturais voltadas para o artesanato foram expressos por 5% (1) dos discentes, dado indicador de que essa atividade não é forte na representação discente. Nesse sentido, apenas o discente Nonato afirmou que “As atividades que temos em nossa comunidade são: canoa, mesa, desenhos de animais em pedaços de madeiras bem feita, como se fosse feita de máquina, mas todos são feitos manuais [...]”. Esse jovem fala do que experimenta no seu cotidiano que ganha feições artísticas tão criteriosas como aquelas que se espera de uma máquina.

Esportes e jogos infantis foram destacados por 14% (3) dos estudantes. Essas atividades culturais podem ser expressas nos escritos abaixo:

a cultura que os comunitários são mais chegados é o futebol onde todos os fins de semana, acontece disputa dos times, que vem de outras comunidades (Discente Elton).

São as [...] brincadeiras de Pastorinhas, quadrilhas, jogo de futebol, pião, papagaio de papel, tesumes de talas e bordas (Discente Judite).

Nesses escritos também aparecem referências às manifestações culturais, entretanto, destacamos o sentido lúdico que experimentam ao realizar os jogos de futebol nos fins de semana, as brincadeiras de pião, a confecção do papagaio de papel que requer criatividade no

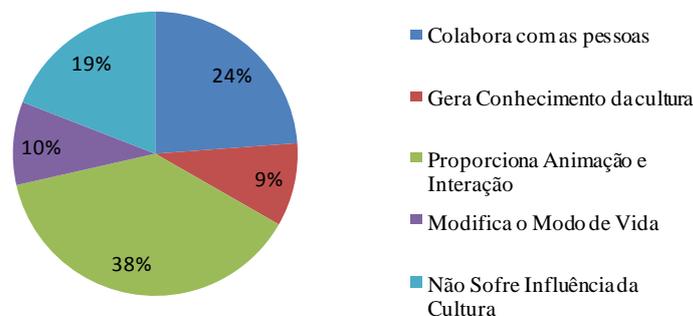
uso de materiais como talas, bordas, tesumes, bem como o sentido de interação que ocorre por meio dessas atividades que necessitam ser cada vez mais cultivada.

Também, observamos que 10% (2) dos discentes indicaram a produção da mandioca e banana/confecção do roçado – “As atividades culturais são de plantar mandioca e banana essas são as grandes culturas da minha comunidade” (Discente Maria Ângela).

É notório que a maioria dos discentes, mais uma vez, descreveu as atividades culturais desenvolvidas em suas comunidades, enquanto eventos, com pouca ênfase aos aspectos culturais do cotidiano comunitário, aspectos que também produzem e traduzem significados relativos à produção, ao esporte, às brincadeiras, à arte e à religião.

A manifestação cultural, enquanto evento, continua sendo o pilar dos projetos e ações culturais, porque são as expressões de maior visibilidade, traduzidas em danças, ritmos, cantos, espetáculos, com tempo e espaço definidos. No caso das manifestações que ocorrem nas comunidades rurais/ribeirinhas, refletimos que, também, expressam as marcas do cotidiano e, quanto mais ampla e crítica for a percepção dos sujeitos quanto aos bens e valores culturais, maior será a compreensão da influência da cultura nos seus modos de vida.

Gráfico 3
Influência da cultura local no modo de vida



O Gráfico 3 apresenta questões pertinentes a influência da cultura no modo de vida dos discentes. Destacamos que 81% (17) discentes afirmaram que sofrem influência da cultura da comunidade local no modo de vida adotado, ao passo que 19% (4) acharam que não sofrem essa influência.

Dos 81% (17) dos discentes que afirmaram sofrer influência da cultura local, observamos que 24% (5) justificaram que essa influência ocorre porque, de alguma forma, a cultura colabora com as pessoas, gera gosto pelas brincadeiras e é necessário preservá-la.

Vejamos o que afirmou um dos discentes: “Sim, porque ela ajuda dá mais conforto pras pessoas e faz também as pessoas gostar muito dessas brincadeiras e é por isso que eles não deixo que nunca acabe com isso” (Discente Luis).

Para 9% (2) dos discentes, a cultura influencia porque proporciona conhecimento da realidade cultural, é o que afirma o discente Gabriel – “Eu acho que influencia sim: porque aos poucos nos vamos conhecendo e sabendo da realidade, quando começou – por qual motivo fundaram essa cultura”.

Para 38% (8), a influência da cultura local ocorre porque há animação e interação por meio dos eventos, movimentos e brincadeiras, como podemos observar nas expressões abaixo:

Influencia sim, procura se introzar, agente participa de eventos, movimentos realiza aquilo que não será esquecido (Discente Manoel).

Sim, por que eu participo das brincadeiras e com isso, posso me divertir (Discente Cecília).

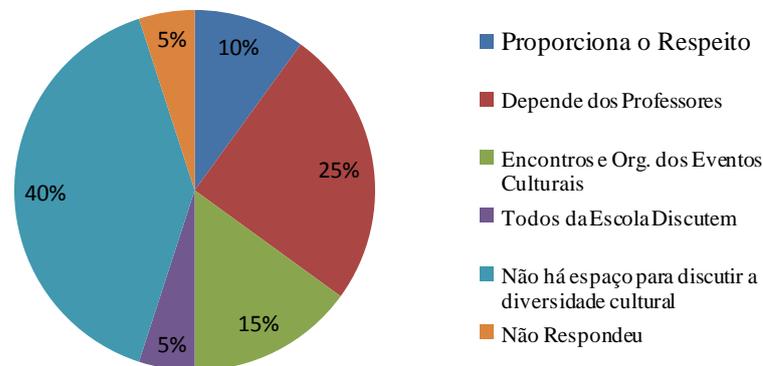
Sim, como o futebol, a igreja, os grupos de jovens, e todos movimentos que ela tem, nem que eu esteja ocupada mas tem que haver com a minha casa ou meche com a minha cultura, então, por isso influencia o meu modo de vida (Discente Nonato).

Para 10% (2) dos discentes, a cultura modifica o modo de vida. Isso pode ser percebido na resposta do discente Pedro. Ele disse: “a cultura modifica meu modo de vida porque [...] ajuda nos meio culturais felizes de nossas vidas”. A cultura não só colabora com os comunitários em termos materiais, mas gera diversão, felicidade, daí o argumento de alguns discentes para preservá-la.

Dos 19% (4) dos discentes que afirmaram não sofrer influência da cultura, identificamos justificativas tais como: de que não são chegados à cultura e que falta incentivo para desenvolvê-la.

Esses dados demonstram que a maioria dos discentes está consciente de que a cultura local influencia suas vidas, seja a partir da compreensão dessa cultura enquanto manifestação seja enquanto costumes - espaço de mudanças do modo de viver. Nesse sentido, é possível perceber que a dinâmica cultural da comunidade não passa despercebida por eles, razão pela qual a diversidade cultural deva ser trabalhada e respeitada na comunidade escolar.

Gráfico 4
Diversidade cultural e o respeito na escola



Com base no gráfico 4, foi explorada a categoria diversidade cultural. Indagamos aos discentes se havia na escola, espaço para discussão sobre a diversidade cultural e o respeito ao outro e que justificassem como essa discussão era feita, caso ocorresse. Diante disso, 55% (12) dos discentes, afirmaram que há discussão sobre a diversidade cultural e o respeito, 40% (8) disseram não haver espaço para esta discussão e, 5% (1) não responderam a questão.

A propósito de como é feita essa discussão na ótica dos 55% dos discentes que disseram sim, observamos que para 10% proporciona o respeito, para 25% (5) dos discentes, esse espaço de discussão depende dos professores, das conversas que desenvolvem com a turma diante de situações de preconceito.

Nesse sentido, o discente Elton afirmou que: “Os professores algumas das vezes discutem nas salas. Respeitando muitas das vezes a cultura dos colegas, sabemos que nas salas sempre tem cultura diferente. Nesse caso respeitamos, índios, negros, até mesmo de outra religião”.

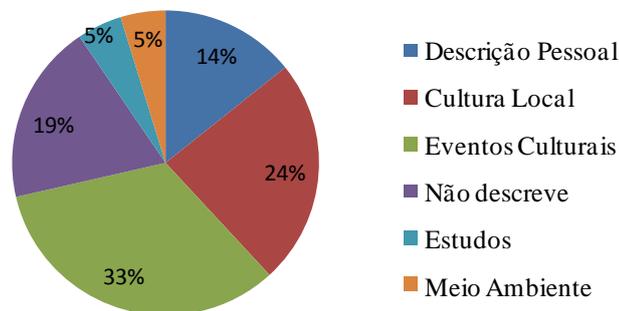
Aceitar o diferente implica atitude de diálogo e respeito, fato que é dificultado quando o outro sequer é percebido. É compromisso dos professores, enquanto mediadores da diversidade cultural, intervirem no estabelecimento de relações mais dialógicas no espaço escolar. Esse compromisso foi percebido e destacado por alguns dos discentes pesquisados.

Para 15% (3) dos discentes, essa discussão é proporcionada nos encontros de jovens, palestras e nas reuniões para organização dos eventos culturais, mas entendemos que essa ocorrência pode se dar fora do universo escolar. Outros discentes 5% (1) – afirmaram que todos os sujeitos da escola se envolvem nessas discussões: diretor, secretárias, colegas discentes e, 5% (1) dos discentes não responderam à questão.

Ressaltamos que dos 40% (8) que afirmaram não haver espaço para discutir a diversidade cultural na escola, 5 discente relacionaram esse espaço de discussão ao espaço físico, afirmando que esse é precário e 3 não justificaram suas respostas.

Diante do número expressivo de discente que afirmaram que na escola não há espaço para discussão sobre a diversidade cultural e o respeito ao outro, observamos que isso se deve ao fato de que a escola não tem ações planejadas no campo da diversidade cultural, ações que discutam as especificidades locais presentes na comunidade escolar, tais como projetos de intercâmbio comunitários, educação para a diversidade rural/ribeirinha, afro-descendente, indígena, dentre outros. Esse trabalho depende muito do esforço e compromisso profissional de cada professor, conforme demonstraram as respostas dos 25% (5) discentes. Entretanto, a discussão sobre a diversidade cultural depende de esforços coletivos, dado que foi quase ausente nas respostas dos alunos, apenas 5% percebeu o empenho coletivo, demonstrando na realidade, um esforço ausente.

Gráfico 5
Característica da identidade cultural dos estudantes



Nesse gráfico distribuimos características da identidade cultural dos estudantes, a partir de descrições que eles fizeram de si. Observamos que 14% (3) dos discentes ao falar das características da identidade cultural apresentam descrição pessoal, tais como personalidade e atitudes positivas. Um dos discentes afirma: “A minha identidade cultural é a seguinte eu sou um uma pessoa simples humilde com bons pensamentos e tenho um bom perfil pela frente principalmente para o futuro” (Discente Gabriel).

A descrição de características identitárias associada a elementos da cultura local foi destacada por 24% (5) dos discentes que citaram os modos de falar, brincar, alimentar-se e produzir. Esses elementos são referências para a identidade cultural que, conforme os escritos abaixo, significa:

[...] fazer farinha, construir casa, pescar, caçar, jogar bola e outras coisas mas (Discente Nonato).

As minhas características culturais são modo de falar, vestir, dançar, brincar (Discente Judite).

[...] plantar roça, colher as frutas, pescar trabalhar e muito mais (Discente Luis).

A minha identidade cultural é porque eu sou um rapaz trabalhador, trabalho com plantações de milho, banana e roça (Discente Gilmar).

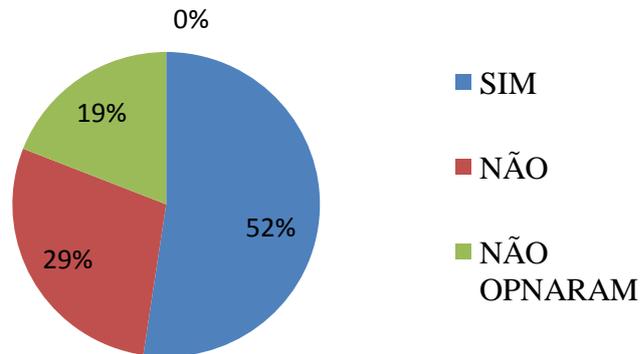
Para 33% (7) dos discentes, as características da identidade cultural estão relacionadas a eventos culturais promovidos na comunidade que inclui brincadeiras e movimentos culturais. Para a discente Rafaela, a identidade está ligada a “[...] festa junina, a pastorinha, a festa da comunidade”. A discente Ivete disse: “minha característica é bem simples eu participo das atividades culturais que a comunidade promove”.

As respostas apresentadas nesse gráfico foram bastante diversificadas. No total delas somam-se ainda 19% (4) que não apresentaram qualquer descrição, 5% (1) que relacionaram aos estudos e 5% (1) que relacionaram a identidade cultural ao meio ambiente.

Dos dados expressos no gráfico 5, analisamos que, quando não há uma política de afirmação da identidade cultural de determinado povo ou comunidade, é difícil para seus membros pensar a própria identidade cultural que, necessariamente passa por um processo de aceitação coletiva. O silêncio de 19% (4) dos estudantes é preocupante, pode indicar ou não pensar sua própria identidade; como pode, também, significar o desejo de não se mostrar para o outro.

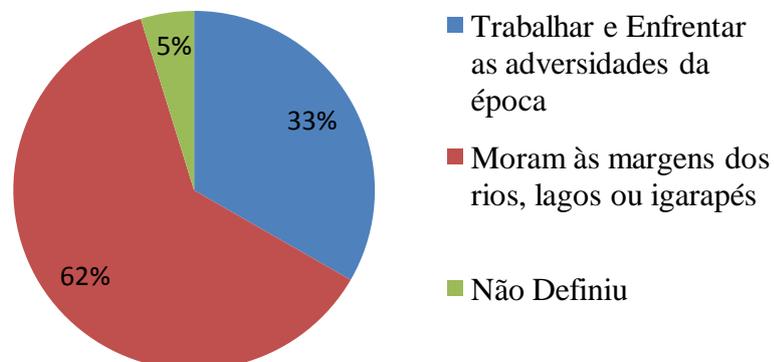
Acreditamos que, mesmo diante da ausência dessas discussões identitárias, quer na comunidade quer na escola, a maioria dos discentes descreveu a própria identidade cultural a partir de significados extraídos das manifestações culturais e do dia-a-dia da comunidade onde moram. Também observamos que nenhuma das respostas faz referência explícita à identidade ribeirinha, enquanto um coletivo organizado politicamente, entretanto, essa referência aparece, implicitamente, quando os discentes descrevem atividades típicas do meio ribeirinho, tais como: a pesca, a caça, os festejos religiosos, a produção da farinha e a coleta de frutos. Destacamos que referências à identidade ribeirinhas só aparecem explicitamente quando os discentes são indagados se se identificam enquanto ribeirinhos e o que é ser ribeirinho.

Gráfico 6
Quantos se consideram ribeirinhos



Os gráficos 6 e 7, levantaram discussões a respeito da identidade cultural ribeirinha na percepção dos estudantes. Conforme demonstra o gráfico 6 verificamos que 52% (11) se consideram ribeirinhos, 29% (6) não se consideram e 19% (4) não se posicionaram. A maioria dos que não se considera ribeirinho é porque mora em área de terra firme.

Gráfico 7
O que é ser ribeirinho



O gráfico 7 revela a opinião dos estudantes, a respeito do que é ser ribeirinho. Observamos que, com exceção de 5% (1) dos discentes, 95% responderam a questão, mesmo aqueles que declararam não se considerar ribeirinhos. Assim, destacamos que 5% não definiu sua resposta, 33% (7) dos discentes disseram que ser ribeirinho significa trabalhar e enfrentar as adversidades da época, provenientes da seca e da cheia dos rios. Vejamos nas informações abaixo:

Ribeirinho é ser uma pessoa umilde que vive só da pesca do roçado e de outras coisas que ele faz. Sim, eu me considero um Ribeirinho porque eu gosto de pesca de fazer outras coisas (Discente Alberto).

Além de morar na margem do rio, poucos ainda conservam o costume, como o rádio de pilha, existem dificuldades no trabalho e na época do verão forte andando pelas praias para pegar embarcações (Discente João Pedro).

Para mim Ribeirinho, são as pessoas que moram em terras baixas onde todo ano são vítimas da enchente, e que vivem da pesca e de outras tarefas, não me considero ribeirinho (Discente Elton).

Para 61% (13) dos discentes, ribeirinhos são pessoas que moram às margens dos rios, lagos ou igarapés, fato que foi determinante para se considerarem ou não ribeirinhos. Nas respostas, verificamos posicionamentos como:

É viver o dia-a-dia na sua casa, as margens do rio e conviver com os costumes, eu me considero sim um ribeirinho (Discente Manoel).

São pessoas que moram a beira do mar dos lagos na roça. Eu me considero um ribeirinho que viva na floresta e tenho o cultivo da minha área (Discente Nonato).

Pra mim ribeirinho é pessoas que moram em margem de rios e lagos. Eu não me considero porque moro fora de rios (Discente Luana).

ser ribeirinho é ser uma pessoa de baixo nível que vive na margem de rios, eu não me considero um ribeirinho porque eu moro na área de terra firme (Discente Gilmar).

são aquelas pessoas que moram na margem do rio ou igarapé ou todas as pessoa que moram no Amazonas (Discente Judite).

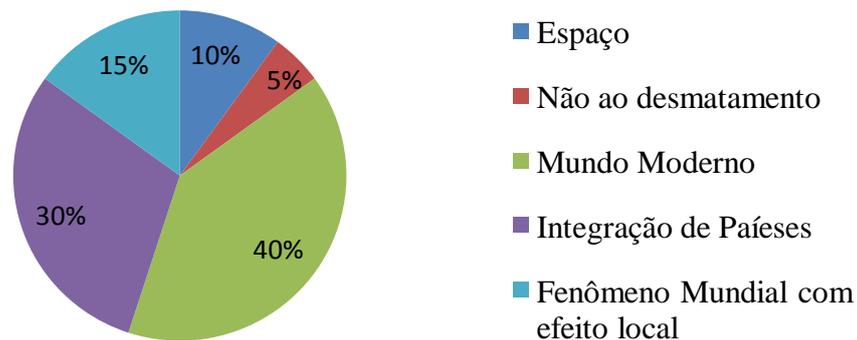
Ribeirinho é quando a gente vive nas margens dos rios, eu não vivo nas beiras dos rios, mas eu me considero Ribeirinho porque eu ando pela beira dos rios (Discente Augusto).

De acordo com esses dados observamos que a maioria 62% (13) dos discentes relacionou o significado de ser ribeirinho à dimensão territorial, àqueles que moram nas margens dos rios, lagos ou igarapés. Prevalece a idéia de que a população ribeirinha está de alguma forma associada à cultura das águas, ao saber conviver com os costumes de quem mora nas margens, determinadas pelas águas e pelas florestas que interagem com as águas. O elemento água é tão importante que provocou na discente Judite a reflexão de que ribeirinhos são todos que moram no Amazonas, estado cujo acesso a maioria das cidades é por via fluvial, ou seja, as cidades são ribeirinhas.

A inclusão social, enquanto princípio de cidadania, não é realidade de todos, muitos moradores de áreas rurais não se organizam pela valorização dos bens culturais locais, ou então, adotam referências de valores e identidades veiculadas como modernas, globalizadas, avançadas. Como prova disso, destacamos o fato de que 19% (4) não responderam à questão

relativa ao gráfico 6 e houve a expressão de uma visão bem preconceituosa na fala do Discente Gilmar, para quem ribeirinho *é ser uma pessoa de baixo nível que vive na margem de rios*. É necessário perceber às interferências da globalização no processo de inclusão e exclusão cultural.

Gráfico 8
Entendimento a respeito da Globalização



Indagamos aos discentes o que entendiam por globalização, no intuito de verificar se esse fenômeno interfere, na concepção deles, na cultura da comunidade. Verificamos que para 10% (2) dos discentes a globalização significa o espaço, o território onde as pessoas moram, para 5% (1) significa não ao desmatamento da natureza. Para 40% (8) dos discentes, a globalização representa o mundo moderno, com internet, tecnologia avançada e modo de vida diferente. Vejamos algumas referências extraídas dos questionários:

Globalização é o mundo moderno com internet, o modo de vida das pessoas é diferente das dos últimos anos. Hoje se não se modernizar com o mundo ai nós não seremos modernos (Discente Manoel).

Eu entendo por globalização, é que hoje o mundo apresenta grande modernidade, com internet, telefone, televisão, notebook e também grandes meios de transformação, como metrô, avião, como: enciminação artificial (Discente Gilmar).

São inclusões de digitais, informáticas e o avanço nos meio de comunicações, que facilitam nossas vidas ou dificultam. Sabemos que o consumismo move e enriquece cada vez mais o mercado capitalista (Discente João Pedro).

Pra mim eu entendo como desenvolvimento da população que cada vez mais está avançando e crescendo também nos mercados a fora causando muito desemprego para muitas famílias (Discente Ivete).

Embora as referências acima dêem grande destaque para a globalização associada à modernidade, com a inserção dos bens materiais e culturais de grande impacto na vida cotidiana das pessoas, nas duas últimas afirmações a respeito da globalização, os discentes perceberam que o mundo moderno e avançado também está atrelado a uma estrutura de poder, ao capitalismo, que gera desemprego e consumismo. É o lado crítico desse mundo virtual, midiático que se reproduz nas condições de vida humana, seja na cidade ou no campo.

Para 30% (6) dos estudantes, a globalização é a integração de países, ou seja, “[...] processo de integração entre as economias e a sociedade de vários países.” (Discente Lucas) Não só no campo da economia, mas também de aspectos sociais, culturais, de comunicação, conforme destaque feito:

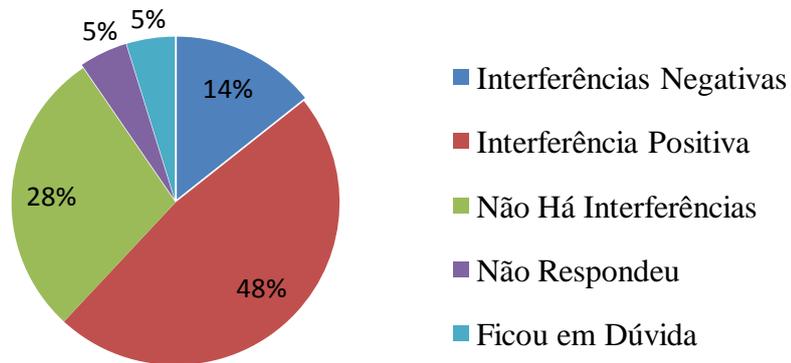
Globalização é viver em sociedades com outros países como por exemplo: lá no Japão eu tenho um irmão, eu não posso ir lá para falar com ele, mais eu tenho um celular, eu posso me comunicar com ele, assim estamos vivendo num mundo globalizado (Discente Augusto).

Entendo que um país por exemplo depende de outro, para que estejam sempre ligados, como as mercadorias, para aprender outras etnias e seja um mundo bem globalizado (Discente Elton).

A globalização que integra países tem efeito na vida cotidiana dos jovens, nas representações que constroem a respeito do mundo, onde as distâncias se aproximam e culturas diferentes se encontram. São percepções que semelhantes ao que respondeu 15% (3) dos discentes, para os quais a globalização é um fenômeno mundial com múltiplos efeitos locais. “Eu entendo por globalização que ela é feita por manifestação como um fenômeno mundial, com múltiplos efeitos locais. Ela está associada a uma expansão dos mercados internacionais” (Discente Alberto).

O tema globalização é familiar entre os discentes que já o estudaram nos conteúdos de Geografia e História. Sabem, em sua maioria 40% (8), que um dos significados mais expressivos da globalização refere-se à idéia de um mundo moderno, avançado que interfere na vida cotidiana das pessoas, por meio das tecnologias, como telefone e televisão. Vejamos quais as observações dos estudantes a respeito desta interferência na vida da comunidade, com o gráfico 9.

Gráfico 9
Interferência da vida moderna na cultura da comunidade



O gráfico 9, demonstra a opinião dos discentes a respeito da interferência da vida moderna dos grandes centros, trazida pela internet e pela televisão para a cultura da comunidade local. Dentre as respostas, apuramos os seguintes dados: 5% (1) dos discentes não responderam, 5% (1) deixou dúvida na sua resposta, 28% (6) acharam que não interfere na vida da cultura local. Alguns desses discentes emitiram essa opinião, talvez, porque moram em comunidades, onde não há energia elétrica e, dificilmente, têm acesso a determinados bens tecnológicos, como é o caso da comunidade Paraíso. As duas respostas abaixo são bastante contraditórias, ou seja, ao mesmo tempo, que negam essa interferência, mostram como ela ocorre.

Não porque apesar de ser um grande meio de comunicação é também um grande ensinamento cultural para todos (Discente Gilmar).

Não porque nos tempo de hoje com a globalização, as comunidades precisam ficar atualizadas para não ficarem atrasados nas coisas.

Para 14% (3), essa interferência não traz conseqüências positivas para a comunidade, apresenta situações problemáticas, tais como: o esquecimento da cultura e o surgimento dos conflitos sociais. Assim, observamos que:

Interferem por quê quando não tinha internet e televisão não tinha muita bandidagem e agora com a tecnologia ensina ao ser humano coisas que não influem na cultura da comunidade. Só atrapalha (Discente André).

Interfere sim hoje em dia em meio a tanta revolução, tantas mudanças trazidas pela TV e pela internet, o povo tem esquecido da nossa cultura, que pelo meu ponto de vista está quase esquecida (Discente Marcelo).

Para 48% (10) essa interferência é positiva, apresenta contribuições para a comunidade, com a divulgação e geração de recursos, bem como com a interação entre as culturas, demonstramos isso abaixo:

[...] a internet e a televisão elas interferem porque na televisão mostra as culturas como o festival de Parintins a cultura dos povos indígenas e outras culturas mais (Discente Luana).

Com o mundo moderno os costumes não são esquecidos, mas o modo de apresentar se modifica, a propaganda chama atenção de muita gente, e é aí que entra pra mídia, ganha investimento, traz recurso, etc. (Discente Manoel).

Porque o mundo está moderno, antigamente, na nossa comunidade, não tinha a aula que tem hoje, por meios trazidos pela internet e pela televisão (Discente Amanda).

A maioria dos discentes demonstrou, por meio dos questionários, aspectos positivos da interferência da globalização na cultura local, talvez, porque não percebem nesse fenômeno elementos de massificação da cultura e os processos homogeneizadores da identidade, que minimizam as especificidades locais.

3.1.1 – Identidade e perspectivas de vida

Na última questão do questionário aberto, procuramos instigar os discentes a falarem um pouco de si, de suas perspectivas pessoais. Optamos por não colocar esses elementos em gráfico, priorizando os aspectos qualitativos que nos remetem a questões identitárias. Entretanto, alguns desses elementos encontram-se na tabela 5 do resumo sócio-demográfico (em anexo).

Dentre as histórias e sonhos contados pelos estudantes nos chamou atenção o fato de que a maioria sonha em continuar os estudos e cursar faculdade, inclusive os que já são pais e mães de famílias. Há discente que indicaram qual faculdade desejam cursar:

[...] meu sonho é ser um médico e pretendo estudar até concluir meus estudos [...] (Discente Pedro).

[...] Meu maior sonho é concluir o terceiro ano do ensino médio, cursar uma faculdade em pedagogia e passar num concurso para ser professor da área rural [...] (Discente João Pedro).

É relevante destacar que um dos discentes pretende ser professor para atuar em comunidade rural, enquanto há tantos que negam a identidade de quem mora no meio

rural/ribeirinho. A possibilidade de continuar os estudos entre os discentes deve-se ao acesso ao Ensino Médio Tecnológico que é oferecido na comunidade Bom Socorro, e pelo fato dessa comunidade estar localizada próxima à cidade de Parintins, a 1h30min de barco.

Até 2004, os jovens da Região de Zé Açú que quisessem continuar os estudos no Ensino Médio tinham de mudar para a cidade de Parintins. Sem condições adequadas, muitos desistiam, na primeira ou na segunda etapa do Ensino Fundamental. Por isso, a distorção série-idade, ainda, é muito grande na Escola Minervina, principalmente nas turmas de 7^a e 8^a série e do Ensino Médio.

Dentre os relatos escritos, também é marcante a vivência de valores cultivados em família e a necessidade de defender o agricultor rural:

Eu já tenho 26 anos sou casa tenho 3 filhos e eu gosto muito de estudar e cuidar de minha família meu grande sonho é continuar meus estudos e consegui um bom emprego e que meus filhos estudem e também que sejam filhos de respeito para com seus pais (Maria Ângela).

[...] Sonho de um dia concluir meus estudos e trabalhar defendendo o pobre agricultor nas suas terras. E ajudar aos meus pais e meus irmãos que me dão a maior força para continuar nos meus estudos (Discente André).

A construção da identidade depende da relação com o outro, dos laços construídos em família e na comunidade. Com base nisso, percebemos o papel dos estudos, dos vínculos afetivos e familiares na construção da identidade do cultural. Percebemos, também, a perspectiva de trabalho para melhorar as condições materiais de vida.

3.2 – A prática pedagógica: referências à identidade cultural e à diversidade a partir dos professores

Os 4 (quatro) professores envolvidos na pesquisa responderam a um questionário aberto com questões que versam sobre conteúdos culturais, prática pedagógica, identidade cultural e diversidade, principalmente. Conforme indicamos acima, no que tange às respostas dos professores priorizamos os dados qualitativos.

Nessa análise é importante destacar a interação dos professores na vida da comunidade, pois todos os 4 (quatro) envolvidos na pesquisa, moram na comunidade Bom Socorro, sendo 2 (dois) desses professores com toda família. Essa interação, decorrente da permanência deles na comunidade, torna-os mais críticos para perceberem as dinâmicas culturais em decurso.

Quanto à percepção dos professores a respeito dos conteúdos culturais da comunidade onde trabalham, observamos que todos têm consciência da natureza desses conteúdos. Assim, expressaram que:

Os conteúdos culturais são bastante variados, haja vista a variedade étnica aqui existente, mas podemos citar variações lingüísticas (gírias), produções artesanais que percorrem desde a produção, digo, produção de carvão, plantações típicas, pesca sustentável, transporte aquático em cascos e canoas e terrestre em animais e à pé, surge agora a cultura de criação de peixes em viveiro e os sistemas agroflorestais. Vemos então que há uma constante evolução destes conteúdos. Lembro ainda que há idosos que contam histórias passadas e mitos aos jovens, numa tentativa de perpetuar o que não pode evoluir (Professora Raimunda Lima).

Existem vários conteúdos culturais: a crença religiosa, manifestações artísticas derivadas do festival folclórico de Parintins e danças derivadas do Estado do Pará e ainda contos e lendas locais (Professor Magalhães Almeida).

O professor Magalhães evidenciou os conteúdos culturais, enquanto manifestação cultural e artística, detalhando inclusive as influências que essas manifestações sofrem no interior da comunidade rural/ribeirinha, decorrente do contato com outro estado e com o Festival Folclórico de Parintins. Nos gráficos 1 e 2, destacamos que, para a maioria dos discentes, prevaleceu a perspectiva de conteúdo cultural, enquanto manifestação da cultura, respostas que se aproximam da perspectiva apontada pelo professor Magalhães.

Os demais professores descreveram os conteúdos culturais relacionados ao dia-a-dia da comunidade, fato bastante retratado pela professora Raimunda Lima que cita aspectos produtivos, lingüísticos, formas de transportes, arte, a relação entre idosos e jovens no processo de perpetuação de algumas histórias vivas, embora a constante evolução ou processo de transformação experimentado pela comunidade. Uma parte significativa dos discentes, também, fez referência à atividades culturais relacionadas ao dia-a-dia das diferentes comunidades, onde residem. Destacaram os modos de falar, se divertir, produzir, morar, viver em comunidade.

A respeito da inserção desses conteúdos no currículo trabalhado pelos professores, as respostas variaram entre - sim, sempre que possível e em parte -, ou seja, o trabalho com esses conteúdos vem dependendo mais de esforços individuais que de um projeto coletivo, organizado em parceria com a comunidade. Vejamos o que eles disseram:

Sim, de modo especial nas minhas aulas de Artes como tema transversal, esses conteúdos são contemplados, objetivando despertar o conhecimento da história local do próprio ribeirão e sua inclusão no meio social através das mais diferentes manifestações artísticas e culturais (Magalhães Almeida).

Sim. Claro que nem todos são contemplados de forma direta, mas a partir de temas transversais muito propagados em nossa prática pedagógica. São trabalhados em momentos estipulados no currículo e quando surgem oportunidades, o que chamamos interdisciplinaridade (Raimunda Lima).

Em parte. Pois a escola só os envolve quando tem programações. Em se tratando de currículo escolar fica a desejar, pois não temos uma disciplina além da arte que envolva esse conteúdo (Valéria Martins).

Sempre que possível procuro inserir algo relacionado a esses conteúdos culturais, principalmente na linguagem, promovendo adaptações à norma culta. O ideal seria que eu conhecesse melhor a realidade de cada comunidade de onde os alunos vêm (Francisco Peixoto).

A partir das falas dos professores percebemos que o trabalho com os conteúdos culturais ainda depende de disciplinas específicas, de programações pontuais na escola ou de temas fixados no calendário escolar, depende, em suma, da iniciativa dos professores em lidar com temas que envolvem a cultura numa ótica transversal ou interdisciplinar.

A transversalidade do tema cultura deve-se a uma tentativa de valorização das diversas etnias, variações lingüísticas e identidades culturais existentes no Brasil. Nesse processo, a iniciativa do professor é fundamental para promover a inclusão do educando, partir de sua própria cultura. A transversalidade da cultura não pressupõe apenas o trabalho de uma disciplina, no caso da Arte ou da História, mas requer planejamento participativo com todos os sujeitos escolares, para a construção de projetos coletivos que envolvam diversas disciplinas, numa perspectiva interdisciplinaridade e dialógica.

Na fala do professor Francisco Peixoto, observamos preocupação em adaptar os conteúdos culturais à norma culta da Língua Portuguesa. Essa adaptação necessita de cuidado para não anular a identidade lingüística do educando, é preciso que ele tenha acesso aos conhecimentos relacionados às normas da língua, mas de forma contextualizada e refletida, sem hierarquizar e supervalorizar o saber acadêmico em detrimento dos saberes locais.

O grau de inserção desses conteúdos no currículo escolar vai depender da concepção de prática pedagógica dos professores, o que pensam e o que vivem a esse respeito. Nesse sentido, indagamos aos professores como eles concebem sua prática pedagógica. Observamos as seguintes respostas:

Um desafio, um belo desafio, principalmente porque venho de longo tempo na cidade, onde trabalhei 17 anos. Aqui, trabalho com Língua Portuguesa, que nunca havia trabalhado (Francisco Peixoto).

Minha prática pedagógica é voltada ao pensar, refletir e produzir do aluno, não de modo sistematizado, mas para que ele possa entender o que está fazendo e aprendendo (Raimunda Lima).

Através de estudos pedagógicos baseados no construtivismo e no conhecimento da realidade do educando e na sua inserção como ser social, promovendo a inclusão, através do conjunto de atividade que promovam a produtividade do conhecimento teórico e prático para melhoria do educando (Magalhães Almeida).

Em 1º lugar de proposta vinda da SEMED que é adaptada dentro de nossa realidade fazendo com isso que a prática pedagógica seja diversificada e dinâmica. Busco também outras fontes como CD, DVD, internet, jornais, livros, revistas, etc. (Valéria Martins).

Nas afirmações feitas pelos professores, identificamos que dois deles descreveram com bastante clareza a concepção de prática pedagógica que fundamenta seus trabalhos, com destaque ao construtivismo e à concepção progressista ou dialógica que instiga a atuação reflexiva dos discentes no processo de aprendizagem, como uma forma de inclusão social, e conseqüentemente cultural. Uma das professoras ressaltou que adéqua a proposta da SEMED à realidade local, diversifica a metodologia adotada e descreve os recursos utilizados, alguns deles audiovisuais e outros de fontes como jornais, revistas, livros.

O trabalho educativo, considerando a realidade cultural do educando não depende apenas do corpo docente, mas de todos os profissionais da comunidade escolar. Esse trabalho mexe, não só, com a estrutura pedagógica interna à sala de aula, mas com a dimensão curricular que legitimará ou não ações em função da diversidade cultural e das formas peculiares de aprendizagem no contexto ribeirinho.

Quanto à diversidade cultural, dois professores destacaram que inserem esse tema em suas atividades, por meio de debates e seminários, ocasiões em que aproveitam para falar sobre o respeito ao outro. Os professores abaixo responderam que:

Esse é um tema bastante delicado, pois muitas vezes a pessoa já traz em si algo negativo à sua diferença e isso o leva a não ter respeito consigo mesmo, gerando assim um alvo em si mesmo. Mas, procuro sempre o diálogo como espaço para reflexão e o perceber da diversidade como parte salutar para o crescimento e evolução da humanidade. Ainda procuro desenvolver e estimular o respeito pela diversidade, pelo diferente, pois o novo para nós pode ser o intimamente conhecido pelo outro e vice-versa num ciclo de complementação. (Professora Raimunda Lima)

Procuro incentivar o respeito a essas diversidades, com a intenção de evitar impactos e conflitos e incentivar as práticas sadias (Professor Francisco Peixoto).

Na primeira fala transcrita acima, a professora chama atenção para o fato de que muitas vezes a discriminação passa por processos internos; a pessoa já traz em si a não aceitação de sua própria condição cultural, ela própria se discrimina, considera negativo ser

diferente. Diante disso, a postura da professora é de estimular o respeito à diversidade por meio do diálogo, espaço de reflexão, que proporciona crescimento.

Há pessoas que têm medo e até vergonha de assumir sua identidade. Essa situação também não é diferente no caso da identidade ribeirinha que é diferente da identidade urbana. Entretanto, os determinantes sócio-histórico também influenciam nessa postura de auto-preconceito. As estruturas de poder a serviço de algumas classes sociais geram processos excludentes que inferiorizam determinados grupos e naturalizam a condição de ser diferente como algo negativo.

Dessas mesmas estruturas de poder decorre a necessidade de se evitar conflitos, conforme ressaltou o professor Francisco Peixoto. Entretanto, a convivência com o diferente não pode ser silenciada ou mascarada, mas deve ser debatida, refletida, conhecida, ainda que pareça um tema delicado. Só assim é possível criar práticas sadias de respeito à diversidade e incentivo ao reconhecimento da identidade cultural.

Perguntamos aos professores como concebem a identidade cultural, visando perceber como se posicionam em relação a essa temática. As respostas foram essas:

Uma identidade cultural, como o próprio nome diz, é a identificação do indivíduo em seu meio em qual aprende e convive e se transforma sem perder a essência do que tem como valioso e verdadeiro e em qual acredita (Raimunda Lima).

Algo/práticas que possam relacionar alguém a algum lugar ou região por serem práticas usuais, consideradas comuns, percebidas por estranhos ao grupo ou por estudiosos (Francisco Peixoto).

A identidade cultural de uma população é a alma de um povo, seu jeito de ser, de se expressar, sua fisionomia, sua crença, suas manifestações artísticas e religiosas, configuram o núcleo fundamental de cultura e identidade pessoal (Magalhães Almeida).

Percebemos que surgem referências ao lugar, meio social e às diversas práticas sociais que revelam o jeito de ser e de se manifestar das pessoas. A resposta da professora Raimunda apresenta a concepção de identidade cultural, tanto na perspectiva não-essencial, em que a identidade é passiva de transformação, quanto na perspectiva da identidade fixa. Ela expressa a idéia de transformação a partir do meio de convivência e a necessidade de não *perder a essência*, enquanto referência para a identidade cultural.

Entendemos que a forma como os professores pensam a identidade cultural implicará no papel de mediação que exercem no processo de construção da identidade cultural do estudante. Quanto a essa mediação, os professores foram unânimes em responder que a prática pedagógica por eles desenvolvida, está de alguma forma relaciona ao processo de

construção da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos. Agora, vejamos como essa relação ocorre segundo os professores:

Desenvolvo esta relação a partir da vivência do aluno e de seus antepassados, buscando resgatar valores esquecidos na imensidão globalizada e individualista atual, repenso com eles a História Geral como fato intimamente ligado a nossa situação e que o que fazemos e faremos também poderá fazer parte da história (Raimunda Lima).

[...] procuro utilizar seus usos e costumes nas relações e nos conteúdos de linguagem e arte (Francisco Peixoto).

[...] procuro sempre respeitá-lo e já que trabalho com essas diferentes culturas procuro sempre adaptá-lo no processo educativo aperfeiçoando dentro de suas essências (Valéria Martins).

[...] Sempre busquei estimular os educandos a assumir aquilo que é próprio do seu cotidiano, transformando a escola em ambiente, agradável, saudável e prazeroso, trabalhando a cultura regional, danças, teatro, contos locais (Magalhães Almeida).

De uma forma ou de outra, os professores têm consciência do seu papel enquanto mediadores não só do conhecimento, mas, também, da identidade cultural, dos saberes locais, dos valores de respeito à diversidade cultural. Cada professor procurou relacionar a identidade cultural dos estudantes à prática pedagógica, de acordo com as disciplinas que ministram, por meio do respeito e do estímulo ao resgate de valores, como afirmou a professora Raimunda, “[...] valores esquecidos na imensidão globalizada e individualista atual [...]”. O professor Magalhães deu ênfase a uma prática que sempre buscou estimular que é o trabalho com a cultura regional, danças, teatro, contos locais, atividades que são relacionadas tanto ao cotidiano dos estudantes, quanto à necessidade de dar visibilidade às manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar.

Essa forma de mediação não está apenas no campo da metodologia ou do planejamento ou do currículo organizado na forma de disciplinas, mas nas atitudes conscientes dos professores que influenciam os discentes a partir dos discursos emitidos e ao evocar à memória dos eventos comunitários. Essa mediação ocorre quando os professores percebem os discentes não como objetos, mas sujeitos ativos do conhecimento, assim, valorizando-os na forma de ser e se expressar.

No gráfico 5, os estudantes descreveram características de sua identidade cultural. Agora, vejamos como os professores percebem a identidade cultural dos estudantes das turmas com os quais trabalham:

Percebo que alguns gostariam de ser diferentes, mas a influência da cultura local ainda prevalece sobre o que observam na TV, por exemplo (Francisco Peixoto).

Há uma contradição nesta identidade, infelizmente, pois principalmente o jovem é bombardeado pelas propagandas consumistas, tanto bens de consumo ou culturas para consumo, então com a estrutura deficitária da família e da sociedade há uma dispersão dessa identidade cultural e uma negação da mesma (Raimunda Lima).

Através das mais diferentes formas: como a religiosidade, o esporte, os contos, a linguagem, as manifestações culturais, que estão presentes na atitude de cada indivíduo (Professor Magalhães Almeida).

Oculto! Pois ele [o discente] sempre se transforma, a partir do convívio social, deixa seus costumes, suas raízes, seu linguajar, pois tem medo das críticas destrutivas. É a tecnologia (Valéria Martins).

Um dos professores descreveu como essa identidade cultural se manifesta na vida dos discentes, ou seja, na religiosidade, no esporte, nos contos, na linguagem, nas manifestações culturais. Essa descrição, também, foi feita pelos próprios discentes no gráfico 5, em que eles destacam elementos do cotidiano como marcas de sua identidade.

Chama atenção a forma como os demais professores percebem a identidade cultural dos estudantes: contraditória, oculta, sob negações e sob influências das culturas de consumo. A referência à identidade oculta significa uma forma de negação, quando o discente, morador de área rural/ribeirinha, nega a si próprio, ao linguajar, aos costumes, às raízes em função do medo de não corresponder ao mundo moderno, tecnológico que divulga uma imagem de como a pessoa deve ser, como deve se comportar, o que deve consumir.

Foi nesse sentido que uma das professoras afirmou ser o jovem bombardeado pelas culturas de consumo, e, sem apoio da família e da comunidade local, há um processo de dispersão e de negação da identidade cultural. A postura das duas professoras foi bastante incisiva em denunciar que há processos de negação da cultura e da identidade entre os jovens com os quais trabalham.

O reflexo dessa negação se mostra, também, na observação que os professores fizeram quando indagados se estudantes têm consciência da identidade cultural. Os professores apresentaram problemáticas relacionadas à vergonha da própria cultura, já que muitas vezes prevalece a concepção de que os costumes do meio rural são ultrapassados; destacam, ainda, a crise de valores éticos e a negação do que conhecem e acreditam. Vejamos o que disseram os professores em relação a isso:

Infelizmente essa consciência vem diminuindo ao longo dos tempos em consequência da grande crise de valores éticos na qual a sociedade mundial vem enfrentando (Magalhães Almeida).

Ainda não [tem consciência identitária]. Talvez por isso a vergonha de ser igual e a vontade de ser diferente (Francisco Peixoto).

Tem, mas como eu disse sempre perdem muito rápido, pois acham que é ultrapassada e que tem que se atualizar, fazendo as mesmas coisas, mas de uma forma técnica (Valéria Martins).

Acredito que sim, mas, como disse anteriormente, a massificação das informações faz com que a grande maioria queira ser igual ao que lhe é novo e nega o que conhece e despreza o que antes acreditava (Raimunda Lima).

A última questão levantada nos questionários explora em que medida a globalização, por meio das mídias informacionais, tem influenciado alterações nos costumes culturais da comunidade local. Quanto a este aspecto, obtivemos:

Há uma certa influência. Sinto que alguns se sentem pressionados até a negar suas origens. Já observei isto. Mas há um esforço de conscientizar sobre a realidade em que vivem, para que essas ansiedades possam ser aproveitadas na aprendizagem sem que reneguem sua identidade cultural. O uso de brincos pelos garotos, piercings e até formação de grupos talvez sejam reflexos dessa influência (Francisco Peixoto).

De modo vertiginoso e quase incompreensível, já que não podemos controlar as informações captadas e recebidas. Vejo que se obtém de modo passivo a aceitação deste ciclo massificador o qual é incorporado como comum, atual e não ultrapassado e deita por terra valores sociais e afetivos (Raimunda Lima).

Principalmente a mídia televisada tem contribuído de maneira freqüente nas alterações dos costumes culturais, como na linguagem, no aumento da violência, fazendo com que as pessoas percam a consciência de si mesma, ficando dominadas pelos o que os outros dizem, outros pensam, outros fazem, pela moda, pela aparência e não pelo essencial (Magalhães Almeida).

O máximo possível, pois a comunidade onde trabalho é bem desenvolvida e já tem de tudo, em se tratando de veículos de comunicação falado, televisada e escrita. Estamos com um projeto de resgate a cultura comunitária, nosso pensamento é colocar uma escolhinha de arte, artesanal aproveitando todo conhecimento já existente (Valéria Martins).

As respostas apresentadas acima em parte apresentam as problemáticas já exploradas quando os professores falam a respeito identidade cultural dos estudantes e do nível de consciência sobre esta identidade. Mais uma vez, quando falam das interferências da globalização na cultura local, reportam-se a processos de negação das origens e aceitação passiva desse processo que é, como disse a professora Raimunda Lima, um ciclo massificador que provoca alterações dos costumes culturais e aumento da violência. De acordo com o que destaca o professor Magalhães Almeida, essas interferências reforçam os processos implícitos e explícitos de dominação, quando diz que as pessoas perdem a consciência de si mesma, “[...] ficando dominadas pelo o que os outros dizem, outros pensam, outros fazem, pela moda, pela aparência e não pelo essencial”.

O professor Francisco Peixoto cita algumas das mudanças que percebe no comportamento dos garotos que passam a usar brincos, piercings e formam grupos juvenis. Um comportamento não típico nas comunidades rurais, mas Bom Socorro tem uma relação muito próxima a cidade de Parintins, tem acesso à televisão e a outras mídias. A influência dos modos de vida explicitados nesses meios se reflete na vida dos jovens e da comunidade como um todo. O problema dessa relação é quando há a supervalorização de um em detrimento do outro, ou seja, do urbano sobre o rural, dos valores mostrados na mídia sobre os valores comunitários, aí ocorre o que disse a professora Raimunda Lima, “esse ciclo massificador deita por terra valores sociais e afetivos”.

Neste contexto um dos professores destaca que há um esforço de conscientizar sobre a realidade em que os discentes vivem, para que determinados valores sejam aproveitadas na aprendizagem sem que os discentes reneguem a identidade cultural. Observamos que esse esforço depende da atuação de cada professor em considerar ou não a cultura local e a identidade cultural dos estudantes como temas transversais carregados de significados para o processo de aprendizagem e leitura de mundo globalizado e tecnológico.

CAPÍTULO 4

4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste último capítulo apresentamos as discussões dos resultados desta pesquisa a partir dos fundamentos teóricos, das análises e das interpretações, bem como da observação de campo, no intuito de confrontar alguns dados expostos no capítulo anterior e analisar em que medida a prática pedagógica funciona como mediadora na construção da identidade cultural do estudante ribeirinho, tomando como referência as discussões a respeito dos conteúdos culturais rurais/ribeirinhos.

A discussão dar-se-á com base nas seguintes categorias: conteúdos culturais rurais/ribeirinhos, identidade cultural ribeirinha e diversidade cultural, bem como prática pedagógica docente. Ressaltamos que algumas dessas categorias apresentam-se em subcategorias.

4.1 – Conteúdos culturais rurais/ribeirinhos

Estudos já mostraram que a cultura é dinâmica, está sempre em mudança, decorrente de interferências internas e externas (LARAIA, 2009). Essa dinâmica cultural é marcante nas comunidades rurais/ribeirinhas da Região de Zé Açu, decorrentes principalmente do contato que mantêm entre si e do contato com a cidade de Parintins.

Com base nas características sociais, culturais e produtivas observadas na pesquisa de campo que desenvolvemos em 2009, discutimos alguns processos emergentes no campo da cultura, enquanto processo dinâmico que interferem nos processos identitários da comunidade.

4.1.1 – Perspectiva de interação entre espaço rural/ribeirinho e urbano

A perspectiva de interação entre espaço rural e urbano está centrada no processo que, ao invés de diluir as diferenças, pode propiciar o reforço de identidades apoiadas no pertencimento a uma localidade. Essa perspectiva, também, prevê a superação da dicotomia entre rural-urbano, ou seja, a intensificação de trocas materiais e simbólicas entre esses espaços (CARNEIRO, 2009).

Na visão dicotômica ou dualista urbano e rural, as comunidades rurais/ribeirinhas são invisibilizadas ou negadas, ao passo que o espaço urbano é considerado como referência de trabalho, cultura, educação, modernidade. Percebemos entre alguns moradores da comunidade pesquisada recorrência à visão dicotômica. Uma das lideranças entrevistada argumentou que por muito tempo “[...] o produtor rural foi considerado atrasado e sem cultura pelos que moram na cidade, refletindo negativamente nas posturas adotadas por jovens e adultos que não queriam mais trabalhar na roça” (Liderança João). Assim, muitos moradores rurais/ribeirinhos olham negativamente para sua condição cultural, seu jeito de ser e produzir; o desenvolvimento de algumas atividade rurais é visto como coisa de gente atrasada e sem cultura.

Há uma luta nacional no campo da educação e outros setores da sociedade pela superação dessa visão dualista e pela afirmação da idéia de que rural e urbano necessitam um do outro.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas possibilidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo [...] também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 15, grifos dos autores).

Nesse mesmo sentido Fraxe (2004, p. 303) afirma “[...] é preciso repetir que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana.” São dimensões distintas que estão inter-relacionadas.

É possível perceber essa interação na comunidade Bom Socorro, a partir de algumas trocas simbólicas e materiais e mudanças percebidas na dinâmica cultural daquela comunidade. Citamos a seguir alguns exemplos dessas trocas e interação. Primeiro, quando moradores da cidade se deslocam para morar no meio rural, e isso foi percebido na pesquisa,

pois dentre os estudantes entrevistados 6 (seis) deles nasceram em Parintins e mudaram para a comunidade rural em função da necessidade de aquisição de terra ou por outros fatores.

O fluxo de professores na comunidade é outro elemento de interação, uma vez que todos residem na comunidade quando estão trabalhando na escola. Eles trazem consigo referências do meio urbano para dentro da comunidade, seja porque necessitam de produtos e serviço existentes na cidade, seja porque compartilham expectativas de vida e demandas diferenciadas do contexto rural/ribeirinho. Assim, também, internalizam significados do contexto rural/ribeirinho em sua vida profissional e pessoal.

Também destacamos a comercialização de produtos agrícolas e pescado transportados da comunidade Bom Socorro para Parintins, bem como de produtos industrializados transportados da cidade para a comunidade, passeios nos finais de semana por pessoas que freqüentam as praias que se formam no Lago Zé Açú, atividades que, inclusive, poderiam ter um trabalho direcionado para o turismo rural.

Por fim, destacamos que, de maneira geral, essa perspectiva de interação entre rural e urbano na comunidade Bom Socorro ocorre por meio da iniciativa de lideranças comunitárias e professores que atuam para preservar e cultivar valores peculiares relacionados à arte, ao meio ambiente, à produção e à manifestação cultural e religiosa, bem como pela necessidade de os moradores rurais/ribeirinhos se desenvolverem e terem acesso aos bens culturais que a sociedade moderna propaga.

Com base na perspectiva de interação, o desenvolvimento de determinada comunidade não deve implicar a anulação da cultura e da identidade, mas pode implicar a agregação de valores e bens culturais que melhorem as condições de vida da população atingida. Pois:

De um lado, temos os conteúdos que circulam nessa sociedade e suas mediações – os mitos, as lendas, as rezadeiras, os pajés, as curandeiras e parteiras – e de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social – os agentes de saúde rurais, os médicos, os políticos e os professores – que estabelecem pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e a manter as identidades coletivas que configuram essa comunidade (FRAXE, 2004, p. 313).

A análise que fazemos desta interação é que ocorrem trocas de bens materiais e simbólicos que implicam nas manifestações culturais e nos costumes do cotidiano da comunidade, fato que ocorre de forma consciente ou não. As comunidades rurais/ribeirinhas não estão isentas das interferências externas de contextos locais, regionais ou nacional, e essas interferências dinamizam sua cultura. Entretanto, é necessário ter cuidado com os processos de hierarquização e de negação cultural, fato que ocorre com comunidades rurais,

historicamente marcadas por exclusões e descasos, no que tange à assistência educacional, saúde, produção e transporte.

4.1.2 – Processos de negação da cultura ribeirinha e inserção de valores

Ao lado desse processo de interação, a comunidade Bom Socorro experimenta processos de negação da cultura. As transformações sócio-culturais dos grandes centros e das mídias informacionais que atingem a Região Amazônica, também, atingem os espaços de produção da cultura rural/ribeirinha.

Uma das formas de negação que discutimos neste trabalho decorre da influência dos meios de comunicação, principalmente da televisão. Há uma cultura da televisão importada para a vida das comunidades. Isso acentua mudança de hábitos e de valores de jovens e demais comunitários.

Essa forma de negação foi observada por estudantes e docentes nos questionários aplicados. Por um lado, quando interpelamos os discentes sobre o que pensam a respeito da influência da mídia e da vida moderna na alteração da vida cultural da comunidade, eles mostraram as interferências positivas, mas também enfatizaram as interferências negativas, que reforçam a violência entre os jovens e negam a cultura.

Por outro lado, os professores se ativeram em destacar as interferências negativas. Aproveitamos para retomar um fragmento da resposta da professora Raimunda Lima que demonstrou preocupação com o controle das informações captadas e recebidas, as quais não são possíveis de serem controladas. Ela observa que “[...] se obtém de modo passivo a aceitação deste ciclo massificador o qual é incorporado como comum, atual e não ultrapassado e deita por terra valores sociais e afetivos” (Raimunda Lima).

A expansão do sistema capitalista tem gerado diversas formas de negação de valores sociais e afetivos. Esse sistema combina mercado, tecnologia, ciência, informação e define e decodifica tudo o que gera lucro e destrói tudo o que não responde a sua cultura de domínio e acumulação, conforme, ressaltou Zaoual(2003). Essa é uma das faces críticas da globalização que contribui para gerar pobreza, desemprego, alijamento das minorias, reforçamento de culturas hegemônicas, distribuição desigual do poder e das riquezas produzidas pelas nações.

Nesse sentido, é importante perceber até que ponto os próprios sujeitos da pesquisa adotam uma postura crítica diante das informações e tecnologias que chegam às comunidades rurais/ribeirinhas. Observamos que esses sujeitos não estão passivos, e, por isso, não vêm só

as contribuições, mas também denunciam os processos de negação da cultura e impactos no aumento da violência humana e da diversidade cultural.

O sistema capitalista é internacionalizado pela globalização (SANTOS, 2007) que define seu caráter extensivo. Assim, a outra face da globalização refere-se ao jogo de interação e poder entre as atividades culturais distintas que se tornam mais conhecidas pelo mundo interconectado, bem como a inserção de valores, que ocorre por meio dos recursos tecnológicos como TV, celulares, internet, os quais, também, são canais de mediação da inserção de valores urbanos nas comunidades ribeirinhas que a esses recursos têm acesso.

Ocorre que muitas vezes os bens culturais e sociais do contexto urbano são mais valorizados que os bens culturais das comunidades. A inserção de valores ocorre sem a devida preocupação com a perda daqueles cultivados historicamente no meio rural/ribeirinho amazônico, sem a devida preocupação com os problemas que restarão e, que já são frequentes nas cidades como violência, desemprego, prostituição e uso de drogas.

Diante deste quadro gerado pela globalização e seus mecanismos midiáticos, televisivos, informacionais, observamos que a negação e a inserção de bens e valores culturais não vêm associadas à criação de alternativas para que as populações rurais tenham maior qualidade de vida, pelo contrário, elas ficam à mercê das conseqüências da urbanização, sem infra-estrutura nenhuma, muitos jovens ficam à mercê da ociosidade, provocada pela falta de atividade geradora de renda, cultura, lazer e arte.

A comunidade Bom Socorro está crescendo e tem perspectiva de ter acesso a mais uma escola, ruas calçadas, um posto de saúde, etc. Assim, é urgente que um trabalho na dimensão de valorização cultural e identitária seja desenvolvido, para que a comunidade cresça e se desenvolva com os objetivos que anseia, mas de maneira consciente, crítica e cidadã. É necessário partir do que a comunidade já tem e do que já experimenta no seu dia-a-dia, enquanto elementos da cultura, que são dinâmicos e que dão base para perceber a identidade cultural (CANDAU, 2008).

4.1.3 – Conteúdos culturais percebidos nas comunidades rurais/ribeirinhas

Observamos na análise dos gráficos 1 e 2 que os discentes, para conceituarem cultura, descreverem as atividades culturais desenvolvidas em suas comunidades, reportaram-se à dinâmica cultural que se manifesta por meio de eventos culturais, forma de falar, produzir, expressar sua religiosidade, praticar o lazer, bem como a própria necessidade de preservação

dos bens culturais deixados pelos antepassados. Os professores, também, deram destaque a esses elementos, quando descreveram os conteúdos culturais percebidos na comunidade.

Neste item não falamos apenas de Bom Socorro porque os discentes que participaram da pesquisa são de comunidades distintas, conforme já discutimos. Generalizamos as respostas, para dar ênfase à diversidade cultural que integra essas comunidades, com base em alguns conteúdos.

4.1.3.1 – *Atividades produtivas*

Predomina nas comunidades pesquisadas o cultivo de roçados, com plantação de banana, pupunha, maracujá, mandioca; pesca no Lago Zé Açu, criação de animais de pequeno porte (galinha, patos, portos, etc.) e coleta de frutos. Há também benefícios do Governo Federal - Bolsa Família, Benefício Prestação Continuada/BPC -, e, aposentadorias pelo sindicato rural, bem como atividade de funcionários da prefeitura, de agentes de saúde e de professores.

Na comunidade Bom Socorro destaca-se, ainda, o trabalho de costureiras, marceneiros, carpinteiros e pessoas que lidam com artesanato. Essas atividades paulatinamente passam a representar um processo de diversificação na geração de renda, já que algumas ações produtivas vêm decaindo nos últimos anos.

Quanto à produção rural, é importante retomar algumas discussões. Pela falta de apoio ao produtor rural, barateamento dos produtos, falta de assistência técnica e de condições adequadas para escoamento dos produtos, muitos comunitários estão deixando de produzir para vender nas feiras, outros deixam de produzir até mesmo para subsistência, o que gera problemas sociais e comodismo.

Dentre as atividades produtivas que vêm decaindo, citamos a produção da farinha (ver fotos 17 e 18 em anexo) que é um dos alimentos mais importantes do morador rural/ribeirinho. Para Oliveira (2003, p.56), a plantação da mandioca apresenta uma atividade produtiva “[...] que permite construir uma identidade cultural coletiva, gerando conhecimentos que são transmitidos de geração a geração.”

Observamos na comunidade Bom Socorro apenas 3 (três) casas de farinha em funcionamento; há época em que os moradores têm de comprar a farinha na cidade, o que representa um choque cultural, pois, era costume da comunidade fornecer esse produto à cidade e não o contrário.

Há derivados da mandioca, extraídos no processo de fabricação da farinha que, também, entram em declínio, tais como: a crueira¹, a caiçuma², o tarubá³, o tucupi⁴ e a tapioca⁵, alimentos típicos da região. Esses produtos que, em parte, eram consumidos no café da manhã da população local, agora são substituídos pelo pão com manteiga, como já acontece no costume do morador urbano.

Nesse sentido, foi expressiva nas respostas dos discentes a necessidade de trabalho remunerado para ajudar a família e prosseguir nos estudos, fazer faculdade, ser professor rural ou técnico agropecuário. Isso porque a renda mensal do homem e da mulher do campo não tem uma regularidade, depende da produção, dos benefícios sociais, do tempo da cheia ou da seca, do trabalho familiar, da venda na feira, das condições propícias ou não à caça e à pesca.

4.1.3.2 – *Organização política e religiosa*

A organização das comunidades da Região de Zé Açu segue os critérios definidos pela igreja católica, tanto para a escolha das lideranças quanto para as tomadas de decisões referentes à cessão de terra para a construção de algum bem público na comunidade.

Cada comunidade tem uma coordenação, constituída por um coordenador, um vice-coordenador, dois secretários, dois tesoureiros. Há também o trabalho de algumas pastorais – Pastoral da Criança, Pastoral do Dízimo, Pastoral do Idoso. Observamos que a organização política é fortemente marcada pela dimensão religiosa, com predomínio da igreja católica. Faz parte do costume rural/ribeirinho a participação nos cultos celebrados aos domingos pela manhã, a participação nas festas dos santos, o engajamento nas atividades catequéticas. Esse costume advém do processo de criação das comunidades na Região de Zé Açu que foram constituídas em função da necessidade de reunirem as famílias para rezar, prestar solidariedade e estar organizadas social e politicamente para ganharem apoio diante das demandas sociais, materiais e de infraestrutura.

O modelo de organização comunitária adotado na região citada, também, teve influência da força dos movimentos sindicais e movimentos de base da igreja católica que interferem na reconstrução da identidade cultural e profissional dos moradores (NODA;

¹ A sobra da mandioca ralada que não passou pela peneira.

² Bebida não alcoólica com baixo valor calórico, extraída da macaxeira ou da banana, a caiçuma de macaxeira, além de passar pelo processo de cozimento, é mascada, coada e fermentada por pelo menos 24 horas.

³ Bebida feita da mandioca ralada.

⁴ Bebida extraída da raiz da mandioca brava que é descascada, ralada e espremida. Inicialmente o líquido extraído da raiz é venenoso devido à presença do ácido cianídrico, mas que depois de fervido por horas esse veneno é eliminado, podendo, então, ser usado.

⁵ Iguaria de origem indígena, feita com a fécula extraída da mandica.

NODA; MARTINS, 2006), uma vez os comunitários tem diversos contatos ou se aliam com outros agentes sociais, religiosos e políticos.

Por um lado observamos que nessas comunidades há movimentos sociais de luta pelo meio ambiente, pela terra, saúde e educação. Decorre desses movimentos, há constante interação com os agentes da cidade o que reforça os processos de alteridade, troca de conhecimentos e informações no contexto rural/ribeirinho. Por outro lado, observamos reclamações de lideranças comunitárias a respeito do baixo grau de envolvimento dos comunitários nas lutas sociais, há dificuldade para formar ou conquistar novas lideranças. Dentre os motivos, acreditamos na hipótese apontada por Maybury-Lewis (1997) para quem quanto menor o grau de isolamento comunitário, menor autonomia cultural, controle da economia de subsistência e menor probabilidade de ação política coletiva.

Bom Socorro vive um alto grau de interação com o meio urbano e outros entes devido sua proximidade com a cidade de Parintins, conforme já explicamos anteriormente, mas isso não a descaracteriza enquanto uma comunidade, com elementos do campesinato ribeirinho.

4.1.3.3 – *Alimentação e moradia*

A base da alimentação das comunidades rurais/ribeirinhas compõe-se de peixes, como tucunaré, tambaqui, mapará, farinha, frutas como tucumã e miri, banana, camapu, pupunha, com a inserção de alimentos como pão, bolacha, sopas industrializadas, refrigerante, salsicha, calabresa, manteiga, etc.

É comum, hoje a população de Bom Socorro se alimentar de produtos industrializados. A presença desses produtos interfere no hábito alimentar da população e na cadeia produtiva. Alimentos naturais, ainda, são os preferidos pela população, mas há épocas em que são escassos, em decorrência dos danos causados ao meio ambiente, geralmente, por agentes externos à comunidade.

Faz parte do costumes rural/ribeirinho habitar em casas, geralmente, construídas em madeira, com quatro cômodos, cozinha coberta de palha, fogão à lenha ou carvão, ainda que a família tenha acesso à botija de gás. Nessas moradias é freqüente encontrar quintais sem cercas, o que proporciona maior interação entre os moradores, principalmente entre as crianças.

A cozinha é a parte mais freqüentada das casas, porque é nela que se celebra a alegria de uma boa pesca, coleta de frutos e produção, com a ocorrência de partilha entre familiares e amigos. É nela que se reúne a família, antes das novelas, para ouvir o rádio ou o contar de

casos ocorridos na comunidade ou ainda para viabilizar a transferência de saberes por meio de histórias, mitos, contos, experiências de vida.

4.1.3.4 – *Esporte, jogos e brincadeiras*

O jogo de futebol é um costume marcante entre os comunitários. Só a comunidade Bom Socorro possui 4 (quatro) campos de futebol para atender times masculinos, femininos e infantis.

As crianças aprendem valores como coletividade, disciplina, persistência e respeito a partir do futebol. Conhecemos seu José e D. Maria, um casal que coordena a mais de 8 anos, um time de mulheres e outro de crianças. Eles já estiveram à frente do time feminino em várias competições entre as comunidades do Zé Açú e na cidade de Parintins.

As demais comunidades da região, também, têm seu campo de futebol e times organizados. A culminância dessa atividade é feita por meio dos jogos que reúne todas as comunidades para competir. É tradição entre as comunidades rurais/ribeirinhas o desenvolvimento de atividades esportivas, não só pelo espírito da competição, mas sobretudo pelo espírito de interação entre comunidades e participantes que conseguem manter essa atividade, enquanto manifestação da cultura local ribeirinha.

Dentre as brincadeiras, observamos jogos de peteca, de papagaios, de corrida de manja-pega (uma das crianças faz o papel de manja, personagem que corri atrás das outras brincantes, quem for tocado por essa criança será a próxima manja), de diversão com banhos no lago Zé Açú. Há crianças que, também, brincam de ônibus, barco, escola e casinha. Essas brincadeiras refletem as atividades que se passam em suas comunidades.

Um dia visitamos uma comunidade, cujo acesso é por estrada, e ao chegar ao destino, deparamo-nos com a alegria de um menino a contar para seu pai que brincava de “luz para todos”, tal foi seu feito, conseguiu uma lâmpada queimada, fios de estender roupas e paus para fazer os portes. Era uma novidade, pois o “Luz para Todos” é um programa do Governo Federal que está sendo implantado nas comunidades daquela região, onde não tem energia elétrica. Agora, o menino, também, passa a brincar com o elemento novo que chegava para sua comunidade, sua vida, sua família - a energia elétrica. A eletricidade ainda não funciona, mas já causa impacto no imaginário, na realidade, nas brincadeiras das crianças.

4.1.3.5 – *Meio ambiente*

Os danos ambientais provenientes, principalmente, de agentes externos, afetam as comunidades rurais/ribeirinhas e colocam sob risco a conservação de seus espaços produtivos, como lagos, florestas, lavouras (FURTADO, 1994). Espaços necessários à sobrevivência dessas comunidades que também não contam com políticas públicas conseqüentes e eficientes na área da educação e saúde, principalmente. Assim, são forçadas a criarem estratégias de produção e sobrevivência ou, então, migrar para as cidades da região. A degradação ambiental causada ao Lago do Zé Açu é denunciada desde os mais antigos moradores, como Simas (2000) que faz o seguinte alerta:

O lugar pacato e conservado, o lago do Zé Açu, passou a ser ameaçado e agredido. Era um lago limpo e farto em época de verão. A abundância de peixes e caças, permitiram a seu povo, uma alimentação variada e farta

Com o progresso vieram também suas mazelas. Hoje as fazendas predominam as margens do lago. Os campos foram construídos sem nenhum cuidado, com devastação da mata marginal e dos igapós que serviam de viveiro natural para os peixes e outros seres aquáticos.

A construção de estradas e colônias na área, foram o golpe fatal para a nossa fauna, quase que extinguindo os mutuns, jacus, nambus, veados, tatus, pacas, antas, onças e macacos.

Nossas águas, antes negras e claras, hoje apresentam cor turva, suja, pelo assoreamento e pela erosão, pois as margens não têm mais como conter as enxurradas. A pesca predatória é hoje prática comum até pelos próprios moradores e por forasteiros. O arrastão e o arpão submarino aceleram a extinção do pouco que ainda resta de nossos peixes.

A cultura ligada ao meio ambiente nasce de uma perspectiva de interação homem-natureza, assumida não só pelos agentes ambientais, mas por jovens, idosos e adultos que tem uma perspectiva clara como alertou Simas(2000) de que se não houver luta pelo meio ambiente, restarão as graves conseqüências para a vida social e cultural das comunidades. Aliado a essa perspectiva, também percebemos, principalmente na comunidade Bom Socorro, a divisão apontada por Maybury-Lewis (1997) ao perceber que há comunitários que têm resistências ao progresso depredador que coloca sob risco seus recursos produtivos e sua cultura, esses optam pela tendência de conquistar estabilidade na economia de subsistência, tendo a comunidade e seus recursos como referência; há outros que optam pelo engajamento na economia de mercado que gera lucros numa perspectiva de “[...] mobilidade/possibilidade ‘êxito’ para a família individual dentro de uma vida material complexa, além da comunidade” (p. 56).

Ainda que essa divisão seja perceptiva na vida cotidiana de Bom Socorro não há como negar os intensos processos de transformação que ela experimenta. Mas, indagamos qual o destino dos saberes construídos historicamente nessa comunidade, a exemplo daqueles definidos por Oliveira (2007), como os saberes da terra, das águas e da mata?

Para Oliveira (2003, p. 58), a terra representa um “[...] espaço de convivência, do ensinar-aprender [...] representa a âncora que possibilita a construção da identidade no seu grupo de pertencimento: trabalhadores rurais ribeirinhos”. Essa peculiaridade se estende para os saberes das águas, a qual está relacionada às necessidades básicas de alimentação, higiene, transporte, trabalho, lazer, ou seja, às “[...] práticas sociais das comunidades rurais-ribeirinhas, sendo enfatizadas as suas múltiplas utilidades para as populações locais” (p.60). Os saberes da mata reproduzem representações de um espaço plural que é vinculado tanto às estratégias de sobrevivências que ocorrem com a derrubada para fazer o roçado e o plantio, quanto ligado à caça e à consciência ecológica. As representações ligadas à consciência ecológica, como vimos nos escritos de Simas (2000), devem-se a necessidade de preservação das matas e águas para garantir o equilíbrio nas reservas produtivas. Essas reservas são feitas das águas e suas variedades de peixes, de matas/florestas e suas variedades de plantas, de árvores nativas, de árvores que produzem frutos e de animais.

Além disso, tanto a terra, a mata, como rios e lagos são pensados, não só nas suas condições físico-biológicas e produtivas, mas também na representação de seres lendários, tais como Mapinguari⁶, Curupira⁷, Cobra Grande⁸, Boto⁹, dentre outros, que se mistura com as condições objetivas, a fatos da realidade, para justificar situações de vida, morte, apego, paixões, perigos, cuidados, sentimentos cujas explicações são de ordem não material. Essas explicações são reproduzidas culturalmente.

4.1.3.6 – *Manifestação cultural*

Quanto às manifestações culturais que ocorrem na comunidade Bom Socorro, registramos a dança do Boi Teimozinho, Quadrilhas, Dança Pequenos Portugueses, Rip Rop,

⁶ Gigante peludo com olho na testa e boca no umbigo. Ele emite um grito semelhante ao grito dado pelos caçadores. Se alguém responder perde a vida, porque o mapinguari vai correndo ao seu encontro para devorá-lo.

⁷ Considerado como guardião da floresta e dos animais, o Curupira é um ser com traços de índios, cabelo de fogo e com pés virados para trás; possui o dom de ficar invisível. Ele pode se transformar em caça para fazer os caçadores se perderem na floresta.

⁸ Essa lenda fala de uma cobra que cresce de forma desmensurada e ameaçadora, habita a parte profunda dos rios. Ao rastejar pela terra firme deixa marcas que se transformam em igarapés.

⁹ Durante as noites de festas o boto transforma-se em um belo rapaz que conquista e encanta a jovem mais bonita da festa e a leva para o rio. Depois a moça aparece grávida.

Carimbó, essas realizadas pela escola, já a festa que homenageia a Santa Padroeira Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Pastorinha são realizadas por toda a comunidade.

Algumas manifestações culturais que dependiam de maior esforço coletivo deixaram de ser realizadas, como a Dança do Pássaro Massarico, o Festival da Banana e o Festival da Canção Rural, manifestações culturais que ocorriam em Bom Socorro. Atualmente, a comunidade desenvolve algumas manifestações culturais que não são peculiares ao meio rural/ribeirinho, mas derivadas das atividades culturais da cidade de Parintins, tais como Rip Rop, Pequenos Portugueses e o Boi Teimozinho.

As demais comunidades, também, desenvolvem atividades como a Dança do Pássaro Surucuá, Festival de Quadrilha Rural, além das festas religiosas que ocorrem em todas as comunidades. Não é intuito desta pesquisa aprofundar análise a respeito dessas manifestações, contentamo-nos em destacar sua ocorrência, cabendo a estudos posteriores o entendimento da dinâmica dessas comunidades a partir das manifestações culturais e/ou eventos que há décadas são realizados ou estudos de eventos que deixaram de existir.

A construção da identidade cultural depende, também, dos conteúdos expressos na dinâmica cultural, enquanto produção de significados internalizados e expressos pelos sujeitos nos discursos e nas práticas cotidianas. No caso desta pesquisa, procuramos destacar alguns desses conteúdos que servirão de base ou referência para as discussões que faremos abaixo, com o alerta de que não se trata de recorte étnico-racial, mas de recorte cultural, trabalhado a partir das relações de pertencimento a um coletivo.

Os saberes culturais são transmitidos por estratégias de tradições orais, como as histórias, conversas, mitos, lendas, passadas de uma geração a outra, de pais para filhos e avós para netos, de mulheres e homens que sabem os porquês de suas tradições e estratégias de sobrevivência, de transmissão cultural. Esses saberes também são transmitidos por meio de práticas sociais e culturais decorrentes das relações de convivência e das trocas de experiências.

4.2 – Identidade cultural rural/ribeirinha e diversidade: algumas referências

Neste trabalho discutimos a identidade cultural ribeirinha, numa perspectiva não-fixa, não-essencial, construída a partir da diferença, ou seja, da relação que se estabelece com o outro e das relações de pertencimento étnico, racial, lingüístico e religioso a um determinado

coletivo (HALL, 2006; SILVA, 2000). Entretanto, essa relação nem sempre é de afirmação ou oposição, por vezes, é de negação.

A identificação de determinado grupo passa pela percepção da diferença. Na análise que fizemos das respostas dos estudantes a respeito desta temática, percebemos a relação estabelecida com o diferente. Na identificação com a categoria ribeirinho (gráficos 6 e 7), vimos que nem todos os estudantes se consideraram ribeirinhos, porque não moram em área ribeirinha, ou seja, afirmaram o que são a partir do outro que é ribeirinho.

Bom Socorro é uma comunidade ribeirinha, porque situada às margens do lago Zé Açu, mas nem todos desta comunidade se vêem como ribeirinhos, por conta da representação de que ser ribeirinha é viver isolado e limitado às deficiências de acesso à determinados bens e condicionado às determinações ambientais da seca e da cheia. Assim, não foi possível apresentar unanimidade no processo de afirmação da categoria identidade cultural ribeirinha a partir dos discentes. Entretanto, alguns discentes, mesmo não sendo de comunidade ribeirinha, se consideraram ribeirinhos e tomaram como referência a vida ribeirinha de seus antepassados, conforme vimos no gráfico 7.

Aliado a essas explicações cabe retomar o fato de que nem todos os discentes participantes da pesquisa são de área ribeirinha, 9 moram em colônias e 12 comunidades ribeirinhas, conforme demonstramos na Tabela 3. As colônias são Boa Esperança, Santa Fé, Toledo Pizza e Nova Esperança, cujo acesso principal é por estrada, ao passo que as comunidades ribeirinhas são Paraíso, Bom Socorro e Nossa Senhora de Nazaré. Mesmo diante dos 52% (gráfico 6) dos estudantes que afirmaram ser ribeirinhos, dado que representou mais da metade dos pesquisados, não podemos falar em tom generalizante de uma identidade cultural ribeirinha entre os sujeitos pesquisados. Sem falar que houve silêncio de 19% (gráfico 6) dos estudantes que não apresentaram características de sua identidade, dado que pode indicar, como dissemos anteriormente (p. 68), ou não pensar sua própria identidade ou pode significar o desejo de não se mostrar para o outro, por medo de ser criticado.

Na descrição da identidade cultural, percebemos que aparecem nas respostas de professores e discentes, os conteúdos culturais das comunidades de referência rural/ribeirinha, ou seja, são conteúdos que funcionam como elementos de identificação. Esses conteúdos se referem tanto à manifestação da cultura (eventos, festas e danças) quanto a atividades culturais relacionadas ao dia-dia da comunidade, modos de vida, forma de falar, produzir, pescar, usar canoas, praticar esporte, contar histórias (oralidade), praticar a religiosidade no cotidiano, construir moradias e se relacionar com o meio ambiente, tendo a terra, o rio(lago) e a mata com sentido privilegiado de vida, luta e transformação. Esses conteúdos, em parte,

explorados no item anterior, representam que a cultura rural/ribeirinha mesmo diante de processos de negação e invisibilidade, é um traço marcante na vida dos pesquisados.

Na contramão dessa observação, percebemos na pesquisa de campo elementos culturais decorrentes do processo de interação rural-urbano. Observamos que os jovens gostam de mostrar os bens materiais e pessoais que já internalizaram com esse processo de interação: tais como uso de celular, uso de brincos, uso de MP3, penteados moicanos, etc. Talvez isso, não represente auto-negação cultural, já que nos questionários eles destacaram as características que experimentam no cotidiano rural/ribeirinho e não os bens materiais e pessoais de referência urbana. Mas é uma situação que representa grande preocupação para os professores. Esses, ao descreverem a identidade cultural dos estudantes, vêem-na como contraditória, oculta que sofre transformações; acham que muitos estudantes têm medo de assumir a própria identidade e ser criticado na forma de falar e de se expressar. Os professores mostraram as problemáticas relacionadas ao processo de negação dessa identidade com as interferências da globalização, dentre elas, o bombardeamento provocado pelas culturas de consumo.

A respeito do posicionamento dos professores sobre a consciência de que os discentes têm ou não da identidade cultural, prevaleceram respostas preocupadas com a negação de si e seus valores, decorrentes da crise ética da sociedade mundial e da massificação das informações, a vergonha de ser igual aos seus pares e a necessidade de ser diferente, ou seja, querer assumir do papel do outro que, ideologicamente, representa o moderno, o avançado. Assim, para os professores, essa consciência vem diminuindo ou não existe ou está em processo de transformação.

Diante disso, também acreditamos que a postura crítica dos professores deve-se ao testemunho de situações de violência experimentadas pelos jovens e à opção que esses docentes fizeram por uma prática pedagógica participativa e dialógica. Eles revelam que concretamente falta aos estudantes estarem mais conscientes de sua identidade cultural, enquanto sentimento de pertença a um coletivo, a uma cultura. Demonstaram, também, a necessidade de um trabalho coletivo nessa área.

É necessário, ainda, um trabalho coletivo no campo da diversidade cultural que envolva professores e discentes. Vimos na análise que as referências, os espaços de debates, bem como as práticas educativas relacionadas a esse campo dependem dos professores, da perspectiva que têm a respeito do que seja explorá-la. Surgiram posicionamentos de que os discentes, também não se assumem como são, por medo, desconfiança, vergonha e que os professores debatem a diversidade como forma de evitar conflito. Entretanto, o trabalho com a

diversidade cultural, necessita ser coletivo, consciente, dialético e respeitoso para produzir frutos no campo da identidade cultural.

De maneira geral, percebemos entre os sujeitos desta pesquisa a forte influência da cultura urbana como referência identitária, proveniente do contato com a escola, professores, pesquisadores, funcionários públicos, comerciantes e políticos, ao lado dos bens culturais, sociais e práticas do cotidiano ribeirinho que produzem uma forma peculiar de manifestação cultural e referência identitária. Pois, os jovens e adultos estudantes ribeirinhos, também são trabalhadores rurais que lidam com o roçado, a produção da farinha, a pesca, a criação de animais de pequeno porte e necessitam de conhecimentos que lhes ajude a aprimorar a produção e de alternativas que lhes ofereça condições para permanecer no campo. Eles necessitam de práticas educativas que valorizem e respeitem sua identidade.

Se a escola tiver como referência de valores, de crescimento pessoal, profissional e cultural a internalização da cultura urbana, então se manterá a ideologia da homogeneidade e o abandono ou a desconsideração a riqueza cultural, ambiental e identitária das populações rurais/ribeirinhas. Entretanto, esperamos que a escola canalize novos olhares a respeito da população rural/ribeirinha nas múltiplas formas de se manifestar e produzir cultura, bem como contribua com a veiculação de valores culturais e sociais que mantenham os jovens e as crianças no meio rural, com dignidade e auto-estima.

4.3 – A prática pedagógica como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos e diversidade cultural

Com base nas observações da pesquisa de campo (registradas em Diário de Campo) e análises desenvolvidas no capítulo II, discutiremos características da prática pedagógica docente no que tange às metodologias utilizadas, recursos pedagógicos e conteúdos escolares trabalhados com os estudantes das comunidades rurais/ribeirinhas. Demonstraremos a relação dessas características com o processo de mediação da prática pedagógica na construção da identidade cultural estudante rural/ ribeirinho.

Conforme aspectos da prática pedagógica dos professores, observamos que nas metodologias utilizadas destaca-se o trabalho com a formação de equipes para explorar conteúdos escolares, a partir de perguntas, exercícios, fragmentos de texto para compreensão e discussão, construção de textos e frases, consulta ao dicionário. Essas atividades são

importantes, porque proporcionam a interação entre os discentes e dão abertura para a inserção de conteúdos do cotidiano nas ações educativas.

Dentre os recursos utilizados, percebemos recorrência ao uso de TV, DVD, microsistem, material xerografado, livros didáticos, revistas, dicionários, jornais e quadro de giz. O uso dos materiais audiovisuais é facilitado em função do acesso que a comunidade Bom Socorro tem à energia e seu “jogo” de interação com a cidade de Parintins.

Quanto à seleção dos conteúdos, observamos que os professores seguem os parâmetros curriculares apresentado pelos órgãos oficiais de ensino que têm uma proposta uniforme – urbano-rural. O elemento base desses conteúdos é o livro didático adotado em cada série e disciplina. Entretanto, dificilmente nesses livros encontramos conteúdos que façam referência explícita às especificidades do contexto rural/ribeirinho amazônico. Nesse caso, a adequação/inserção dessas especificidades nos conteúdos escolares das disciplinas depende de cada professor.

Essas características por si só não funcionam como mediadoras da cultura e da identidade, mas dependem da postura pedagógica e dos discursos propagados pelos professores no desempenho da ação educativa. Assim, é possível relacionar métodos, recursos pedagógicos e conteúdos à forma como os professores motivam os discentes no desenvolvimento das atividades escolares.

Nesse sentido, é possível refletir se os docentes têm a comunidade local como referência de manutenção de valores; se acentuam posturas de respeito à diversidade cultural; se priorizam discussões de temáticas próprias do contexto rural/ribeirinho ou se valorizam as falas dos discentes e dão atenção as perguntas que fazem. Essas reflexões a respeito da postura pedagógica não têm o intuito de fixar uma educação do campo – rural/ribeirinha, alheia ao que ocorre no mundo circundante, já vimos que a *perspectiva de interação* é um fato na comunidade pesquisada, o intuito é demonstrar alternativas de práticas educativas que ao contrário de fazer o jovem sentir-se envergonhado de sua condição cultural, contribua para que sinta-se respeitado, valorizado e tenha mais motivos para ficar no campo do que abandoná-lo.

Assim com o intuito de fazer a demonstração dessas alternativas, apresentamos contribuições da prática pedagógica que mediam a construção da identidade cultural dos estudantes pesquisados, com base em duas estruturas que denominaremos de estrutura de mediação formal e estrutura de mediação informal. Formal porque depende de processos de planejamentos, sistematização de temas, conteúdos e metodologia de trabalho, ou seja, exige um direcionamento, uma intenção e ações planejadas. Informal porque decorre da prática

cotidiana do professor, dos saberes da prática, das experiências reunidas para promover o estímulo cultural, das relações espontâneas e não planejadas, embora refletidas e comprometidas.

Ambas as formas de mediação dependem do compromisso do professor, por isso o termo mediação utilizado nesse trabalho aparece com significado de interferência, no sentido expresso por Fleury (2003). Essa interferência não está limitada a mediação tecnológica, institucional, mas também decorre das mediações individuais que levam em “[...] conta as dimensões cognoscitivas e subjetivas dos atores sociais (articuladas às categorias de gênero, orientação sexual, idade, etnicidade e classe social). Analisamos que, no campo da mediação cultural e identitária, os atores sociais são os professores, com suas interferências que se movimentam nas práticas pedagógicas.

No campo das mediações formais, elucidamos atividades educativas desenvolvidas de acordo com cada disciplina, cujo planejamento teve o intuito de fazer a mediação cultural ou pelo menos evidenciá-lo no processo educativo. Observamos, na disciplina Arte a construção de paródias. De forma criativa, os discentes trouxeram à tona especificidades rurais/ribeirinhas, tais como a forma de falar, expressar, gesticular, cantar. Eles escreveram temas desde as questões de gênero à denúncias da situação de precariedade da escola. Citamos abaixo uma das paródias escrita e apresentada por um dos discentes da 8ª série, na aula de arte, com a música “Vem tira nós desse perigo”:

Aqui não tem merenda prá nós comer,
da escola falo pra você.
As telhas estão todas caindo.
Se chover não quero me molhar.
Fala pra mim, se um dia vou poder estudar
numa escola tão linda aqui.
Sempre dependeu dos votos meus
Estamos esperando por você
já está se aproximando a eleição
de volta você vem, correndo atrás,
dizendo que me dá um caminhão,
Eu sei que em ti não voto mais.
(Diário de Campo, 14.09.2009, p. 88).

As salas de aula, onde ocorreu a observação apresentam uma estrutura bastante precária, do piso às paredes. Várias promessas de reforma e construção já foram feitas, mas nada foi modificado, daí o descrédito retratado na música. Eles sabem que a educação rural/ribeirinha não deve ser feita de permanentes improvisos, sabem que têm direito à mínima estrutura de funcionamento.

Na letra das outras músicas, percebemos muitas palavras do cotidiano ribeirinho que poderiam ser objeto de um estudo sobre a riqueza da oralidade rural/ribeirinha e as formas de escrever convencionais. Percebemos, ainda que “A maioria das paródias expressou ritmos de músicas populares, como brega, forró e tecnobrega, músicas ouvidas geralmente nas festas da comunidade” (Diário de Campo, p. 88).

Outra atividade formal que chamou atenção foi durante a aula de Ciências. Nesta disciplina a professora propôs à turma o desenvolvimento de pesquisa de campo a partir de temáticas de contexto local, ligadas às vivências sócio-culturais dos discentes. Eles abordaram temáticas na área de meio ambiente, com pesquisas sobre a poluição da água no lago Zé Açú; produção de lixo na comunidade; plantio e consumo da castanha, do açai; uso de plantas medicinais, bem como temas ligados à gravidez precoce e problemáticas enfrentadas pelos jovens. A professora propôs aos alunos a estrutura de um trabalho científico, com elementos pré-textos, memorial, sumário e o corpo do trabalho com introdução, desenvolvimento e conclusão. Nessa atividade, percebemos a preocupação dos jovens em relação ao meio ambiente que é parte intrínseca de sua cultura; e em relação às problemáticas ligadas à sua condição de jovens e adultos que enfrentam muitas formas de violências. Trabalhos dessa natureza são riquíssimos para motivar o desenvolvimento de atividades vinculadas às necessidades dos estudantes em suas peculiaridades.

Nas aulas de Educação Física, o professor planejou um debate sobre a temática transversal DST, uma das problemáticas que a comunidade vem sofrendo com seu crescimento populacional. Os estudantes participaram efetivamente do debate que foi mediado pelo entusiasmo do professor e compromisso profissional. Na disciplina de História, a temática guerra, foi planejada envolvendo discussões vinculadas às problemáticas sociais da comunidade. Para isso, a professora explorou a música, “O Resto do Mundo”, de Gabriel o Pensador. O texto da música fala da vida nas ruas, do abandono, de processos cruéis de negação e inferiorização do ser humano. Assim, a professora fez uma ponte reflexiva entre as conseqüências da guerra com as problemáticas sociais que ocorrem na comunidade.

Falta emergir dessa forma de mediação, que é isolada em cada disciplina, ações coletivas enquanto projeto de valorização da identidade cultural. Isso porque o compromisso humano e cultural com os povos do campo, da Amazônia rural/ribeirinha, também depende da escola e de seus profissionais, do compromisso com a cultura e com as formas de rompimentos dos processos de negação de valores, lutas e formas de expressão cultural deste povo.

No campo das mediações informais, percebemos que essas ocorreram nos momentos de reflexão sobre a realidade circundante, nas atitudes de respeito para com os discentes. Além disso, quando os professores chamavam os discentes pelo nome e se mostravam preocupados quando esses faltavam, indagavam sobre o estado de saúde e sobre o uso do transporte escolar, que muitas vezes falhava e impedia que os discentes chegassem à escola.

No interior da sala de aula, presenciamos diversos momentos educativos que correspondem a processos de mediação informal da prática docente. A título de exemplo, citamos uma das aulas de ciências, cujo tema era “circuito elétrico e corrente elétrica” (Diário de Campo, 16.09.2009, p. 93), nessa aula a professora lançou mão de vários exemplos do cotidiano com a participação ativa dos discentes que fizeram referências ao acesso à energia elétrica na comunidade Bom Socorro, ao consumo dessa energia para o funcionamento de aparelhos eletrônicos, hoje possíveis de serem adquiridos pelos comunitários. Outro exemplo, refere-se a uma aula de História que a professora, no intuito de instigar o senso crítico dos discentes, incentiva-os a procurarem no dicionário o significado de palavras extraídas de um texto estudado (Diário de Campo, 10.11.2009); ela motiva os estudantes a recriarem frases a partir das palavras pesquisadas, associando essas frases a realidade do contexto sócio-cultural local.

O trabalho com a diversidade cultural também foi percebido no campo da mediação informal, que ocorreu por meio de reflexões sobre os valores esquecidos decorrentes da sociedade de consumo, ou quando os discentes foram estimulados a assumir o que é próprio do seu cotidiano. Na análise feita no capítulo III, foi destacado entre os professores que o trabalho com este tema é delicado que há situações de auto-preconceito e de conflitos, entretanto, é um tema que deve ser debatido, refletido, questionado. Afinal por muito tempo há forças ideológicas geradas pelas relações de poder que negam a cultura do outro, do diferente ou a julgam como inferior. Assim, o trabalho com a diversidade cultural que é interdisciplinar e transdisciplinar, demanda o trabalho com a identidade e, mais do que nunca, deve ser assumido pela escola, conforme alerta Candau (2008), sob pena de o aluno não ter acesso a outro espaço que dialogue a pluralidade cultural presente no espaço escolar e na sociedade.

Em síntese, argumentamos que a mediação informal pressupõe compromisso, mas não se restringe a sofisticação de métodos, recursos didáticos e conteúdos formais. A riqueza dessa forma de mediação está nas práticas pedagógicas que são resultantes de concepções participativas e dialógicas; de intenções de acertar; de fazer diferente; de contribuir com a comunidade escola. Nesse sentido, quando os professores participam e se comprometem

com a vida rural/ribeirinha, podem contribuir para prevenir o aumento dos índices de violência, de uso de droga e da ociosidade que atinge os jovens, decorrente da falta de geração de renda, de atividades artísticas e culturais.

Essa mediação é possível porque, como afirma Moreira, o currículo oficial embora seja veia de transmissão, nunca ocorre como o pretendido, porque há as interações e dinâmicas do cotidiano que fazem com que alterações ocorram. Essa mediação ocorre porque, como defendeu Freire (2005), é possível uma educação que parta da cultura dos sujeitos nas suas múltiplas formas de ser, pensar e se expressar, problematizar a realidade e dialogar com o conhecimento e com o outro.

O conteúdo trabalhado em uma disciplina não é elemento estático, está em movimento. Assim, cada discente responde de maneira diferente aos conteúdos escolares, a cada postura pedagógica e às atividades propostas. Por isso, quanto mais próximo a sua cultura, mais consciente o discente estará do não isolamento, e, conseqüentemente, terá mais condições de experimentar outros valores culturais sem se anular.

4.3.1 – Conteúdos escolares, conteúdos culturais e a construção da identidade

Os conteúdos da cultura rural/ribeirinha referem-se a práticas, experiências e saberes produzidos pela comunidade, manifestações artísticas e visão de mundo. Esses conteúdos influenciam a prática pedagógica docente, porque os professores não estão alheios ao mundo que os cerca. Mas de que forma essa influência se traduz em processo de ensino-aprendizagem, em relações dialógicas no interior da sala de aula, em mediação da identidade cultural?

A resposta a essa pergunta exige vários rompimentos resultantes do processo de formação inicial docente, formação ético-política, formação continuada, bem como a construção de consciência crítica diante da diversidade para perceber que as comunidades rurais/ribeirinhas não são homogêneas, que cada comunidade tem suas matrizes culturais. Portanto, exige rompimentos com o formal, com o estabelecido, com o dito como verdade absoluta, com o homogêneo, rompimentos que são dificultados diante da tendência histórica de reprodução do poder dominante. Ainda que, a obediência ao poder siga contemporânea no Brasil, desde a colonização se perpetuando na democracia, não devemos deixar de lançar mão das histórias reais de rompimentos com a lógica dominante e das formas de resistências construídas em nome da cidadania na escola, na cultura, no trabalho, na sociedade.

Assim, com este estudo de caso, muito mais do que o reforço ao processo de negação que vive o homem rural/ribeirinho a partir dos determinantes impostos pela sociedade capitalista/globalizada, percebemos nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados preocupações com o processo de interação comunidade-cidade e de se evitar processos de negação da cultura dos jovens e adultos estudantes.

A educação que acontece nas comunidades rurais/ribeirinhas não dispensa os conhecimentos científicos nem os avanços tecnológicos da sociedade global. A luta é por:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzida e acumulada. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe o povo brasileiro do campo [que fortaleça] a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008, p. 14-15).

Fraxe (2004) afirma que os moradores rurais/ribeirinhos revisitam sua própria identidade numa perspectiva cidadã, ou seja, eles têm o direito de, por meio da educação, ter acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, sem que isso lhes custe a cultura, os modos de viver e de produzir. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com atitudes que coloquem sob risco as referências culturais que dão base para a identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos e que a torne oculta ou contraditória, conforme perceberam os professores.

A representação que o estudante faz de sua própria identidade passa pela sua forma de falar. Quanto a isso, percebemos a postura crítica dos professores ao descreverem que há alguns estudantes que não se expressam por medo de serem ridicularizados. O reflexo desse medo pode estar relacionada à prática de corrigir a forma de falar dos discentes, numa tentativa de adequá-los à norma padrão de escrita e prepará-los para os estudos posteriores, até à universidade. Percebemos essa tentativa reproduzida por estudantes que já haviam internalizado a forma padrão; alguns desses riam de seus próprios pares que ao lerem em voz alta pronunciavam as palavras conforme as escutavam no cotidiano rural/ribeirinho, palavras que estavam fora da norma padrão, do conteúdo escolar padrão.

Diante disso, Lemle (2007, p. 48) nos ajuda a compreender que a “[...] língua falada por uma pessoa torna-se a marca de sua identidade. Damos valor ao modo como nossa comunidade se expressa, temos apego à forma de língua falada pelos iguais que nos cercam”. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua, assim

a expressão lingüística do aluno que é a língua nativa da comunidade deve ser respeitada. E que faz

[...] parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira falar da comunidade em que exerce seu trabalho. É muito importante [...] a percepção de que as partes do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto (LEMLE, 2007, p. 35).

Essa competência deve ser refletida em todas as disciplinas e por todos nós que nos inserimos em um coletivo que vive formas peculiares de se manifestar. Temos o compromisso de procurar estratégias que, de maneira respeitosa, considere as variações lingüísticas ao lado do trabalho com conteúdos formais da gramática.

Vimos que os conteúdos da cultura rural/ribeirinha são peculiares e estão relacionadas à diversidade que se apresenta sob múltiplas formas: nos costumes, nas formas produtivas, na expressão lingüística, na relação com o meio ambiente, na memória coletiva da comunidade e na relação urbano-rural. Os conteúdos escolares já têm todo um corpo de conteúdos eleitos como necessários à formação de todo cidadão; são sistematizados em disciplinas ou eixos de conhecimento, devendo haver agregação dos conteúdos culturais em suas matrizes ou matizes.

De maneira sumária discutimos, neste último capítulo, que a prática pedagógica funciona como mediadora da identidade cultural conforme os conteúdos culturais são pensados e inseridos nos discursos, nas práticas educativas cotidianas e nos conteúdos escolares por meio de mediações formais e informais. Mostramos que a construção da identidade cultural, mesmo na perspectiva não-essencial, necessita de pontos de referência, que permita ao sujeito ancorar no sentimento de pertencimento a um grupo. Neste estudo de caso os pontos de ancoragem estão presentes nos conteúdos culturais rurais/ribeirinhos que, no universo escolar, influenciam a prática pedagógica docente e a construção da identidade cultural dos estudantes desse universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos desenvolvidos sobre educação, identidade e cultura ribeirinha, destacamos que uma das contribuições foi constatar a dinâmica cultural e identitária experimentada pelas comunidades rurais/ribeirinhas e os desafios que se impõe à educação escolar para trabalhar com as peculiaridades culturais das comunidades locais.

Constatamos que o conceito de identidade e cultura como elementos dinâmicos, não estáticos, não-fixos, também se aplica à realidade pesquisada neste estudo de caso, uma vez que as comunidades situadas na Região do Zé Açu, município de Parintins, não vivem no isolamento e não estão isentas dos condicionantes impostos pela sociedade mais ampla.

Nesse sentido percebemos que, por um lado, as comunidades rurais/ribeirinhas manifestem peculiaridades em suas manifestações e atividades culturais, por outro, também, vivem processos de transformações relacionados: à interação com o meio urbano e a processos de negação de bens e valores.

Essas comunidades experimentam autonomia ou dependência cultural de acordo com o grau de envolvimento com o ambiente sócio-cultural externo que ocorre no campo das relações comerciais, no acesso a influências midiáticas e na interferência de atividades profissionais, políticas e religiosas.

Estudos apontaram que muitos moradores rurais/ribeirinhos revisitam sua identidade, em função do contato com agentes externos e com os centros da região; que há uma diversidade cultural quando se pensa a cultura Amazônica, assim, esses estudos contribuíram para que pudéssemos refletir que não há uma identidade amazônica, mas identidades amazônicas. O mesmo entendimento se aplica as escolas que funcionam nas comunidades rurais/ribeirinhas da Região Amazônica, uma vez que elas se deparam com um universo rico em manifestações culturais, como lendas, contos, formas de conviver com o meio ambiente, de produzir, de cultivar a oralidade, de se expressar, formas que, mesmo não sendo estáticas,

guardam a história e a memória dos muitos povos que povoaram a Amazônia desde os autóctones.

Discussões sobre a diversidade cultural das comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia necessitam fazer parte do cotidiano escolar dessas comunidades. Entretanto, essas discussões muitas vezes são ignoradas, porque se pensa a realidade rural/ribeirinha pautada numa dimensão de homogeneidade e a-historicidade, porque se pensa o currículo para a escola rural/ribeirinha, também, de forma homogênea e assim se desconsidera as especificidades locais.

Dos estudos a que tivemos acesso sobre educação escolar nas comunidades rurais/ribeirinhas e no campo brasileiro, obtivemos a contribuição do quanto é necessário dar prioridade aos conteúdos culturais vividos nesses espaços, conteúdos que tenham ligação com experiências e transferências de saberes, em interação com a terra, com as águas e com as matas. Essa prioridade não anula os conteúdos oficiais, mas deve servir de referências para a construção de propostas pedagógicas que rompam com a cultura unificadora da identidade e da cultura. A cultura hegemônica pauta-se na visão dicotômica que trata os valores e as crenças do campo de maneira romântica ou depreciativa e, assim, impõe valores urbanos como superiores aos vividos no meio rural.

A luta pela educação no campo, em âmbito nacional, defende que as escolas situadas nas áreas rurais tenham uma estrutura inclusiva, democrática e igualitária. Isso porque, deve-se tratar com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos que estudam no campo; deve-se cultivar por meio da escola, a memória coletiva que é fundamental para a construção da identidade. Essa luta, também se aplica às escolas rurais/ribeirinhas da Amazônia, para que construam uma estrutura inclusiva e contribuam com a perspectiva de superação da dicotomia urbano-rural.

A perspectiva de interação urbano-rural favorece a troca de bens materiais e simbólicos que acrescentam informações e conhecimentos às comunidades rurais/ribeirinhas. Aliado a essa perspectiva, também, ocorrem formas de negação da cultura e da identidade, daí a necessidade de a escola assumir seu papel de contribuir com a formação de identidades, sejam elas individuais, sociais e, principalmente, culturais.

Nesse sentido, foi que, por meio deste estudo de caso, objetivamos: a) analisar de que forma a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos, na perspectiva da diversidade cultural; b) investigar características da prática pedagógica docente relacionadas à construção da identidade dos estudantes; c) verificar de que forma a diversidade cultural é trabalhada pelo

professor da escola ribeirinha; e d) identificar conteúdos da cultura ribeirinha que influenciam a prática docente e a construção da identidade.

De acordo com os resultados desta pesquisa apontamos que houve o alcance desses objetivos, muito embora devamos considerar os limites que se impuseram no percurso da coleta de dados e das análises. Dentre estes limites, citamos a necessidade de maior discussão entre as temáticas: alteridade, democratização e cidadania, temas amplos e complexos, não focados desde o processo de coleta de dados, mas que não interferiram no alcance dos objetivos deste trabalho. Quanto ao primeiro objetivo, destacamos que, de acordo com as interpretações e discussões realizadas, foi possível perceber que o professor media a construção da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinhos, com respeito às especificidades locais, desde que tenha conhecimento da realidade cultural dos estudantes com os quais trabalha e tenha compromisso com a vida sócio-cultural da comunidade rural/ribeirinha. Denominamos essa mediação, enquanto interferência da atuação docente, de mediações formais e informais que se movimentam nas características da prática pedagógica, nos discursos e ações educativas.

O sistema oficial não prepara profissionais para atuar no campo ou em áreas rurais/ribeirinhas. Esse sistema não apresenta conteúdos relacionados às peculiares do contexto rural/ribeirinho, atem-se ao uniforme que reforça os valores urbanos. O reflexo disso é a ausência de proposta pedagógica que pensem e selecionem as especificidades da cultura rural/ribeirinha, como parte importante dos conteúdos escolares sistematizados, como já ocorre em alguns recortes culturais e identitários, a exemplo do indígena e do afrodescendente.

É comum encontrarmos estudos que denunciam a situação de precariedade da estrutura pedagógica e física em que funcionam muitas escolas e práticas que instigam o jovem a abandonar suas comunidades. Em face desta situação, percebemos neste estudo de caso iniciativas docentes e ações educativas desenvolvidas nas comunidades rurais/ribeirinhas que contribuem para a valorização dos conteúdos culturais das populações ribeirinhas, mas que ainda são isoladas nas disciplinas e dependentes do compromisso de cada professor. Esperamos contribuir para que essas iniciativas tomem proporções de interesse coletivo.

Quanto ao alcance do segundo objetivo, verificamos que as características da prática docente relacionadas à construção da identidade cultural do estudante ribeirinho não estão limitadas a métodos, recursos materiais ou conteúdos oficiais; essas características são reforçadas nos discursos e práticas cotidianas, nos exemplos citados em sala de aula que

lançam mão da realidade sócio-cultural dos discentes. Essas características dependem de reflexões que trazem à tona questões do cotidiano escolar ribeirinho.

Quanto à diversidade cultural e a alteridade, cujo objetivo foi verificar em que medida são trabalhadas pelo professor da escola ribeirinha, reiteramos a necessidade de trabalhos que contemplem essa perspectiva, pois, como vimos nas análises, esse é um trabalho que depende de cada professor, daquilo que julgam como necessário ser trabalhado. O tema diversidade ou pluralidade cultural é transversal e deve estar presente em todas as disciplinas. Entretanto, falta desvelar o sentido de homogeneidade cultural que ainda está presente no trabalho de sala de aula e refletir a contribuição da escola com a formação crítica e cidadã dos estudantes e com o processo de democratização da escola, pois todos têm o direito de se expressar em sua forma de ser.

Destacamos que as salas de aula pesquisadas são espaços da diversidade rural/ribeirinha. Nas turmas observadas, havia jovens e adultos de diferentes idades; havia homens e mulheres com formas bastante diferentes de se comportar e perceber a realidade, que vivem na comunidade papéis diferenciados; estudante com traços da etnia indígena e negra, com manifestação religiosa diferente – católicos e protestantes -, jovens e adultos trabalhadores, outros sem perspectiva de trabalho, solteiros e casados, estudantes rurais e estudantes ribeirinhos.

Outras situações bastante diversas, também, se destacaram. Primeiro, observamos duas turmas de 8ª série, com discentes de 7 (sete) comunidades diferentes, embora de uma mesma região, mas enquanto havia discentes que dependiam de ônibus para chegar a escola, outros dependiam de barco. Segundo, deparamo-nos com estudantes moradores de terra firme e de áreas ribeirinhas, estudantes que se reconheciam como ribeirinhos mesmo não sendo moradores dessas áreas e moradores de área ribeirinha que não se reconheceram como ribeirinhos. Terceiro, deparamo-nos com estudantes que recebem influências constantes da cultura urbana, porque suas comunidades têm acesso facilitado à cidade de Parintins. Quarto, os estudantes apresentaram, em comum, a dinâmica cultural que enriquece suas comunidades, traduzidas na forma peculiar de se relacionar com a natureza, no jeito de falar, de produzir e de cultivar saberes ligados à terra, à água e à mata.

Quanto ao último objetivo - identificar conteúdos da cultura rural/ribeirinha que influenciam a prática docente e a construção da identidade ressaltamos que, esses conteúdos servem não como elementos fixos, mas como referenciais necessários à compreensão da identidade cultural de um grupo. Isso porque, a cultura marca a identidade conforme percebemos em alguns autores estudados. Esses referenciais compõem-se de saberes, práticas

e manifestações do cotidiano comunitário. Acreditamos que pesquisas posteriores podem aprofundar estudos sobre as formas de transferências desses saberes e práticas às gerações mais jovens, uma vez que nos limitamos a descrevê-los conforme foram apresentados por estudantes e professores e de acordo com o que registramos na pesquisa de campo.

Ao longo deste estudo demonstramos que a cultura rural/ribeirinha influencia a prática pedagógica dos professores por meio da agregação de valores e saberes culturais da comunidade nas experiências pessoais e profissionais dos professores, pela ação e reflexão exercida em sala de aula, pela forma de mediar estes conteúdos seja de maneira formal ou informal. Demonstramos também que a categoria identidade cultural rural/ribeirinha não é homogênea, unificadora, nem na perspectiva docente nem nos referenciais obtidos com os discentes, decorrentes do processo de descrição de conteúdos culturais. Essa categoria é feita de pluralidade, as quais representam as identidades amazônicas. Assim, é possível ao professor mediar à construção da identidade cultural de seus estudantes, desde que esteja aberto ao convívio e à troca de saberes com a comunidade, atitudes que confirmam a importância dos saberes da experiência, construídos no exercício cotidiano das atividades profissionais e no conhecimento do meio sócio-cultural onde atua.

Dos resultados expostos nesta dissertação, apresentamos algumas sugestões, no intuito de contribuir tanto com pesquisas posteriores na área da educação em comunidades rurais/ribeirinhas quanto com a construção de projetos de intervenção em favor das diferentes identidades e manifestações culturais da Região Amazônica.

- a) construção de conteúdos escolares que valorizem as peculiaridades da cultura local/regional e as diferentes vozes presentes na escola rural/ribeirinha, por meio de estudos e projetos de inovação curricular;
- b) estudos a respeito da cultura ambiental experimentada pelas comunidades rurais/ribeirinha da Amazônia e os impactos das transformações da sociedade global na relação que essas comunidades mantêm com terra, com as águas e com as matas, que representam espaço do mito, da vida e do conhecimento;
- c) que a escola rural/ribeirinha inclua em sua proposta pedagógica e curricular a dinâmica do processo cultural ribeirinho e discuta com os jovens e as crianças a construção da identidade cultural;
- d) que as práticas pedagógicas de docentes que trabalham em comunidades rurais/ribeirinhas estejam comprometidas em acentuar o sentimento de pertencimento cultural, a partir de conteúdos e perspectivas da diversidade cultural;

- e) maior divulgação da Política Nacional para a Educação do Campo, com o cuidado à necessária articulação às especificidades do campo rural/ribeirinho entre as escolas da região;
- f) adoção de referências teórico-prático inspirados em Freire, que abre possibilidades para a implementação de trabalhos educativos que valorizam o produtor rural a partir do que ele faz, estuda, pensa e cria em seu universo cultural e produtivo; que valorizam a cultura, as experiências e os saberes que os sujeito já internalizaram, ou seja, trabalha a partir da realidade cultural dos alunos para o desenvolvimento de suas potencialidades, criatividade e capacidade de iniciativa, de maneira consciente e cidadã;
- g) construção de projetos coletivos que integrem várias disciplinas em função da valorização da cultura e da identidade cultural nas escolas rurais/ribeirinhas, para que o jovem encontre na escola razões para permanecer em suas comunidades e não para abandoná-las;
- h) preparação de professores e outros profissionais da educação para atuar nas comunidades rurais/ribeirinhas, desde a formação inicial à viabilização de formação continuada, com vinculação de estágios e atividades acadêmicas de pesquisa e extensão em escolas de áreas rurais/ribeirinhas.

Essas propostas dependem tanto do compromisso das escolas, enquanto espaços coletivos, formados por professores, gestores, funcionários e discentes que se encontram em função de objetivos comuns, quanto do sistema de ensino, para que viabilize espaços de construção conteúdos curriculares com propostas diferenciadas de ensino para as áreas rurais/ribeirinhas, em consonância com os saberes já formalizados. O compromisso passa por reflexões e processos de escuta pedagógica das demandas culturais oriundas das escolas de comunidades rurais/ribeirinhas e das necessidades de se considerar o processo de construção sócio-histórico em que estão assentadas as vivências contemporâneas dessas comunidades, a fim de promover uma cultura escolar alicerçada na cultura local e nas peculiaridades ribeirinhas.

Aproveitamos mais um pouco destes escritos para fazer duas últimas considerações. Primeiro, para ressaltar que esta pesquisa não se trata de uma obra pronta e acaba, mas que no afã de passar por críticas e revisões é lançada no desafio de apresentar algumas contribuições para estudos posteriores e, em segundo lugar aproveitamos para fazer uma analogia no intuito de acenar o próximo porto, abrigo na jornada dos estudos.

Quanto à analogia, observamos que a paisagem destacada pelo Rio Amazonas é de que suas margens são de matas homogêneas, verde infinito, boas para contemplar, mas a realidade é bem diferente, cada pedaço daquela pretensa mata homogênea, esconde, aos olhos do observador passageiro, uma rica diversidade, feita de muitas pessoas em comunidades rurais/ribeirinhas, comunidades de povos indígenas, quilombolas, que vivem das florestas, das terras, das águas, das cidades, do esporte, da produção rural, do comércio, da pesca, do mito e da religião, da interação. A paisagem curricular escrita para as comunidades rurais/ribeirinhas também se baseia na perspectiva homogênea dos valores urbanos, mas a realidade é bem diferente, é plural.

As comunidades rurais/ribeirinhas são heterogêneas, não só na sua constituição sócio-cultural e territorial, mas também nos processos de transformação de bens simbólicos e materiais que se processam em seu interior, instigados por fatores internos e externos à sua dinâmica cultural. Essa heterogeneidade foi percebida na dinâmica da comunidade e da escola pesquisada neste estudo de caso. Quem passa/navega pelo Rio Amazonas, no trecho que fica entre Vila Amazônia e a cidade de Parintins, não imagina, que entrando no Lago Zé Açú existem mais de 11 comunidades e, que em apenas uma delas há aproximadamente 1.000 pessoas, a comunidade Bom Socorro.

Portanto, não dá para pensar a Amazônia tendo como referência somente as florestas e os rios, é preciso ter como referência as pessoas que produzem cultura, cultura relacionada sim aos rios e às florestas, mas também às condições materiais de existência, às expectativas de acesso à educação, aos bens tecnológicos, a maior qualidade de vida, respeito e dignidade. E um dos caminhos para isso é percorrer alternativas de práticas pedagógicas que emergem do cotidiano, da realidade dos estudantes rurais/ribeirinhos, alternativas de práticas pedagógicas sob a forma de mediações formais e informais que encontre no diálogo, na troca de saberes e no compromisso a afirmação identitária e cultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (org.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEAUD; Stéphane; WEBER, Florence. Observar. In: BEAUD; Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para Pesquisa de Campo**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOYER, Véronique. **O Pajé e o Caboclo: de homem a identidade**. In Mana 5(1):29-56, 1999.
BRASIL. **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, 2003.

BRITO, Rosa Mendonça de. **O Homem Amazônico em Álvaro Maia**. Manaus: Editora Valer, Governo do Estado do Amazonas, 2001.

BRONDÍZIO, Eduardo S. Intensificação Agrícola, Identidade Econômica e Invisibilidade entre Pequenos Produtores Rurais Amazônicos: caboclos e colonos numa perspectiva comparada. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (org.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (a).

_____, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (b).

_____, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades: novas identidades em construção**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. Etnografia. In: CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **A Nova Cartografia Social da Amazônia**: Manaus, junho de 2007.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. **Academia Brasileira de Letras**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FLEUY, Reinaldo Matias(org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FURTADO, Lourdes Gonçalves. Comunidades Tradicionais: sobrevivência e preservação ambiental. IN D'INCÃO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel(orgs.). **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

_____. (org.) **Amazônia: desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida**. Belém: UFPA, NUMA, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações Curriculares**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, Mark. Presente Ambivalente: uma maneira amazônica de estar no tempo. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (org.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena**: uma introdução, uma história. São Paulo: EDUC, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: **um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2006.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAYBURY-LEWIS, Biorn. Terra e Água: identidade camponesa como referência de organização política entre os ribeirinhos do Rio Solimões. In: FURTADO, Lourdes Gonçalves (org.) **Amazônia: desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida**. Belém: UFPA, NUMA, 1997.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MENDES, Leila Said Assef; RAMOS, Tatyane Souza; PONTES, Fernando Augusto Ramos (et al). **A Prática Docente em uma Escola Ribeirinha na Ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico.** In: Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 80-87, jan./abr. 2008.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

Ministério Público do Rio Grande do Sul. **O processo de nucleação das escolas isoladas.** Disponível em <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm?impresso=i&>. Acesso em 15 de maio de 2010.

MONTEIRO, Alcidema (et al). **O Espaço Amazônico: sociedade e meio ambiente.** Belém: UFPA/NPI, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____.; CÂMARA, Michelle Janurário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de(orgs.). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade. Portugal: Porto Editora, 2002.

NEVES, Josélia Gomes. **Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível.** Disponível em: <http://www.partes.com.br/socioambiental/ribeirinhos.asp>. Acesso em 10 dez. 2008.

NODA, Sandra do Nascimento; NODA, Hiroshi; MARTINS, Ayrton Luiz Urizzi. Agricultura Familiar na Várzea Amazônica: espaço de conservação da diversidade cultural e ambiental. In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de (orgs.). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº01, 2003.

ORTIZ, Renato. Memória Coletiva e Sincretismo Científico: as teorias raciais no século XIX. In: ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAPHAEL, Márcio. **Identidade e Luta Social segundo Ribeirinhos da Amazônia**. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=14530>. Acesso em 15 de junho de 2009.

RIBEIRO, Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega. **Processo Migratório interior-capital: a educação re-significando o pensar, o sentir e o fazer caboclo**. Manaus: UFAM, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P; LOPES, José de Sousa Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 6. ed. 2006.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMAS, João Lauro. **1ª História do Zé Açú**. Amazonas: Parintins, 2000 (Cartilha xerografada).

SOUSA, Maria Antônia de. **Prática Pedagógica em Escolas Localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária**. In: Revista Educação e Sociedade, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 10 de dezembro de 2008.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das Águas: vida, escola e formação ribeirinha** no município de Nova Olinda do Norte/AM. Manaus: UFAM, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; GUIMARÃES, Ana Archangelo. Sobre Diagnóstico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (et al). **O coordenador Pedagógico e Educação Continuada**. 8. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 6. ed. 2006.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES

Questionário aplicado aos estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Mestrado em Educação

Dissertação de Mestrado:Identidade Cultural de Estudantes Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas

Autora:Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Orientador:Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho

Questionário para ser aplicado aos Estudantes

Identificação:

Nome:.....

Local onde nasceu:

Endereço atual:

Nome da Escola:

Série:Idade:

Orientações:

O referido Questionário é um instrumento de pesquisa que tem como finalidade de se coletar elementos que servem de referência para entender a construção da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos.

1. O que é cultura para você?
2. Quais as atividades culturais de sua comunidade?
3. A cultura de sua comunidade influencia seu modo de vida? Justifique sua resposta.
4. Há na sua escola espaço para discussões sobre a diversidade cultural e o respeito ao outro (alteridade)? Se a resposta for sim, diga como isso é feito?
5. Descreva características de sua identidade cultural
6. Para você o que é ser Ribeirinho? Você se considera um Ribeirinho?
7. O que você entende por globalização?
8. Os costumes da vida moderna dos grandes centros trazidos pela Internet e pela Televisão interferem na cultura de sua comunidade? Justifique sua resposta.
9. Fale um pouco sobre você, onde nasceu, sua história, gostos e sonhos.

Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Mestrado em Educação

Dissertação de Mestrado: Identidade Cultural de Estudantes Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas

Autora: Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Orientador: Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho

Questionário Aplicado aos Professores (as)

Identificação:

Nome:.....

Local onde nasceu:.....

Endereço:.....

Escola em que trabalha:.....

Turma(s) que atende:

Tempo de serviço enquanto professor (a):

Tempo de serviço na comunidade pesquisada:

Formação:

Orientações:

O referido Questionário é um instrumento de pesquisa que tem como objetivo de se identificar as práticas pedagógicas que estão relacionadas à construção da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos.

1. Que conteúdos culturais você percebe no dia-a-dia da comunidade, onde você trabalha?
2. Esses conteúdos culturais são contemplados no currículo escolar que você desenvolve?
Se sim, em que momento eles são trabalhados?
3. De que forma você concebe sua prática pedagógica?
4. Como você concebe uma identidade cultural?
5. Sua prática pedagógica está de alguma forma, relacionada ao processo de construção da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos? Se a resposta for sim, diga, em sua opinião, como ocorre esta relação?
6. Como você lida com questões relacionadas à diversidade cultural e à alteridade (respeito ao outro) em sua prática pedagógica?
7. Como você percebe a identidade cultural dos estudantes da comunidade ribeirinha, onde você trabalha?
8. Os estudantes de sua Escola têm consciência de sua identidade cultural? Justifique
9. Em que medida a globalização, por meio das mídias informacionais tem influenciado alterações nos costumes culturais na comunidade local?

APÊNDICE C – Tabela 5

RESUMO DOS DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES

Nº DE ORD.	NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	LOCAL DE NASCIMENTO	ENDEREÇO ATUAL	ATIVIDADE QUE DESENVOLVE	EXPECTATIVA
1	Alberto	17	M	Paraíso	Paraíso	Pesca e estuda	Ser tecladista e violonista e não abandonar os estudos
2	Augusto	18	M	Parintins	Boa Esperança	Cantor de banda de música	Terminar os estudos
3	Elton	17	M	Parintins	Boa Esperança	Participa da igreja	Completar o ensino médio e, quem sabe fazer faculdade
4	Pedro	17	M	Paraíso	Paraíso	Pesca e Caça, joga bola	Sonha em ser um médico e poder ajudar sua família
5	Luana	17	F	Boa Esperança	Nova Esperança	Ajuda nos trabalhos domésticos, joga bola, estuda	Concluir os estudos e fazer faculdade
6	Gilmar	17	M	Xambioa (TO)	Nova Esperança	Trabalha na pesca, joga bola	Formar-se nos estudos, conseguir um bom trabalho
7	Lucas	17	M	Parintins	Bom Socorro		
8	Luis	19	M	Bom Socorro	Bom Socorro		Não gosta de briga, procura a paz
9	Amanda	22	F	Nossa Senhora de Nazaré	Bom Socorro	Funcionária da Escola, serviço gerais	Terminar os estudos, conseguir ter algo melhor para ajudar os filhos
10	Rafaela	26	F	Paraná do Ramos	Toledo Pizza	Doméstica	Quer arranjar um emprego para continuar estudando e ajudar seu companheiro e os filhos na educação
11	Marcelo	18	M	Parintins	Bom Socorro	Desenha	Jogador de futebol
12	Maria Ângela	26	F	Região de Zé Açú	Santa Fé	Doméstica	Conseguir bom emprego e continuar os estudos, deseja que os filhos estudem e tenham respeito aos pais
13	Judite	39	F	Nossa Senhora de Nazaré	Nossa Senhora de Nazaré	Agente de saúde da comunidade	Ver os filhos formados e ter trabalho digno, quer ser uma doutora
14	João Pedro	31	M	Parintins	Bom Socorro	Trabalha quando dá, pesca e caça	Concluir o EM e cursar faculdade de psicologia, passar num concurso e ser professor da área rural
15	Cecília	23	F	Boa Esperança	Boa Esperança	Cuida de casa	Terminar os estudos, cursar uma universidade, quer ter vida longa
16	Manoel	22	M	Nossa Senhora de Nazaré	Nossa Senhora de Nazaré	Trabalha na pesca e na roça	Ir além nos estudos, alcançar seu objetivo, dar orgulho e felicidade à sua família
17	Ivete	19	F	Nossa Senhora de Nazaré	Bom Socorro	Joga futebol	Fazer uma faculdade e ser bem estruturada
18	André	18	M	Bom Socorro	Bom Socorro	Trabalha na agricultura da comunidade	Concluir os estudos e trabalhar defendendo o pobre agricultor nas suas terras.
19	Nonato	19	M	Parintins	Boa Esperança	Cultiva em sua própria área de terra, gosta de futebol	Fazer faculdade, ser um ator, honra sua palavra, quer um futuro melhor cultivando a felicidade
20	Gabriel	18	M	Paraíso	Paraíso	Pesca e planta	Ancorar no EM, estar qualificado para o mercado de trabalho, sonha ser um técnico agropecuário e pai de família exemplar
21	Bento	17	M	Santa Fé	Santa Fé		Queria que seus sonhos fossem realidade, mas pela sua história esses sonhos não são realidade. Assim, sonha em ser uma pessoa muito feliz, com sabedoria

Fonte: Pesquisa de Campo em novembro de 2009.
DADOS QUANTITATIVOS BASEADOS NA TABELA 5
 ESTUDANTES POR SEXO: 14 homens e 7 mulheres
 ESTUDANTES POR IDADE:

→ 7 Estudantes com 17 anos

→ 4 Estudantes com 18 anos

→ 3 Estudantes com 19 anos

→ 2 Estudantes com 22 anos

→ 1 Estudante com 23 anos

→ 2 Estudantes com 26 anos

→ 1 Estudante com 31 anos

→ 1 Estudante com 39 anos

TOTAL: 21 estudantes

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0248.0.115.000-09, intitulado: **“Identidade Cultural de Estudantes Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas”**, tendo como Pesquisadora Responsável Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 06 de agosto de 2009.

Prof. Dr. David Lopes Neto
Coordenador do CEP/UFAM