

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA –
PPGSCA

JARLIANE DA SILVA FERREIRA

**A escola na floresta:
Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto
Solimões/AM**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de pesquisa: Sistemas simbólicos e manifestações socioculturais sob a orientação da professora doutora Rosemara Staub de Barros.

Manaus – Amazonas
2018

JARLIANE DA SILVA FERREIRA

**A escola na floresta:
Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do
Alto Solimões/AM**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de pesquisa: Sistemas simbólicos e manifestações socioculturais sob a orientação da professora doutora Rosemara Staub de Barros.

Manaus, 13 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros (presidente)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr Sérgio Ivan Gil Braga (membro)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dra. Rosa Helena Dias da Silva (membro externo)

Profa. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe (membro)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Renilda Aparecida Costa (membro)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Iraildes Caldas Torres (suplente)
Universidade Federal do Amazonas

Manaus – Amazonas
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F383e Ferreira, Jarliane da Silva
A escola na floresta : Manifestações culturais e processos
educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM /
Jarliane da Silva Ferreira. 2018
236 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rosemara Staub de Barros
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Comunidades amazônicas. 2. Cultura. 3. Ensino Multisseriado.
4. Educação do Campo. I. Barros, Rosemara Staub de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedicatória

Aos meus filhos Dickson Alejandro e Clara Chistyne, toda a trajetória percorrida, avanços e desafios é por vocês dois, que representam a razão de continuar o caminho, encontrando flores onde, por muitas vezes, existem algumas pedras.

Aos meus pais João Rodrigues e Raimunda Paula, pelo incentivo em toda a trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Se cheguei até aqui, foi porque estiveram sempre ao meu lado.

Aos ribeirinhos e às ribeirinhas da comunidade de São José, vocês tornaram possível esse estudo;

Às professoras e professores de turmas multisseriadas, que compartilharam suas experiências, repartiram suas angústias e alegrias.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo que tem proporcionado ao longo de minha vida;

A todos os homens, mulheres, crianças e mais velhos, ribeirinhos do Alto Solimões, em especial os comunitários de São José, à dona Irazy e seu Juarez, Seu Lasmar, dona Joyce, por suas informações precisas, de grande importância na análise desse trabalho, vocês compartilharam suas experiências e suas memórias, com humildade abriram as portas de suas vidas, de suas roças e de suas casas; com suas vozes, silêncios, risos e descontentamentos, tornaram esse estudo possível, minha mais sincera gratidão.

À minha orientadora professora doutora Rosemara Staub de Barros por seus diálogos precisos e sinceridade, por apresentar suas temáticas que permitiram enxergar possibilidades e enveredar por outros caminhos. Você tornou um sonho uma realidade, por tudo minha gratidão;

Aos professores e professoras, crianças estudantes das comunidades da Ilha do Aramaçá, em especial às professoras do Polo de São José, Maria Margacy, Marinete, Jociléia e Iara, vocês puderam tornar possível esse sonho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, em especial aos professores que contribuíram com as disciplinas ministradas: Dra. Renilda Aparecida, Dra. Rosemara Staub, Dra. Heloísa Helena, Dr. Sérgio Ivan, Dr. Walmir Albuquerque, Dr. Renan Albuquerque, Dr. Edgard Carvalho, vocês permitiram vivenciar o diálogo e leituras sobre a interdisciplinaridade, suas contribuições foram significativas para a construção do conhecimento científico no contexto amazônico.

Aos membros da Banca de qualificação os professores Dr. Sérgio Ivan Gil Braga, Dra. Valéria Augusta de Cerqueiro Weigel, Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe por suas valorosas contribuições para o encaminhamento da pesquisa.

Aos meus pais João e Raimunda por todo amor e empenho, permitindo que seus filhos priorizassem a continuidade em seus estudos;

Aos meus filhos, Dickson e Clara, por todo amor envolvido, vocês são a razão maior dessa caminhada.

Aos meus irmãos Cleyton, Keliton, Raimunda Timpa, Janaina e Orley, pelo carinho e torcida; e ao Keliton por todo apoio e leitura dos manuscritos.

Ao meu esposo Edvaldo pelo amor e por seu apoio;

À minha avó Adelina, 98 anos, ex moradora dos Altos Rios, você é exemplo de resiliência e vigor;

*Aos meus amigos: Renilda Aparecida, Marinete Mota, Oderlene Braúlio, Jorge Luís e Benedito Maciel pelos constantes diálogos, vocês tornaram o peso dessa jornada em algo mais leve;
Aos meus amigos e companheiros de trabalho do Instituto Natureza e Cultura – INC, Josenildo*

Santos, Maria Auxiliadora, pelo apoio e carinho, assumindo com muito vigor e competência o nosso fruto de trabalho e compromisso com a região: o OBECAS;

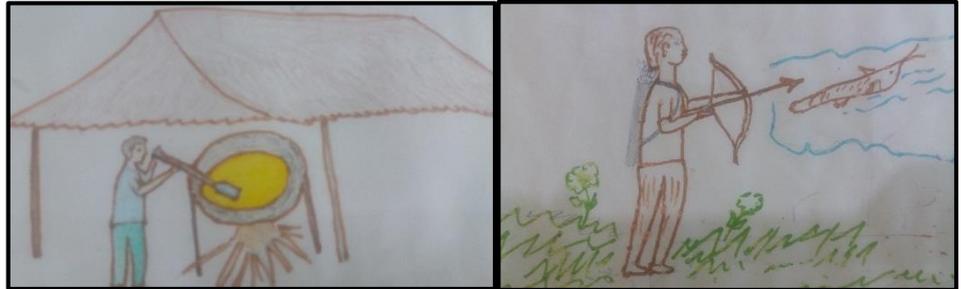
Aos colegas, pelo diálogo interdisciplinar e pela amizade ao longo do caminho: Daniele Brasileiro, Sebastião, Gerson Luzeiro, Mara, Edmilson, Raimundo Mendes, Widney, Jorge Luís, Michele e Larissa;

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao Colegiado e acadêmicos de Pedagogia pelo apoio.

Meus mais sinceros e profundos agradecimentos!

A enciclopédia da floresta (Manuela Carneiro da Cunha)¹:

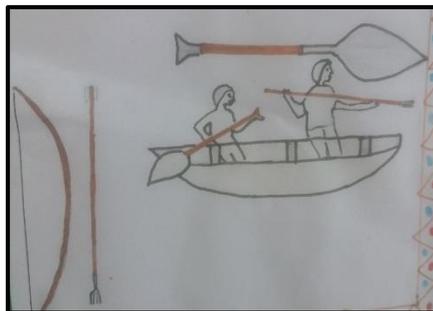
Os conhecimentos que as populações têm da floresta que habitam é verdadeiramente enciclopédico, no sentido de cobrir áreas variadas: desde a madeira linheira que serve para a mão de obra de uma casa; em enviras que prestam para amarrá-las;



As fruteiras que o porquinho ou o veado preferem e debaixo das quais é quase certo caçá-los; os solos ideais para plantar o milho, o tabaco, o jerimum; a maneira de trançar as palhas de uricuri [...];



As iscas preferidas do caparari, do mandim, do pacu;



Os sonhos; os presságios; as maneiras de ter sorte na caçada. Os pés de seringa, cada um deles, e o modo adequado de preparar as estradas, empausar, embandeirar, raspar, cortar a madeira. Modos de fazer, modos de pensar, modos de conhecer.

¹ As imagens foram obtidas por meio de uma oficina com os comunitários indígenas de Guanabara III, localizada no município de Benjamin Constant/AM.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com base na perspectiva interdisciplinar, com objetivo de compreender as manifestações culturais e processos educativos, como possibilidade de tornar a cultura, a dimensão fundante da educação transdisciplinar na floresta. O estudo concentrou-se em uma comunidade amazônica denominada São José em Benjamin Constant, Região do Alto Solimões. Metodologicamente, a pesquisa assumiu a abordagem qualitativa, com práticas de campo, coleta de depoimentos de comunitários, professores e estudantes, além de oficinas como formas de se aproximar cada vez mais da perspectiva dos sujeitos. O processo de investigação se deu de forma contínua e complementar, por meio de práticas de campo e levantamento bibliográfico. Nesse sentido, buscou-se entender a condição humana do ribeirinho, a vida em comunidade amazônica de várzea, a fim de entender como em seu cotidiano os ribeirinhos vão criando seus modos de vida, suas práticas e socializações. O presente estudo foi realizado com aporte das Ciências Humanas e Sociais, tendo na Educação, Antropologia e Sociologia um espaço promissor para o debate interdisciplinar. Nesse caminho, as perspectivas da transdisciplinaridade de Edgar Morin, bem como os escritos sobre a Amazônia e suas comunidades tradicionais, puderam dar suporte para refletir sobre possibilidades de outras pedagogias para a discussão de uma escola na floresta. A reinserção na escola do campo e suas turmas multisseriadas permitiu perceber que a educação institucionalizada implementada nas comunidades tradicionais pode não está atingindo objetivamente a sua meta, considerando que, muitas vezes, está dissociada da condição humana dos povos ribeirinhos, seu imaginário, sua ancestralidade e suas formas de produção. Os resultados da pesquisa revelam que tanto os professores, quanto os comunitários e estudantes, querem uma escola do campo na floresta, com infraestrutura de qualidade e viável para o contexto amazônico. Nesse processo, além de Edgar Morin, Jurjo Santomé, Medaets, Salomão Hage, foram essenciais para reflexão de outras possibilidades pedagógicas, principalmente as que se aproximam das formas de socialização e aprendizado que se dão em ambientes não formais da comunidade, onde as crianças ribeirinhas se inserem desde cedo. São nessas atividades cotidianas que a ancestralidade, os modos de produzir a farinha, a pesca, os segredos são revelados e aprendidos, em constantes práticas coletivas em que a observação e o fazer se tornam essenciais para a identidade e constituição do ser ribeirinho.

Palavras-chave: Comunidades amazônicas – Cultura – Ensino Multisseriado – Educação do Campo.

ABSTRACT

This research was carried out based on an interdisciplinary perspective, aiming to present as cultural manifestations and educational processes, as a possibility to make culture the founding dimension of transdisciplinary education in the forest. The study focused on an Amazonian community called San José in Benjamin Constant, Alto Solimões Region. Methodologically, a research based on a qualitative approach, with field practices, collection of community testimonies, teachers and students, as well as workshops as ways of getting closer and closer to the subjects' perspective. The research process was carried out in a continuous and complementary way, through field practices and bibliographical research. In this sense, we sought to understand the human condition of the riverbank, a life in the Amazonian community of floodplain, an end to understand how in their daily lives, the rivers will create their ways of life, their practices and socializations. The present study was carried out with the Human and Social Sciences, having in Education, Anthropology and Sociology a promising space for the interdisciplinary debate. the perspectives of Edgar Morin's transdisciplinarity, as well as the writings on an Amazon and its traditional communities, could give support to reflect on possibilities of other pedagogies for a discussion of a school in the forest. A reinsertion in the rural school and its multi-serialized groups has made it possible to realize that the education installed in the traditional communities is not active for its goal, considering that it is often dissociated from the human condition of the riverside peoples, their imagery, their ancestry and their forms of production. The results of the research reveal that both teachers, community and students want a rural school in the forest, with quality infrastructure and feasible for the Amazon context. In this process, besides Edgar Morin, Jurjo Santomé, Medaets and Salomão Hage, were essential for reflection on other pedagogical possibilities, mainly as they approach the forms of socialization and learned that occur in non-formal environments of the community, where as rivers they come in early. It is in these daily activities that ancestry, farmed modes of production, fishing, secrets are revealed and learned, in constant collective practices in which observation and doing become essential for the identity and constitution of the riverine being.

Keywords: Amazonian Communities - Culture - Multisite Education - Field Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Benjamin Constant, visão parcial do centro: igreja e praça	33
Figura 02	Benjamin Constant, visão parcial do centro: área comercial	33
Figura 03	Comunidade ribeirinha em Benjamin Constant	37
Figura 04	Comunidade ribeirinha em Benjamin Constant	38
Figura 05	Trabalhadores na extração de borracha	42
Figura 06	Jangadas transportando madeiras no rio Javari	43
Figura 07	Imagem do centro da cidade de Benjamin Constant	46
Figura 08	Imagem do centro da cidade de Benjamin Constant	46
Figura 09	Comunidade ribeirinha localizada em área de várzea, município de Benjamin Constant	53
Figura 10	Resultado do fenômeno das terras caídas nas margens do rio Solimões	54
Figura 11	Resultado do fenômeno das terras caídas nas margens do rio Solimões	54
Figura 12	Mapa da Ilha do Aramaçá, município de Benjamin Constant	63
Figura 13	Comunidade de São José em Benjamin Constant	64
Figura 14	Mapa mental representando a comunidade de São José	66
Figura 15	Desenho das casas da comunidade	72
Figura 16	Casa da área de várzea, parte da puxada	74
Figura 17	Casa simples da comunidade de São José	75
Figura 18	Casa localizada na comunidade São José	76
Figura 19	Casa localizada na comunidade São José	76
Figura 20	Um canteiro na comunidade de São José	78
Figura 21	Torrefação da farinha	85
Figura 22	Família preparando a tapioca na Casa de farinha comunitária	86
Figura 23	Plantação de maracujá. Técnica Girau. Roça do Sr. Lasmar	87
Figura 24	Plantação de maracujá. Técnica Girau. Roça da Sra. Joyce	88
Figura 25	O trabalho na casa de farinha no tempo da alagação	94
Figura 26	Torrefação de farinha no tempo da alagação	94
Figura 27	Torrador de farinha	100
Figura 28	Torradores de farinha	100
Figura 29	Imagem interna da igreja	105
Figura 30	Mapa mental da casa de reunião da comunidade	109
Figura 31	Momento da procissão com o mastro e seu levantamento	111
Figura 32	Momento da benção do mastro após seu levantamento	111
Figura 33	Os Devotos e a igreja de São José	112
Figura 34	Momento da missa	112
Figura 35	Escola multisseriada localizada no Alto Solimões	144
Figura 36	Escola multisseriada localizada no Alto Solimões	145
Figura 37	Escola multisseriada localizada no Alto Solimões	146
Figura 38	Escola multisseriada localizada no Alto Solimões	146
Figura 39	A escola que eu quero ter: O caminho da escola (Darlei, 12 anos)	160
Figura 40	A escola que eu quero ter (Fernando, 12 anos)	160
Figura 41	Um helicóptero para minha escola: a escola que queremos (Anderson, 9 anos.)	161
Figura 42	Um helicóptero para minha escola: a escola que queremos (Amanda, 8 anos)	162

Figura 43	A escola e minha comunidade (Lucas, 9 anos)	164
Figura 44	Livro Girassol abordando conteúdo “Minha casa, meu lar”	187
Figura 45	Mapa mental elaborado por professores indicando “a relação campo e cidade”	190
Figura 46	A relação campo e cidade	194
Figura 47	A relação campo e cidade	194
Figura 48	A escola, a comunidade e minha família (Elizane, 10 anos)	199
Figura 49	Mapa conceitual da Proposta da Escola na floresta	204
Figura 50	Prática pedagógica pautada na educação bancária	206
Figura 51	A escola e o mundo da criança	209
Figura 52	Fluxograma da Escola na floresta	212

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Número de famílias, habitantes e moradias nas comunidades da ilha do Aramaçá	68
Quadro 2	Localidades da Ilha do Aramaçá e seus santos padroeiros	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BC	Benjamin Constant
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
FUCAI	<i>Fundación Camiños de la Identidad</i>
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
HP	<i>Horse power</i> (cavalos de força)
IDAM	Instituto de Desenvolvimento da Amazônia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INC	Instituto de Natureza e Cultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCOS	Instituto Sindical pela Cooperação ao Desenvolvimento
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JUNPOP	Junho Popular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBECAS	Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A CONDIÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS	25
1.1 Benjamin Constant: um campo do Alto Solimões	30
1.2 Comunidades Amazônicas de Várzea	50
1.3 Comunidade de Fronteira: ser ribeirinho, uma identidade em construção	58
1.4 São José, seus modos de vida e sua gente	63
1.4.1 A arquitetura da casa ribeirinha na várzea.....	72
2 SÃO JOSÉ, SUAS MEMÓRIAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	81
2.1 O homem ribeirinho e seus saberes	81
2.2 E na roça, homens e mulheres produzem conhecimentos	85
2.3 São José e suas festas	101
2.3.1 São José e a festa do Padroeiro	104
2.3.2 A devoção ao Santo Padroeiro	107
2.3.3 A festa de São José	109
2.3.4 Preparação da festa	110
2.3.5 O dia do Santo Padroeiro	112
3 O MULTISSERIADO EM COMUNIDADES AMAZÔNICAS: CAMINHOS PARA A ESCOLA NA FLORESTA	119
3.1 Meio rural e algumas concepções de educação escolar	120
3.2 A atual produção científica sobre a educação no meio rural	123
3.3 A produção científica acerca da educação escolar em comunidades amazônicas	130
3.4 O caminho da escola: Educação multisseriada, que espaço é esse?	134
3.5 Escola multisseriada, uma realidade em comunidades amazônicas	140
3.5.1 A turma multisseriada de São José	150
3.6 A escola multisseriada e as condições de trabalho	151
3.7 Outras visões acerca de turma multisseriada	165
4 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA FLORESTA	170
4.1 A escola como campo de conflito: entre tensões e possibilidades	172
4.2 A educação no meio rural e as concepções presentes em livro didático	181
4.2.1 Conteúdos curriculares: modos de habitação e desenvolvimento	185
4.2.2 Conteúdos curriculares: O campo e a cidade e Modos de produção no campo.....	190
4.3 A escola como campo cultural: a proposta da escola na floresta	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	221
ANEXOS	233



INTRODUÇÃO

Procurei-me nesta água da minha memória que povoa todas as distâncias da vida e onde, como nos campos, se podia semear, talvez tanta imagem capaz de ficar florido (MEIRELES).

Tudo está por pensar, criar, inventar (HALÉVY, 2010).

Esta pesquisa foi realizada em uma comunidade amazônica de várzea, pertencente ao município de Benjamin Constant, embasada na perspectiva interdisciplinar. O processo de investigação se deu de forma contínua e complementar. A partir das práticas de campo e levantamento bibliográfico busquei entender a condição humana do ribeirinho, o modo de viver das comunidades amazônicas de várzea, ou seja, como esta população cria seu meio de vida, o cotidiano com todas as produções, festas e troca de saberes próprios. Neste caminho, encontrei autores que pesquisaram sobre a pesca, a agricultura, as manifestações culturais e os processos educativos do homem e da mulher do *beiradão*.

A escolha do tema surgiu a partir de experiências pedagógicas da autora, desenvolvidas em comunidades rurais da região: inicialmente como professora “leiga”² rural, quando iniciei minha história profissional³, posteriormente como coordenadora e professora de programas de formação de professores em nível médio normal⁴. É importante pontuar ainda, a contribuição das experiências nos movimentos pastorais da igreja Católica, circunscritos à Pastoral da Juventude, Catequese Ribeirinha e Ministério de Música, que igualmente foram determinantes na escolha da temática.

Somadas as experiências do magistério e movimentos pastorais e sociais à atuação como professora universitária, realizou-se o Mestrado em Educação na mesma temática, além da implantação do Programa Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões, no Instituto de Natureza e Cultura-INC.

Assim, influenciada por minha formação somada às experiências pedagógicas, o foco do presente estudo recaiu sobre os processos de educação formal e não formal, mais especificamente, em turmas que são comuns na várzea da Região Amazônica: as escolas e turmas multisseriadas. Neste sentido, resgatou-se um entendimento sobre a vida ribeirinha, espaços, tempos e práticas de uma escola, em meio à floresta, na qual os homens e mulheres vão construindo formas de entender e de sobreviver na natureza seja na terra, nos rios e nas florestas.

² Denominação dada a professores que atuavam em escolas rurais sem o mínimo de formação inicial para o exercício do Magistério.

³ Título atribuído como parte da dissertação de Mestrado em Educação “De professora leiga à professora universitária” onde descrevo minha história de formação profissional, como docente em comunidades ribeirinhas, desde 1998.

⁴ PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL, que formou mais de 100 professores que atuavam em comunidades ribeirinhas nos municípios de Benjamin Constant, Atalaia do Norte e Santo Antônio do Içá.

O objetivo central desta pesquisa se deu em compreender as manifestações culturais e processos educativos, como possibilidade de tornar a cultura, a dimensão fundante da educação transdisciplinar na floresta e, mais especificamente: Contextualizar as comunidades tradicionais de várzea do Alto Solimões; Descrever o cotidiano das festas religiosas, modos de produção e os saberes da comunidade campo de pesquisa; Discutir a escola multisseriada em comunidades amazônicas; Discutir processos pedagógicos alternativos para além da educação disciplinar de ensino.

Ter enveredado por estes caminhos e poder realizar este estudo, possibilitou considerar que a escola não conhece a condição humana do homem e da mulher que reside e trabalha na floresta e não conhecendo este povo, suas festas, a relação com o lugar, com o mistério e suas formas de produção, não promove a articulação com a cultura e a memória dessa população. Nesses espaços geralmente as práticas formais de ensino não dialogam e por vezes até se opõem às práticas tradicionais (MEDAETS, 2011). Assim, a escola não parece ser a instituição principal de socialização, ela assume um lugar estratégico em decorrência das diferentes situações históricas de relações e conflitos com a sociedade ocidental (WEIGEL & LIRA, 2012).

A questão preponderante que se firmou neste estudo consistiu em saber como a educação escolar institucionalizada e implementada em comunidades tradicionais pode atingir objetivamente a sua meta, considerando que ela está dissociada da condição humana da população ribeirinha, suas formas de produção, seu imaginário e sua ancestralidade. E, sendo assim, que pedagogias alternativas podem ser referenciadas.

Esta tese centrou-se na afirmativa de que a educação formal institucionalizada em contextos rurais não atinge a sua meta, considerando que ela está dissociada da condição humana das populações tradicionais. Como hipótese considerou-se que quanto mais se conhecer a condição humana do ribeirinho: sua memória, seu imaginário e cotidiano, melhor será a relação e interlocução comunicativa para que o aprendizado possa efetivamente significar algo para aquele lugar. Nesse processo, além de Morin e seus seguidores, Nobert Elias, Jurjo Santomé, Salomão Hage e outros, foram essenciais para reflexão de pedagogias alternativas no contexto investigado.

Na primeira fase da pesquisa foram importantes os escritos da professora Terezinha Fraxe e seu grupo de pesquisa sobre a Amazônia. Também os trabalhos e publicações do grupo de pesquisa coordenado pela professora Sandra Noda, importantes materiais sobre o Alto Solimões. Foram essenciais ainda, os estudos de Bauman, Sérgio Braga, Raymond Williams, João Pacheco de Oliveira, José Aldemir de Oliveira, entre outros, para entender a cidade e a

comunidade amazônica, onde o estudo se consolidou.

Na segunda fase, a partir das fundamentações iniciais fiz as primeiras entradas no campo, com o objetivo de elaborar um levantamento geral das comunidades da Ilha do Aramaçá, localidade escolhida para esta pesquisa. E, dentre aquelas, elegi São José, devido à proximidade da cidade. Além do que, sem financiamento para a pesquisa (bolsa de estudo), dispondo tão apenas de recursos próprios, era o local mais acessível para se chegar.

Não obstante, a justificativa da escolha reside na razão de que São José é um Polo Rural⁵, onde crianças e adolescentes de todas as demais comunidades vão estudar. Dessa forma, haveria o contato com pessoas de todas as comunidades da Ilha do Aramaçá, inclusive com os pais dos alunos, quando, por vezes, comparecem às reuniões escolares.

A Ilha do Aramaçá é uma localidade que é atingida anualmente com o regime da subida das águas, então um espaço de várzea. Descobri ainda, que as comunidades da Região têm grande influência da Igreja Católica, como nas festividades aos santos padroeiros: a comunidade de São José, com o respectivo santo padroeiro; a comunidade de Santa Luzia, com a santa padroeira e, assim sucessivamente.

Ainda nessa segunda fase, direcionei o estudo a uma análise sobre a localização, a geografia e a produção da comunidade de São José, na Ilha do Aramaçá, para aprofundamento e concentração da coleta de dados. Sendo assim, fez-se necessário conhecer o lugar onde vivem – a comunidade, seus habitantes (comunitários), a localização, a agricultura (tipos de cultivo), os festejos, a estrutura e a organização social.

Com a etapa seguinte, já de posse das informações busquei em um segundo momento retornar ao campo. Nesse momento, que elegi de terceira fase, procurei realizar as entrevistas, visitar as casas dos comunitários, participar da farinhada, visitar as roças e plantações dos ribeirinhos, presenciar os torneios e saber de suas festas. Ou seja foi o momento possível para as aproximações com a etnografia, utilização de câmeras, gravador de voz e caderno de campo.

Cabe pontuar ainda, que nesse momento, elegi os narradores de histórias e de festas, dos cultivos das roças de maracujá e macaxeira e ainda sobre a comunidade. Assim, cheguei a ribeirinhos, como o casal, senhores Juarez e Irany; à família do senhor Lasmarr, um exímio plantador de maracujá e também pescador. Destaca-se ainda, o reencontro com o professor Silvonei, também agricultor e pescador, que muito contribuiu para este trabalho, repassando a rica experiência que possui. Por fim, cheguei à tão distante casa do senhor Coli, a última da

⁵ Escola que atende estudantes de muitas comunidades. Nesse tipo de escola geralmente é oferecida a etapa da educação básica. Nesse contexto, a garantia do transporte escolar é essencial para a permanência dos estudantes na escola, pois eles vão e vêm de diferentes comunidades rurais.

comunidade, ter percorrido os caminhos até lá foi desafiador, em um dia frio e de muita chuva.

As leituras sugeridas por minha orientadora sobre os escritos de Edgar Morin somados à experiência de campo constituíram peças essenciais para a escritura desta tese e sua afirmação central, culminando no resultado deste trabalho.

A travessia até a comunidade em meio à calmaria e banzeiros:

O trajeto da sede do município de Benjamin Constant até a comunidade de São José só é possível pelas águas do rio Solimões. Uma travessia que pode ser calma quando não há previsão de chuva no período de agosto a outubro, ou com muitos banzeiros na época das constantes chuvas, entre os meses de novembro a março do ano seguinte. É nesse último período que as águas do rio sobem consideravelmente, ocorrendo as cheias da Região.

Dependendo do estado das águas do rio a viagem pode ser muito agradável e tranquila ou muito tensa e desconfortante. A negociação com os motoristas fluviais é tranquila, apesar de cobrarem valores consideráveis. Na primeira etapa da prática de campo utilizei o barco da Universidade, juntamente com o Projeto desenvolvido pela Instituição. No segundo momento, a travessia foi feita com o grupo de professores que seguem o rio diariamente até a comunidade, em um percurso de uma hora. Negociando com o motorista fluvial do município que faz serviço particular em seu barco *peque-peque*⁶, foi possível ir e vir da comunidade, campo da pesquisa.

A entrada na comunidade foi tranquila, tendo em vista que já conhecia boa parte dos moradores, bem como o grupo de professores, esse fator facilitou minha inserção na comunidade. Algo bastante significativo é o grau de confiança e respeito com que os ribeirinhos lhe recebem em suas casas, vão abrindo as portas, pedindo para você entrar, lhe oferecem algo para comer ou beber e lhe tratam com muito carinho, mesmo que muitos dali, tenham lhe visto pela primeira vez. Esse é um dos elementos que considero gratificante em meio a todos os percalços da pesquisa. Eles sempre muito alegres e com palavras assim: “Bom dia professora, entre a casa é sua”.

Realizar uma pesquisa em comunidades amazônicas é diferente de outras regiões a começar pelo acesso às comunidades, que é feito por via fluvial. Há dois tipos diferentes de barcos que fazem essas travessias na região: as *voadeiras* – embarcações com motores mais

⁶ Tipo de embarcação de madeira em que geralmente se adapta um motor de 13 ou 15 HP. Essas embarcações são construídas por ribeirinhos da região.

potentes, geralmente 200 HP (*Horse Power*)⁷ de velocidade, chegando rapidamente aos seus destinos. No oportuno, vale acrescentar, que há uma associação de motoristas fluviais de voadeiras no município que fazem diariamente as viagens entre Benjamin Constant e Tabatinga e vice-versa, pelo valor de R\$ 20,00 (vinte reais) por passageiro. Também fazem o serviço para as comunidades que estejam neste caminho, em que São José pode ser incluído. Já o frete da embarcação torna-se mais difícil por conta do alto custo cobrado, variando de R\$ 300,00 a 400,00 reais.

No entanto, os mais comuns nessas travessias são os famosos *peques-peques*. Muitos moradores das comunidades são proprietários desse tipo de embarcação, utilizando para transportar-se de Benjamin Constant para Tabatinga ou Letícia, na Colômbia.

Nesse aspecto, relembra-se que o transporte fluvial, historicamente, permitiu o povoamento, o desenvolvimento e a integração do Amazonas, assim como fez escoar os produtos da Região. O transporte fluvial é, pois, o meio pelo qual chegamos à área pesquisada. É um dos elementos a proporcionar a compreensão da dimensão crescente da interdependência de moradores de comunidades com os outros centros mais urbanizados (MATOS, 2015, p. 148).

Convém ressaltar que o transporte fluvial nos municípios de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Tabatinga e Islândia, no Peru é fundamental. Quem conhece o Amazonas sabe que a sua geografia oferece paisagens exuberantes e condições diferenciadas de locomoção. Aos que estão acostumados com a Região, muitas imagens e realidades às vezes escapam aos seus olhares, pelo simples fato do costume, contudo é comum presenciar turistas se encantando e admirando tamanha beleza.

As experiências de quem vivencia o “subir e descer dos rios” em uma canoa como verdadeiros “filhos da várzea”, àqueles descritos por Aníbal Beça (2002). Essas viagens pelo rio estão sujeitas às características peculiares, seja vazante, cheia ou secante e, o sentido da correnteza das águas. Um processo quase invisível aos olhos, mas que ocorre, senão por que a viagem de barco partindo de Manaus com direção ao município de Benjamin Constant demoraria em média de seis a sete dias para chegar neste destino? Uma vez que voltando à Manaus são somente três dias? Os olhos não veem, mas o corpo sente o cansaço de uma viagem demorada ao retornar ao município, justamente devido à força contrária da água que o barco tem de enfrentar.

Em outros tempos, por causa da demora das viagens, que poderiam durar semanas ou meses, a embarcação ganhou o nome de “Chata”. Matos (2015) descreve todo o processo de

⁷ Tradução: cavalos de força.

navegação pelo qual o homem da Amazônia passou ao desbravar esses rios. Na Amazônia, registra-se a importância da navegação ao longo da história, foram desde momentos em que o homem usou somente canoas e remos, passando dias e dias intermináveis para chegar ao destino, até os atuais barcos, com mais potência e conforto.

No rio Javari, essas viagens também eram bastante cansativas. O senhor Artur (88 anos), ex-soldado da borracha, lembra que a embarcação com o nome de Carolina, propriedade de um seringalista muito famoso e poderoso na época da exploração da borracha na região do Alto Solimões, saía de Remate de Males e percorria todas as freguesias do Rio Javari nas décadas de 1940-1950.

A navegação foi essencial para o desenvolvimento socioeconômico do Amazonas. Com a borracha, peixes, madeiras e outros produtos da floresta, a migração, o povoamento só foi possível graças ao processo de navegação que se deu ao longo do rio Amazonas (MATOS, 2015). Não dá para imaginar as horas intermináveis que passaram os viajantes em suas canoas a remo; passando pelos barcos a vapor, com máquinas de 3,5 ou 16 HP, movidas à lenha (BENCHIMOL, 2010); até chegar às rabetas (mais chamados como peque-peques na região), que hoje são os barcos mais usados pelos ribeirinhos na região pesquisada.

Atualmente, é mais comum viajar em embarcações bem maiores, como é o caso dos navios motores que transportam cargas e passageiros quase que diariamente até a capital, Manaus, com escala em todos os municípios do Alto Solimões⁸.

Nesse processo histórico, as máquinas dos barcos e os próprios barcos evoluíram em velocidade, força e forma, fazendo parte da vida e da cultura do amazonense, sendo possível com estes chegar às capitais, ou outros municípios e comunidades ribeirinhas, até em localidades de difícil acesso, uma vez que as estradas são os imensos rios.

A canoa, um transporte aparentemente simples, passou por um amplo e prolongado processo, evoluindo na atualidade, nos aspectos de deslizar sob as águas e a velocidade imprimida quando colocado uma *rabeta* em sua popa. Foi o conhecimento do homem da Amazônia sobre o tipo de árvore, tempo de secagem, largura, altura; empregando uma geometria e física na construção. São conhecimentos passados de pai para filho. Sem a canoa, não se pode fazer quase nada na comunidade: desde o seu uso para pescaria, caça, para a ida à festa, à casa do parente. Ela proporciona a conexão dos produtos para a *rabeta*, desta para o barco recreio, que leva aos centros urbanos, e depois caem nas redes mais complexas (MATOS,

⁸ Esses barcos saem do município de Tabatinga quase todos os dias da semana, por volta do meio dia e chegam a Benjamin Constant às 13h00. Saem do município às duas horas, passam na base da Polícia Federal às 22h00 horas, e nesse longo caminho até a capital passam por São Paulo de Olivença (aproximadamente às 02h00 da manhã); até chegar à capital Manaus, aproximadamente às 14h00 do terceiro dia.

2015).

Nesse processo de investigação, o uso do barco possibilitou a pesquisa. Outros instrumentos como: caderno de campo, máquina fotográfica e, gravador de voz foram essenciais em todos os momentos, tendo em vista que, após cada período de observação e registro, relatórios do campo eram elaborados e transformados, depois de analisados profundamente, em partes importantes do texto final.

Em meio às “idas e vindas”, no transporte dos professores, após contemplar o silêncio do cansaço da viagem, escritos eram criados no caderno de campo:

Hoje, 25 de novembro de 2016, saio da comunidade de São José às 11h30. Pego carona com os professores que trabalham na escola da comunidade e que vão diariamente para a sede de Benjamin Constant. Dos doze professores que estão na embarcação, apenas eu e outra professora estão usando colete salva-vidas, nota-se que essa é uma prática comum na região, pois passam e repassam pequ-peques e, ninguém está de colete. O rio está calmo. Uma viagem tranquila.

O sol está queimando nesse horário próximo ao meio dia, ainda tem uma hora para chegar até a sede do município. Percebo o esgotamento e o descontentamento dos professores em realizar essa viagem diariamente. Eles reclamam do transporte da forma como são tratados. Alguns, apesar do calor, conseguem tirar um cochilo, mesmo sentados. Eles usam blusas mangas compridas para evitar a luz do sol. Quase não bebem água, pois esse horário já acabou o que eles trouxeram. Entre uma conversa e outra percebo as insatisfações e descontentamentos após mais um dia de trabalho (Caderno de Campo. Pesquisa de campo, FERREIRA, 2016).

A travessia dos professores até a comunidade constitui um desafio constante. É uma luta diária travada, pois todos os dias levantam ainda de madrugada, por volta das 05h00 e, vão para o Porto da cidade, onde a embarcação fica ancorada. Este local é uma balsa onde são deixados os transportes fluviais, peques-peques; os donos são motoristas fluviais que fecham contratos com a Prefeitura Municipal para levar os professores diariamente para o trabalho, saem da catraia, geralmente às 6h00, em um percurso de 01 hora. A embarcação é toda de madeira, com seis espaços para o assento dos passageiros.

A comunidade não fica distante da sede da cidade, mas devido à velocidade do pequ-peque os professores demoram tempo considerável para chegar à localidade. Todavia, se fosse um transporte mais rápido, a viagem não seria tão cansativa. Observa-se, com isso, que a falta de infraestrutura adequada compromete o rendimento dos professores.

A embarcação transporta também professores de mais três comunidades da Ilha do Aramaçá e que fazem parte do Polo de São José. Na localidade ficam quatro professoras: uma que trabalha em Esperança do Solimões e três em São Gabriel. Depois de quase quarenta

minutos de viagem, chega-se à primeira comunidade: Esperança do Solimões. Depois de deixar as quatro professoras, com cinquenta minutos de viagem a parada é em Santa Luzia, para deixar outras duas professoras. E, com uma hora de viagem chega-se a São José, para deixar os sete professores que atuam no Polo; na escola trabalham estes sete professores que não são da comunidade e dois que pertencem a esta e lá residem.

Nos caminhos da pesquisa e opções metodológicas, tem-se que a Região Amazônica, diversa física e socialmente, exige estudos que articulem diálogos de diferentes áreas, sem pretensões de sobrepor campos de conhecimentos em detrimento de outros, ultrapassando as formas positivistas de olhar o fenômeno de estudo. Nesta perspectiva, consideram-se elementos constitutivos da realidade que se apresentam e se modificam: a complexidade do real; que em vez da certeza, a incerteza; em vez de separação entre sujeito e objeto, a inter-relação entre eles (MORIN, 2010a); em vez de separar os campos do saber, pensar e agir a práxis no processo de investigação e intervenção, contrapondo à ciência clássica que “privilegia a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade” (PRIGOGINE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, esta pesquisa se apoiou nos fundamentos da interdisciplinaridade e da complexidade (MORIN, 2010a), como caminhos investigativos. Pois, investigar a região amazônica, especificamente o Alto Rio Solimões, pressupõe o diálogo com outras formas de conhecimento – inclusive, os chamados não-científicos – e, se desarmar das hierarquias postas pela separação e hierarquização das áreas e saberes no desenvolvimento da pesquisa (SANTOS, 2006). Esse contexto, em constantes mudanças, solicita uma relação horizontal e dialógica entre as partes, a fim de atravessar as fronteiras já estabelecidas e consagradas que a ciência clássica cuidou de garantir por tempos.

Neste sentido, optou-se pela abordagem qualitativa, sem excluir os aspectos quantitativos, coerente com a concepção e o entendimento de que o conteúdo da pesquisa não é algo definitivo, determinado, simples e estagnado, mas que está em constantes mudanças e conflitos; é algo dinâmico e complexo. De modo que, o acaso e a incerteza devem ser considerados como elementos, com um novo olhar nas pesquisas empreendidas a partir da complexidade. De certo que aquilo que se apresenta como marginal e desviante, o que as pesquisas obcecadas pela ordem e pelo padrão não levam em conta (ALMEIDA, 2012), estes sim, foram fenômenos culturais e sociais considerados neste processo. Assim, abrimos mão dos receituários oferecidos pelos manuais de pesquisa para tentar criar estratégias de abordagem (IDEM, 2012).

A pesquisa teve como fundamento os estudos pautados na abordagem qualitativa.

Stake (2011) indica que a pesquisa qualitativa removeu a pesquisa social e humana da ênfase na explicação de causa e efeito, esta abordagem permite realizar uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, situacionais e históricos. Nessa ótica, observa-se o “comum” e, tenta-se fazer isso por tempo suficiente para entender o que significa “comum” para esse fenômeno.

Assim, tentamos gradativamente aproximar-se e inserir-se no contexto natural investigado, perdendo, aos poucos, a posição de “estranho no grupo”. O processo de interação no grupo investigado aconteceu de forma gradual e lenta e, o tempo de permanência foi primordial para o compartilhamento dos significados neste. Na presente pesquisa, a etnografia foi considerada partindo da postura teórica da descrição de realidades sociais e de sua produção, neste tipo de estudo as questões concentram-se, sobretudo, em descrições detalhadas (FLICK, 2009).

Para a configuração do trabalho, a prática de campo foi essencial, uma vez que permitiu a inserção em um universo complexo, onde não é possível entender *a priori*, tornando as idas a campo de forma pontual e desconecta. Nesse contexto, seus sujeitos, suas condições humanas, seus modos de vida foram fontes de coleta, pois nesse processo de procura e análise, as formas simbólicas- palavras, imagens, instituições e comportamentos, foram imprescindíveis (GEERTZ, 2009).

A coleta de depoimentos pautados em entrevistas foi um importante instrumento de coleta de dados. A narração de histórias faz parte da prática do pesquisador qualitativo (STAKE, 2011, p. 186). Com este instrumento de coleta foi possível ouvir os sujeitos, suas experiências de vida, buscando entender seus saberes vivenciados em comunidades tradicionais.

A pesquisa comportou uma amostra de 37 (trinta e sete) participantes: 19 (dezenove) professores, com mais de dois anos de experiência em escolas localizadas no campo⁹; 08 (oito) comunitários, como narradores de histórias, e; 10 (dez) crianças.

Em toda a fase da pesquisa foi necessário: criatividade, flexibilidade, e entendimento de que não há receituários mágicos capazes de explicar o processo de análise dos dados coletados em toda pesquisa. Foram mapas conceituais e mentais, anotações, fragmentos, fotografias, quadros, citações, rascunhos em cadernos de campo; uma vasta fonte de recursos para servir de base, pois na abordagem qualitativa há um enorme esforço de “registrar em

⁹ Sete do total já atuam a mais de dez anos. A maioria, total de oito professores tem de cinco a sete anos de atuação. Nesse universo, apenas um é iniciante. Em relação ao vínculo empregatício, nove são efetivos, ingressaram por meio de concurso público e dez são contratados em regime temporário. Cinco são efetivos e cinco contratados. Dezesete professores são formados em nível superior, um é graduando e, o outro não informou.

detalhes a fim de descrever tudo de forma que o leitor possa vivenciar, ter a sensação de estar ao lado do observador” (STAKE, 2011, p. 155). “No relatório qualitativo, existem menos tabelas e mais diálogos e narrativas. Muitas vezes, as histórias são contadas de uma forma que ajuda o leitor a fazer suas próprias interpretações” (IDEM, 2011, p. 167).

As técnicas utilizadas foram aplicadas tendo como base as especificidades dos sujeitos (participantes). Com as crianças da turma multisseriada, sugeriu-se a elaboração de desenhos, de acordo com as questões que se desejava analisar. Como exemplo, buscou-se saber a escola que elas gostariam de ter, além de suas concepções sobre o seu mundo e a sua comunidade.

Os comunitários, participantes da pesquisa, puderam contribuir significativamente com suas narrativas sobre as festas da localidade, os modos de produção e a própria comunidade. A variedade de informações foi considerada na medida em que se utilizava gravador de voz, com as devidas autorizações, além das anotações no caderno de campo. Toda a trajetória da pesquisa foi registrada em um arquivo de fotografias e filmagens sobre o universo ribeirinho, as manifestações culturais e processos educativos, além do que, dedicou-se um arquivo para o resultado das transcrições dos depoimentos dos narradores de história e das festas.

As crianças foram primordiais para a análise da coleta de dados; os desenhos expressaram a escola que elas gostariam de ter, bem como suas visões sobre a comunidade. Por meio de oficinas, os estudantes do multisseriado e nono ano puderam representar nos mapas mentais, a representação da comunidade de São José.

Já com os professores, além de constantes observações participativas em seus reais contextos de trabalho, a “ida e vinda” às escolas e comunidades que lecionam, demarcaram um estudo repleto de opiniões, sussurros, práticas e memórias que puseram em relevo a complexidade de desenvolver as práticas nas escolas existentes no campo e em turmas multisseriadas. Nesse sentido, coletei seus depoimentos, bem como pude aplicar um questionário, fluindo bastante no sentido de que alguns dos sujeitos entrevistados não se sentiam à vontade em expressar pessoalmente as próprias opiniões. Nas oficinas de desenho também foi possível coletar as visões de mundo desses professores que influenciam o cotidiano laboral.

Neste mosaico de reflexões, experiências e atitudes, as dimensões como a transdisciplinaridade de Morin (2011) e, a interdisciplinaridade (MORIN, 2011; SANTOS, 2006) como caminho metodológico, foram fundantes no momento de análise dos dados apreendidos, pois não há como tornar simples um fenômeno complexo em sua totalidade, bem como não é possível restringir análises do contexto amazônico, seus sujeitos e processos

educativos apenas por um único viés de conhecimento, pois nesse tecido epistemológico, o diálogo entre as áreas de conhecimento e formas diferentes de visões de mundo são essenciais para um aprofundamento de qualquer temática amazônica.

E, nesse movimento, a pesquisa foi sendo concluída, a partir de quatro capítulos que estão assim organizados: no primeiro capítulo, apresento o que venho chamar de “A condição humana em contextos amazônicos”, por meio de texto e imagens. Propõe-se nessa abordagem, apresentar a cidade, trazendo o panorama do lugar na atualidade e, mostrando um campo do Alto Solimões. Em seguida, adentro na questão considerada relevante para traçar a condição humana do homem e da mulher que vive em comunidades de várzea. Sugere-se, juntamente com a comunidade de São José, uma discussão sobre as características das comunidades de várzea e sua importância para a população local e a predominância desses espaços na Região, bem como a construção da identidade desse sujeito que aí vive.

No segundo capítulo, apresento o campo da pesquisa, a comunidade de São José, com as roças, casas e os moradores locais. Foi imprescindível trazer discussões sobre as formas de produção, a divisão dos trabalhos, as atividades na roça e na casa de farinha. Ainda nesse capítulo, as festas e religiosidade na comunidade de São José foram destacadas, dimensões incluídas pela forte tradição vivenciada na comunidade e observada no trabalho de campo.

No terceiro capítulo, a ideia foi mostrar a condição de ensino na comunidade, fazendo um paralelo com as discussões da educação escolar na área rural da região, elencando os desafios e as principais tensões existentes no global e no local e os reflexos na escola rural do município e da comunidade. Apresento a escola multisseriada como, em muitos casos, a única alternativa para o acesso à escolarização. Nesse contexto, refletimos a possibilidade de algumas pistas que permita considerar a inter-culturalidade no processo pedagógico, sendo a interligação das diferentes séries um elemento importante para romper com antigos paradigmas de ensino, que não permitem olhar e dialogar com as diferentes séries e diferentes áreas de conhecimento.

No capítulo quatro, propomos uma discussão em torno da possibilidade de articular a cultura como dimensão fundante de escola transdisciplinar na floresta, mais especificamente na escola multisseriada, que pela predominância a denomino de “escola na floresta”, contrapondo as lógicas instauradas pelo atual modelo de currículo vivenciado nas escolas de modo geral e, mais fortemente, na escola em comunidades tradicionais. Denomino os contrapontos como tensões a serem revisitadas, tais como: o acúmulo de conteúdo sem significados; a fragmentação dos conteúdos; a disciplinaridade, como único caminho na educação formal; abandono do saber local e desconexão com saber global. Criticando o que chamo de tensões, elegendo dimensões para a contraposição com outras lógicas de olhar e agir na educação

escolar, com base em proposituras para a possibilidade de outras pedagogias, de uma escola transdisciplinar na floresta. É nesse capítulo que faz sentido todo o levantamento e discussão propostos nos dois primeiros capítulos, a fim de fundamentar essa escola que não pode continuar desvinculada da cultura e sociedade local e global.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

1 A CONDIÇÃO HUMANA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS

De dia torro farinha na beirada desse rio,
Me acordo cedo pra poder me sustentar,
Vou enfrentando sol e chuva dia-a-dia nessa luta.
Aqui sou feliz, aqui é o meu lugar.
Oh, meu São Francisco protetor meu guia
Vivo a navegar nos banzeiros dessa vida
(Letra da Toada Boi Bumbá Mangangá, 2012).

[...] Cada lugar dessa imensa e complexa região é fruto dos modos de vida, produção e da intencionalidade dos sujeitos para esse lugar. O lugar é então transformado em um espaço único, diferenciado dos outros em sua essência, criado e recriado pela dinâmica dos povos que nela vivem e convivem (OLIVEIRA, 2003).

A Amazônia por sua considerável extensão territorial apresenta como marca uma significativa bio-sociodiversidade. E, por esta característica é palco de crescentes considerações e preocupações, justamente, no tocante, a questões ambientais que, antes despercebidas, vieram à tona com exagero do modo de produção industrial na sociedade capitalista (FERRAZ, 2010). Mas, a velha tese da Amazônia como uma grande floresta homogênea, tanto no aspecto físico como em relação aos grupos humanos, ainda não foi abandonada (ADAMS, 2002).

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-biodiversidade, 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, 2004, p. 23).

A Amazônia forma um complexo ecossistema de várzea com o maior volume de água do mundo. Essas áreas são inundadas periodicamente com volumes diferenciados a cada ano (LIMA, 2005). Com um cenário marcado pela relação de sujeitos que vivem, convivem e sobrevivem, principalmente nos rios, lagos, florestas ao longo da localidade, pode ser considerada como a “Amazônia das águas”, tendo em vista que essa é, pois, uma das principais características da Região.

De forma tal, tem-se a Amazônia configurada como um espaço complexo, heterogêneo e dinâmico. A Região é vista como um amplo celeiro inesgotável de possibilidades de exploração de recursos naturais e um espaço a ser habitado (DIEGUES, 1996). Historicamente, foi alvo de concepções que vão desde o integracionismo até aos atuais modelos ditos sustentáveis, com perspectivas de atender as necessidades externas em detrimento às locais. Logo, “transformar a diversidade biológica amazônica em mercadorias à custa da expropriação das populações tradicionais tem sido, sem dúvida, historicamente, um dos empreendimentos mais promissores da região” (SANTOS, 2005, *apud* FERRAZ, 2010, p. 19).

Entrecruzamento de discursos e políticas e ao sabor desse universo de riqueza e abundância, paira uma Amazônia oprimida por sucessivos planos e projetos, que historicamente têm tratado as populações e espaços de forma homogênea, desconsiderando suas especificidades e interesses (FERRAZ, 2010).

No tocante a dados físico e social, a Amazônia ocupa hoje uma área de 6.000.000 Km², sendo que mais da metade está em solo brasileiro (PORRO, 1992). A floresta ocupa quase toda a área central da planície, com pequenas e isoladas manchas de campo em seu interior, semelhantes ao cerrado do Brasil Central. A temperatura da água geralmente é a mesma, ficando em torno de aproximadamente 29°C (SIOLI, 1984, *apud* ADAMS, 2002).

A planície amazônica é dividida classicamente em dois ecossistemas dependendo da produtividade de suas terras, quais sejam: várzea e terra firme (MORAN, 1990). Esse potencial vem sendo utilizado pelo homem da Amazônia desde o período antes da Colonização (ROOSEVELT, 1993, *apud* ADAMS, 2002). Adams (2002) afirma que mesmo sabendo da importância da várzea amazônica, pouco se sabe sobre ela, tanto o é que poucos estudos foram implementados por pesquisadores brasileiros.

A várzea amazônica possui um complexo sistema de adaptação aos períodos de cheia e seca que parece sobreviver bem aos dois períodos, alternando as fases terrestre e aquática com certa regularidade. A notável fertilidade dos solos e a grande quantidade de peixes e outros animais atraíram populações humanas desde muito tempo. Roosevelt (1994, *apud* ADAMS, 2002) data de aproximadamente 11.500 anos atrás.

Para Teixeira e Cardoso (1991, *apud* ADAMS, 2002), a várzea pode ser dividida em dois tipos: várzea alta e baixa. Na várzea alta há cotas mais elevadas em relação aos níveis dos rios, sendo inundadas somente no equinócio. Já as várzeas baixas permanecem durante o ano umedecidas ou inundadas parcialmente e durante a estação chuvosa, que corresponde às cheias dos rios na Região; ficam quase completamente alagadas.

A preferência das populações humanas por águas brancas e suas várzeas justifica-se pela quantidade de peixes disponíveis nestes espaços, que chega a 90% (noventa por cento) dos peixes capturados na Amazônia (BAYLEY, 1981, *apud* ADAMS, 2002). O mesmo não ocorre com os rios de águas pretas, considerados de “rios da fome” pelas populações locais. Os rebanhos bovinos e a produção da juta têm importância econômica na várzea, enquanto que o cultivo de variedades anuais como: verduras, milho, melancias, feijão, árvores frutíferas tem importância local (ADAMS, 2002).

O período relativamente mais seco e com poucas chuvas é conhecido pela população como “verão” e, o período de muitas chuvas é chamado de “inverno”. Com isso, há também variações anuais do nível do rio, originando os fenômenos de seca e cheia, respectivamente.

Nesses espaços amazônicos, situam-se localidades que estão distantes dos grandes centros urbanos. Tais espaços, considerados rurais, possuem diversidades, tanto física como social significativas, caracterizadas pelo modo de viver, criar, conviver e produzir de suas

populações. Dentre essas localidades, encontra-se a região do Alto Rio Solimões. Ao longo dos 3.000 km de extensão dos rios Solimões/Amazonas, em terras brasileiras, estão as áreas de várzea. Nestas moram populações ribeirinhas que, embora vizinhas, apresentam modos de vida diferenciados (LIMA, 2005). As principais atividades econômicas realizadas na várzea são a pesca, a extração de madeira, a pecuária e a agricultura (IDEM, p. 27).

Na parte da Amazônia brasileira¹⁰, a região do Alto Rio Solimões está localizada no interior – a oeste do estado do Amazonas –, abrangendo uma área de 132.195 km² (MINISTÉRIO DA DEFESA/FGV/ISAE, 2001). É formada pelos municípios de Atalaia do Norte, Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutá e Fonte Boa. As cidades que formam a região do Alto Rio Solimões possuem similaridades, a contar com grandes áreas inundadas anualmente; uso dos rios para deslocamento; modos de produção baseadas na pesca, agricultura; a ocorrência de terras indígenas ao longo dos rios Solimões-Amazonas coincide com a localização das várzeas mais conservadas (ALENCAR, 2005).

No Amazonas, de modo particular, dos sessenta e dois municípios do Estado, apenas dois não estão próximos a um rio. Ou seja, a maioria deles estão ligados às águas dos diferentes rios que banham a região. Thiago de Melo, poeta amazonense, denominou a região de “Amazônia, a pátria das águas” (JESUS, 2009).

Nesse cenário, as cidades e as comunidades amazônicas originam-se na maioria das vezes, pela própria exploração do homem amazônico ao desbravar novas terras e em proximidade a um rio. Pinto (2008) afirma que as cidades e vilas mantêm o costume indígena de fixação à margem dos rios, paranás e igarapés, como um meio eficaz de facilitar a navegação, a comunicação e o transporte.

Pelo desenho geográfico da região, essas localidades são verdadeiros palcos de renovação ano a ano, se adaptando aos períodos de cheia e seca e, sobrevivendo bem aos dois períodos. Por esse imenso contato com a água, as populações humanas da Amazônia, possuem uma relação profunda com os rios, os quais constituem verdadeiras estradas, tanto para as constantes viagens entre a comunidade e a sede da cidade, como entre as próprias comunidades. Se o destino for a capital (Manaus), é possível ficar vários dias nas redes, descansando, contemplando a natureza. Sem pressa, pois não há o que fazer, a não ser esperar até o destino. Leandro Tocantins em sua obra “O rio comanda a vida”, expressa bem a ideia de viver essa

¹⁰ Inclui os estados da Região Norte: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia e Roraima, Tocantins, o oeste do Maranhão, o norte de Goiás e norte do Mato Grosso, exclui os territórios além da fronteira do Brasil (PORRO, 1992).

relação:

[...] O rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos [...]. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguram a presença humana, embelezam a paisagem, fazem girar a civilização – comandam a vida no anfiteatro amazônico (TOCANTINS, 2000, p. 277).

Benjamin Constant é uma cidade do Alto Solimões, localizada ao extremo oeste do estado do Amazonas. Distante de Manaus aproximadamente 1.120 Km em linha reta, possui acidentes geográficos como os rios: Solimões, Javari, Branco e Ilha do Aramaçá. Faz limite com os municípios de: São Paulo de Olivença e Atalaia do Norte e Guajará (Acre). Atualmente, possui uma população de aproximadamente trinta e cinco mil habitantes, de acordo com o IBGE. A cidade foi criada pela Lei nº 191, de 29 de janeiro de 1898.

Benjamin Constant e os oito municípios que formam a região do Alto Rio Solimões são ligados a rio, quais sejam: o Javari, o Solimões, o Içá ou Japurá. As populações tradicionais existentes mantiveram seus modos de vida em um contexto diferenciado de outras populações tradicionais do país. Seus modos de produção, religiosidade, ensino, lazer são marcados pela “subida e descida” das águas. Longe do determinismo geográfico que dá ênfase aos aspectos físicos de um lugar, viver em comunidades amazônicas considera tipos humanos que inventam e reinventam formas de produzir e continuar sua existência. É preciso compreender a espacialidade que resulta das duras condições de vida, mas também da resistência, da força inquebrantável para a construção de uma nova vida que não é necessariamente melhor ou pior, mas é uma nova vida (OLIVEIRA, 2000, p. 174).

Na Região, vivencia-se forte período de chuvas inicia em dezembro, com a subida dos rios Javari e Solimões em fevereiro, atingindo o ápice em maio. Após esse período tem início o processo de descida dos rios, que atinge o máximo em setembro (período das secas) e, os meses de agosto a setembro quase não apresentam chuva (WITKOSKI, 2010). No período das cheias o rio pode atingir até 16 metros, conforme foi registrado em 1999, quando se teve a maior cheia de todos os tempos (MOURA & PERES, s/d), seguidas das cheias que alcançam a marca de 15 metros, nos anos de 2012 e 2015. A cheia anual inunda os espaços conhecidos como várzea amazônica que são caracterizados por um ecossistema específico da Floresta Amazônica.

Realizar pesquisa sendo desse espaço, vivenciar a “descida e subida” dos rios, experimentar o banheiro das águas na canoa de verdadeiros senhores dos rios, é sem dúvida permitir-se chegar ou pelo menos procurar chegar a portos mais seguros epistemologicamente

falando.

1.1 Benjamin Constant: um campo do Alto Solimões

Realizar pesquisa em seu próprio contexto, quando o pesquisador é do local de estudo, há de se apoiar nos escritos de Lévi-Strauss (1996): “estranhar o familiar”. Ou seja, tentar se tornar um viajante que chega a um lugar em que o cotidiano e as coisas tornam-se novas, prenes de significados a serem desvendados, pois pertencer ao mesmo enredo que está sendo investigado deve ser um fato importante e não inibidor.

Inicialmente, é preciso destacar que o acesso à cidade de Benjamin Constant só é possível via fluvial. Então para chegar ou sair da localidade, o rio é o único caminho. Também por ser uma localidade de fronteira pode-se viajar para outros países, como a Colômbia, saindo de Letícia, assim como é bem mais vantajoso até mesmo as viagens à Europa.

Pela via fluvial, além do acesso com voadeiras, também é possível chegar a Benjamin Constant por meio de navios motores, em viagens que duram em média seis dias até o destino. Atualmente, há também uma espécie de *ajato (expresso)*, que a duração da viagem é de menos de quarenta e oito horas até a cidade de Benjamin Constant partindo de Manaus. Comparada aos navios motores, a viagem nos *ajatos*, apesar da rapidez, são menos confortáveis, pois o passageiro só tem a opção de vir sentado nas poltronas. Contudo, mesmo com altos preços do *ajato* a procura é considerável. Na Região, as pessoas viajam com certa regularidade.

Não obstante, o trajeto aéreo também é uma das formas de chegar à Região. Os voos diários de Manaus até Tabatinga são constantemente lotados. No entanto, Benjamin Constant não conta com aeroporto, as aeronaves pousam na cidade vizinha Tabatinga, que possui estrutura para tal (aeroporto). Então se chega ao município, com origem de Manaus para o destino Tabatinga, depois se utiliza uma embarcação conhecida como *voadeira* ou *balieira* até Benjamin Constant, que dura em torno de vinte e cinco minutos. Apesar dos altos custos da passagem aérea, os voos são muito procurados e lotados, todavia comprando com bastante antecedência é mais vantajoso que a viagem de *expresso*.

Como visto anteriormente, saindo da capital Manaus de barco até a cidade de Benjamin Constant (campo da pesquisa), o viajante irá passar cerca de seis dias em embarcações conhecidas como *navio-motor*. Esse momento pode ser considerado como um exercício de usar o tempo a ser vivenciado de outra forma e outro prisma. Essas cidades são mergulhadas numa inércia de *tempos lentos* (OLIVEIRA, 2004). Mesmo não querendo cair em armadilhas da Amazônia como um “lugar paradisíaco”, esses momentos são ditos como um reconciliar-se

com a natureza. São momentos marcantes de possibilidades de contemplar a floresta, o rio, os pássaros que acompanham a embarcação mostrando outra forma de vivenciar o tempo e o espaço na Amazônia.

Já na saída do barco pode-se notar e vivenciar a agitação e a movimentação de muitas pessoas e o transporte de produtos para serem comercializados. É um “entra e sai” de pessoas e cargas no porto de Manaus. Com atenção a momentos importantes, desde o armar a rede no barco, reencontrar com amigos, vivenciar o calor desse momento, em um constante banzeiro quase imperceptível, mas que o corpo sente até a saída da embarcação.

Por que um barco partindo de Manaus demora em média seis dias para chegar ao destino de Benjamin Constant? Por que o trajeto inverso até Manaus dura três dias? Um processo quase invisível aos olhos, que não veem, mas o corpo sente o cansaço de uma viagem muito demorada, quando se está retornando ao município de Benjamin Constant. Tudo isso, ocorre por causa da força contrária da água e que o barco precisa enfrentar. Os moradores chamam de “subida e descida” do rio. Subida é a viagem que se realiza de Manaus à Benjamin Constant, quando o barco navega contra à corrente, e descida é a viagem realizada na ida para a capital, na mesma direção do rio.

Essa viagem, apesar do tempo, pode ser muito tranquila, mudando a rotina do *correr* da vida nas grandes cidades. Nesse percurso não tem muito o que fazer. É uma constante deitar e se embalar na rede, aproveitando o momento para leitura, assim como para conversar com pessoas novas (que se conheceu naquela oportunidade) ou com aquelas que já são conhecidas. Entretanto, ocorre um processo diferenciado; algumas pessoas mal se cumprimentam no dia a dia da vida na cidade, mas ao se reencontrarem em uma ocasião dessas se tornam verdadeiros confidentes.

A tranquilidade e o tempo disponíveis que a viagem oportuniza às pessoas conhecerem outras, ou colocar a conversa em dias entre parentes ou amigos que vão na mesma viagem é algo único. Portanto vivenciar uma viagem dessas é experimentar a pontualidade com que cada atividade deve ser realizada. O horário das refeições é um dos exemplos. São formadas extensas filas nas três refeições servidas. O banho e as outras necessidades têm que ser feitas rapidamente pelo fluxo de pessoas para fazer uso dos banheiros. Então, há de se escolher o melhor horário, que é quando a maioria dorme; essa é a hora de usá-lo.

A parte de cima do barco é o espaço de agitação, músicas e diversão. Homens e mulheres podem formar pequenos grupos. Geralmente, para jogos de baralho, sinuca e dominó formam-se grupos dominados por homens e as mulheres, que aproveitam para acompanhar os noticiários e novelas na TV ou fazer lanches com as crianças. Nas embarcações, se não quiser

consumir o que é servido nas refeições, visitar a lanchonete pode representar alto custo, considerando que não tem outra opção, os lanches nesses lugares costumam ser caros.

O sinal da torre no celular e a possibilidade de realizar ligações é um aviso que a cidade está muito próxima. Oliveira (2000, p. 158), diz que “a paisagem da cidade avista-se ao longe, aparecendo aos poucos, preguiçosamente aos olhos de quem se aproxima, sem pressa de chegar”. Quase sempre o primeiro sinal é a torre da igreja, tão distante que até parece que nunca será alcançada.

A ansiedade e a organização dos passageiros que vão ficar na cidade são outros sinais. Retiram as redes, colocam a melhor roupa, as moças retocam a maquiagem, passam perfumes e já estão prontas para desembarcar. Chegando ao porto, a cidade surge do nada, em um clarão no meio da floresta. Independentemente do horário, o movimento no porto é significativo. Com a entrada e saída de estivadores, moto taxistas, parentes dos passageiros e até mesmo, alguns curiosos que vão apenas observar toda essa movimentação.

As cidades consideradas pequenas na Amazônia têm um padrão urbano próprio. Geralmente, as ruas terminam no porto, e a vida está ligada ao rio e à floresta (OLIVEIRA, 2000; 2004). Nessa situação, os portos são geralmente muito precários, em alguns os passageiros depois de acessar o cais, seguem em uma estrada sem pavimentação, resultado da falta de infraestrutura, onde as políticas públicas tardam a chegar. Ou são portos distantes da sede da cidade, como no caso do município de Fonte Boa, em que os barrancos foram derrubados, com o fenômeno conhecido como terras caídas¹¹, forçando a cidade ir se distanciando cada vez mais das margens do rio. Em outros casos são improvisações que acompanham o período e o nível das águas dos rios. Acessa-se um porto no período das cheias e, no período das secas é improvisado outro local. Schor e Oliveira (2011, p. 18), explicam que “a rede urbana do rio Solimões possui uma dinâmica local e infraestrutura urbana precária, permanece distante da inserção na dinâmica de desenvolvimento regional e nacional”.

Segundo critérios desenvolvidos por Oliveira (2004), Benjamin Constant é uma cidade pequena, que possui baixa articulação com as cidades em seu entorno; as atividades econômicas são quase nulas, havendo predomínio de trabalho ligado aos serviços públicos; apresenta capacidade insuficiente para oferecer serviços básicos ligados à saúde, educação e segurança; e, há o predomínio de atividades caracterizadas como rurais.

Benjamin Constant de frente avista-se o porto. No centro há uma igreja, uma praça e uma escola principal que foi construída e dirigida pela igreja. A centralidade ligada à igreja é

¹¹ Fenômeno provocado pelo solapamento ocasionado pelas águas e pela pouca resistência do solo em relação à força da correnteza, essa várzea é chamada de formação instável (WITKOSKI, 2010)

herança da colonização cristã europeia, a partir do qual todos os demais segmentos urbanos deveriam fixar-se (HOLANDA, 2010). É assim nas cidades do Alto Solimões, influenciadas pela religiosidade da Igreja Católica. Há também, o predomínio do comércio local. Percebe-se que foi ali naquele espaço que a cidade começou.

Figura 1: Benjamin Constant, visão parcial do centro: igreja e praça



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de campo, 2016.

Figura 2: Benjamin Constant: visão parcial do centro: área comercial.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de campo, 2016

A cidade se desenvolveu a partir do templo católico, que surgiu após a saída das pessoas de Remate de Males, antigo povoado em que era a sede do município no ano de 1904,

quando foi considerada vila¹². A expansão urbana de Benjamin Constant ocorre a partir da configuração inicial, como explica Souza (2015): ao norte, a ponte de desembarque; ao sul, o cemitério da cidade; ao oeste, a usina elétrica e centralização a igreja e a escola.

Entretanto, pode-se observar a construção de vários outros setores a partir da centralidade da cidade: em 1932, inaugurou-se a primeira sede da Prefeitura Municipal; em 1940, foi construída o colégio dirigido pelas missionárias capuchinhas; em 1969, inaugura-se a usina termelétrica (antiga CEAM). Em 1974, ocorre a construção da Igreja Matriz Imaculada Conceição. Em 1988, foi inaugurada a sede da Câmara Municipal. Na década de 1980, também ocorre a entrega final do Conjunto Habitacional do Amazonas (COHAB-AM), que traz consigo a pavimentação de duas principais avenidas da cidade: Vinte um de abril e a Santos Dumont, o que vai gerar a ocupação espacial com maior intensidade da zona oeste da cidade. A partir dessas construções a cidade vai aos poucos se expandindo e crescendo o número de famílias que vão ocupar os novos bairros (IDEM, 2015).

Nem só a partir da ordem religiosa se assenta a ideia da origem da cidade, quando se analisa Benjamin Constant. Pois que, suas raízes fixam-se também no comércio, ou seja, a partir das relações comerciais. Benevolo (2011, *apud* Souza, 2015) cita que a formação das cidades tem ligação com a expansão do comércio, a difusão de valores, ideias, cultura, ciência e religião. Assim, a origem de Benjamin Constant também está ligada ao comércio, primeiro a partir do período da borracha e, atualmente, é marcado fortemente por imigrantes peruanos.

De acordo com Vargas e Castilho (2009), os centros da cidade têm sido identificados como lugar mais dinâmico da vida urbana, animados pelo fluxo de pessoas, veículos e mercadorias decorrentes da marcante presença das atividades terciárias, historicamente eleitos para a localização de diversas instituições públicas e religiosas, os centros têm seu fortalecimento e o seu significado pela somatória de todas as atividades.

As pequenas cidades amazônicas têm características próprias que são padrões urbanos comuns. Ainda com base no que Wagley (1997), na década de 1940, observou e mais tarde confirmado por Oliveira (2000), as cidades apresentam as primeiras ruas, localizadas no centro da cidade. Essas ruas podem ser consideradas as vitrines das pequenas cidades, são as melhores

¹² Remate de Males torna-se uma importante localidade no período áureo da borracha na Amazônia. Era considerado polo da região, representada por seu forte comércio, com a presença de lojas de modas, armarinhos, relojarias, carpintarias, agências a vapores, joalherias, botequins, casas noturnas, farmácias, açougues e alfaiatarias (JOBIM, 1943). Médicos, dentistas e até advogados tinham seus consultórios e mantinham seus atendimentos com certa regularidade em Remate de Males. No tempo em que foi considerada sede do município, lá funcionavam Superintendência Municipal, Mesa de Rendas Estadual, Agência Postal, Cartório de Registro Civil e Posto Meteorológico. O movimento era grande. Circulava muito dinheiro. Os vapores chegavam cheios de mercadoria e saiam carregados de produtos que as florestas forneciam. Era uma localidade de muita efervescência e auge do ouro negro Lá, os donos dos seringais, patrões abastados, ostentavam em seus dedos preciosos anéis de brilhantes, e os seringueiros “saldeiros”, no inverno, gastavam seus saldos, sem medida (JOBIM, 1943).

casas, seguidas das ruas, as melhores estruturadas, na qual os serviços como: água encanada, rede de esgoto, iluminação podem ser acessados. Já nas ruas distantes dos centros prevalece a falta dos serviços mais básicos: acesso à água, ruas pavimentadas, iluminação pública e segurança. Nesse cenário é possível afirmar que existem várias Amazôniaas diferenciadas pela estrutura existente ou não em uma mesma cidade. Ainda segundo Vargas e Castilho (2009), o conceito do centro fica cristalizado por vezes, como se as demais partes da cidade não tivessem dado a sua contribuição para a história da sua gente, refletida sucessivamente na sua estrutura em construção.

De acordo com a classificação de Schor e Oliveira (2011), Benjamin Constant é considerada uma “cidade pequena de responsabilidade territorial”. Para esses autores essa classificação se dá pelo papel que estas desempenham na manutenção da rede em uma escala diferenciada, exercendo uma função intermediária, entre os fluxos do transporte e comercialização, entre as cidades médias e as demais cidades pequenas. Benjamin Constant, por ser uma localidade fronteiriça exerce um papel específico e constitui redes de relações próprias de abrangência internacional.

Aos poucos as pequenas cidades com o processo de modernização e globalização vão sendo influenciadas por padrões diferenciados. É assim na economia monetária das cidades que se distanciam das práticas das pequenas comunidades amazônicas. Nas cidades, o valor da moeda, o quanto custa, domina os sistemas de troca. Quanto mais a cidade é desenvolvida, mais a fragilidade das relações entre pessoas se intensificam. Para Oliveira (1996), o processo de troca (escambo) no Solimões, está totalmente se desintegrando, diferentemente do que ainda ocorre no rio Javari. Esse fenômeno é perceptível mesmo em pequenas cidades da região, que aos poucos vão sendo influenciadas por outros lugares, ou seja, trata-se essencialmente de *um fenômeno humano*.

Com esse raciocínio, a cidade é um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados. Não é, pois, meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana (PARK, 1967, p. 29).

Diferentemente do que ocorre nas pequenas cidades, onde praticamente todas as pessoas se conhecem e onde se tem uma relação positiva com quase todo mundo, em cidades grandes as pessoas são reservadas, frequentemente nem conhecem os vizinhos com os quais dividem o mesmo bairro durante anos. Por isso, os habitantes das pequenas cidades ao

vivenciar as metrópoles, veem seus moradores como frios, indiferentes e desalmados (SIMMEL, 1967, p. 19).

Nas cidades pequenas esse fenômeno aos poucos é visualizado e sentido, com a expansão das cidades, novos bairros são formados, moradores antigos de outros bairros começam a viver nesses novos bairros, juntamente com uma concentração de outras novas pessoas. As pessoas não se conhecem, ou se veem pela primeira vez. Percebe-se que a ligação dessas pessoas se dá mais com as antigas pessoas de sua procedência. Não há tanta diferença entre as tentativas de aproximação, pois seus laços afetivos estão em outros grupos.

Nesses bairros, não se observam as práticas de sentar-se à frente das casas, as reuniões de final de tarde. Na verdade, tudo parece indicar insegurança e desconfiança. Segundo Bauman (2001), nessa *modernidade líquida*, há necessidade potencializada de investimentos não no bem-estar das pessoas, mas na segurança, na vigilância, em instituições capazes de acomodar cada coisa em “seu lugar”. Nesses lugares, distantes dos centros, predominam o abandono, a falta de infraestrutura como: acesso à água encanada, pavimentação, iluminação pública, rede de esgoto. Nesse excesso de carência, muitas vezes, a violência, o furto, o mundo do vício tende a imperar; sinais da modernidade e do crescimento chegando nas cidades e com eles, ao que Williams (2011) apontou em seus estudos como “as mazelas das grandes metrópoles”.

Como se percebe a modernidade chegando: antes quando morria alguém logo se sabia, o sino da igreja e a voz anunciando insistia em avisar. Hoje não se tem notícia. Aliás, com a velocidade de informações, é mais fácil saber o que ocorre no Japão, com o sinal da *internet*, do que com as notícias locais.

Nas pequenas cidades, já é comum a televisão digital e com sinal de *internet*, assim como nas comunidades rurais e aldeias indígenas, o que foi possível com a chegada da energia elétrica. Esses processos de acesso às novas tecnologias demarcam fatores de mudanças em qualquer localidade. As pessoas têm acesso às principais notícias e sabem em questão de minutos os principais eventos mundiais, além da possibilidade de estabelecer contato com outras pessoas pelo mundo.

São muitas influências e mudanças no estilo e padrão de vida, principalmente de adolescentes e jovens. Em Benjamin Constant é assim, muitos têm um celular modelo *smartphone* conectado ao sinal de internet. As aldeias, as comunidades rurais estão sendo modificadas por esses novos formatos de vida e mudanças no comportamento das pessoas. Mesmo as pequenas cidades amazônicas, em pouco mais de uma geração, as informações

tornaram-se mais ágeis, pois os lugares foram atingidos por dimensões e técnicas que possibilitaram maior circulação de ideias e acesso à modernização (OLIVEIRA, 2004).

Assim, com muitos anos depois da pesquisa realizada por Wagley (1997), há de se considerar as mudanças e atingimento dessas pequenas cidades pelo processo de modernização e globalização vigente. Não se pode pensar que essas cidades estão estagnadas, presas e fixas nos mesmos moldes que foram observadas por estes pesquisadores na década de 1940 até 1960. São outros tempos, outros processos que devem ser considerados.

Figura 3: Comunidade ribeirinha em Benjamin Constant.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Figura 4: Comunidade ribeirinha em Benjamin Constant.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

É nesse universo fronteiriço que Benjamin Constant está inserida. Juntamente com outras oito cidades que compõem a região do Alto Solimões. Essa região é caracterizada pelo seu complexo fronteiriço com os países da Colômbia e Peru. Essa região possui baixa densidade demográfica, com uma população que se concentra em duas cidades: em Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), seguidas de Benjamin Constant, onde ocorre o livre comércio e livre trânsito de pessoas (GOMES, 2008).

Souza (2015, p. 16) considera que a fronteira:

Exerce função intermediária, entre os fluxos de transporte e comercialização, entre as cidades médias e pequenas, aglomerados humanos dispersos nas margens dos rios ou conglomerados que têm a forma de cidade, embora não o sejam existentes em seu entorno. A cidade é nóculo da rede de cidades do Alto Solimões que perpassa territórios indígenas, áreas ribeirinhas, cidades brasileiras e peruanas.

São denominadas *cidades gêmeas* e formam um conjunto urbano de grande expressão no conjunto das fronteiras do país, na medida que convergem redes de relações que tendem para a legalidade ou para práticas ilegais.

A presença numerosa de terras e comunidades indígenas entre os rios Solimões, Içá e Japurá, em ambos os lados de fronteira, por vezes pertencentes à mesma etnia separada por limites oficiais, é outra característica dessa área de fronteira e um dos desafios (BECKER, 2006).

Por ser uma região remota e com uma fronteira afastada dos grandes centros, o controle, a fiscalização de órgãos competentes são tarefas difíceis de serem implementadas, pois a ineficiência no controle da navegação nos grandes rios é uma das fragilidades da fronteira. O rio é facilmente navegável por voadeiras sejam nacionais ou internacionais.

Nessa conjuntura, Benjamin Constant está localizado em uma área de fronteira e é considerado área de Livre Comércio. Uma parte significativa do território do município é controlado pelo Governo Federal, por meio da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), Ministério da Defesa (Exército e Marinha), INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

O comércio na fronteira oscila de acordo com as mudanças das moedas dos três países: o real brasileiro, o soles peruano ou o peso colombiano. As oscilações dependem da cotação do dólar diariamente, deixando o real desvalorizado. Nessa realidade fronteiriça parece haver uma relativa unidade, podendo comprar em pelo menos dois países diferentes, apesar da pouca valorização da moeda brasileira ainda é viável a compra de produtos na Colômbia e no Peru.

Dessa forma, o comércio na fronteira se associa a uma prática de “contrabando doméstico”. Isso é suficiente para prover os moradores da região de produtos manufaturados ausentes em Benjamin Constant ou extraordinariamente caros ao bolso do consumidor, assim é comum “ir e vir” às balsas peruanas ou ao centro de Letícia (Colômbia) com a finalidade de realizar compras de produtos, que quando vem de Manaus ou são poucos para atender ao público ou são muito onerosos para o pequeno e médio consumidor (OLIVEIRA, 1996).

Essas cidades de fronteira tendem a sentir o contexto pautado em três aspectos apontados por Nogueira (2007): a fronteira controlada, a percebida e a vivida. Mota (2016) acrescenta ainda uma quarta fronteira: a social. Na primeira dimensão, a cidade é considerada em seus aspectos físicos e históricos que levaram a possuir sua dimensão, trajetória e conquistas. Aqui se situa a parte formal, oficial de uma cidade; por outro lado, a fronteira percebida se baseia no estigma da área ilegal, da insegurança, do tráfico de drogas, do contrabando, da migração descontrolada, como frequentemente é divulgada nos meios de comunicação (SOUZA, 2015); a fronteira vivida está na forma e nos modos de como estas populações sobrevivem nesse contexto marcado por contradições e intempéries. Aqui enquadra-se a forma de como as pessoas lutam por acesso aos serviços básicos, em um processo influenciado por

uma localidade com uma geografia diferenciada; por fim, tem-se a fronteira social, que vai além do conceito geopolítico, ultrapassa qualquer barreira, vai além do espaço físico. É uma fronteira vivida em que se constroem identidades nesse processo intercultural. Nesse entendimento, os limites fronteiriços estabelecidos são ultrapassados, em que não só as problemáticas são socializadas, mas as experiências positivas (MOTA, 2016).

Dessa forma, as diferenças de observar e vivenciar uma cidade que possui singularidades e problemáticas, ligada a sua formação de fronteira, com conflitos territoriais, contaminações da água e pescado, uso indiscriminado de agrotóxico, práticas de extração clandestina de minério no rio Javari, esgoto hospitalar e doméstico despejados diretamente no rio, uso de produtos químicos na conservação da madeira pelas serrarias peruanas, dentre outros vão impactando consideravelmente a qualidade de vida da população e a degradação do meio ambiente.

Esse rol de problemáticas se intensifica a medida que a fiscalização nessa geografia peculiar e distante dos grandes centros, torna-se desafiadora, levando sua população a criar formas de sobrevivência possíveis, em uma região de fronteira que traz riscos e benefícios.

Nesse contexto fronteiriço, a cidade de Tabatinga é o centro de referência administrativa e de prestação de serviços essenciais para a população de vários municípios da região. Tabatinga concentra vários órgãos estaduais e federais que atuam na área de saúde, meio ambiente, segurança, justiça e educação, se tornando assim o foco do processo migratório da zona rural e demais municípios vizinhos (GOMES, 2008).

Mas nem sempre foi assim, Benjamin Constant já foi o centro de referência na região e já possuiu mais serviços. Alencar (2005) observou que no auge da produção extrativa madeira, Benjamin Constant possuía quatro agências bancárias, na atualidade, apenas o Banco Bradesco, ou seja, a cidade foi aos poucos perdendo as agências bancárias para a cidade de Tabatinga, que é considerada uma “cidade média de responsabilidade territorial” (OLIVEIRA, 2011, p. 19-20). A cidade já foi muito desenvolvida, até a cachaça consumida era produzida na região, em alambiques dos patrões, como os que existiam em povoados como em Belém do Solimões e Santa Rita do Weill (OLIVEIRA, 1976).

Na região do médio e baixo Amazonas, no Alto Solimões, a pecuária tem pouca expressão, pois na região nunca ultrapassou 10 mil cabeças de gado (ALENCAR, 2005). Benjamin Constant, até a década de 1980, possuía um rebanho de 7 mil cabeças. Os principais criadores eram madeireiros, que com a queda na produção de madeira, o gado foi vendido para saldar as dívidas contraídas com os bancos como BASA e Banco do Brasil (GOMES, 2008).

Estima-se que após a crise existiam 3 mil hectares de pastos abandonados pelos

criadores que faliram. Hoje, essas áreas deram origem a várias invasões e com a negociação com o governo local, esses espaços foram loteados e destinados a famílias de baixa renda do município, dando origem a novos bairros na cidade.

A dinâmica de ocupação da região foi marcada por ciclos econômicos bem demarcados, sejam influenciados por processos mal planejados ou por mecanismos de políticas desenvolvimentistas: Primeiro Ciclo da borracha, entre os anos de 1919-1920; Segundo Ciclo da borracha entre 1940- 1945; e o Ciclo da exploração da madeira entre os anos de 1960- 1980, que vingou simultâneo às grandes explorações de caça e pesca.

Considera-se que na região, apesar do forte trabalho baseado na exploração da borracha, também foram registradas outras atividades desenvolvidas paralelamente nos seringais, visto que a produção da borracha era somente durante três a quatro meses do ano. Os seringueiros tornavam-se agricultores no cultivo de roças de mandioca e de cana-de-açúcar (ALENCAR, 2005) e, também eram pescadores na captura do pirarucu e peixe boi (GOMES, 2008). “A alternativa para o seringueiro é então redistribuir diferentemente o trabalho familiar, diminuindo a extensão dedicada à extração da borracha e elevando àquelas produções que poderiam responder pela sua subsistência” (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

A extração da madeira veio substituir o período de exploração da borracha na década de 1980. Com a perda do monopólio gomífero para a Ásia, a Região passou a extrair madeiras de lei, ao qual gerou um forte capital no município.

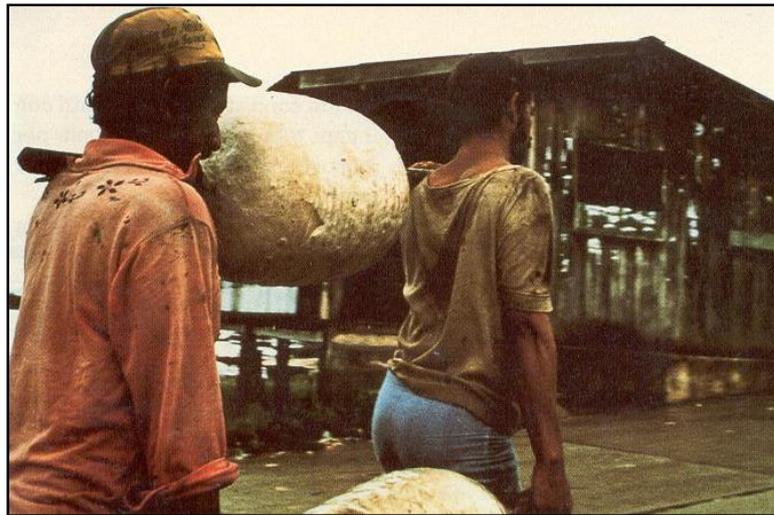
Eu era o maior exportador de madeira nobre do Alto Solimões. Nós tínhamos nos Estados Unidos um agente de vendas. Ele vendia para o mundo todo e passava o pedido via telex [...]. Eu vendi para a China, eu vendi para a Inglaterra, Japão, Costa Rica, eu vendi para a Itália várias vezes. Até quando prenderam essa madeira eu tinha um contrato de 10.000m³ de cedro. Só aí eram 5 milhões de dólares (A. C. M., 83 anos, *apud* FERREIRA, 2016, p. 59).

Com a mudança na conjuntura nacional, marcada pelos efeitos das influências pautadas na sustentabilidade e defesa do meio ambiente, houve a proibição da exploração madeireira, afetando os negócios dos grandes empresários e consequentemente os trabalhadores. Os efeitos da mudança refletiram na qualidade de vida das pessoas, uma espécie de cadeia em que pesou para o lado dos mais fracos, os trabalhadores. Essa população foi atingida diretamente à medida que a ineficiência do Estado, juntamente com a classe empresarial local não se anteciparam para responder de forma eficaz às mudanças, não promovendo o dinamismo econômico na região (FERREIRA, 2016).

Percebe-se que houve mudança somente no produto, pois antes a borracha, depois a madeira e, mais recentemente, a exploração de peixes lisos e outros animais silvestres na região, permanecendo as mesmas mazelas da exploração humana no trabalho, de pequenos grupos que detêm o poder. Nesse sentido, “no estudo das pequenas cidades amazônicas, índios, posseiros, peões, seringueiros, ribeirinhos, negros, mulheres, devem ser considerados como sujeitos e construtores do espaço, o que não significa deixar de reconhecer a sua condição de excluídos” (OLIVEIRA, 2000, p. 173).

A atividade econômica do município com base no sistema extrativo, deixou um imenso vazio referente a riquezas naturais, mas também no homem amazônico da região, que por hora era explorado por grandes patrões, e depois não viu mais nenhuma perspectiva na continuidade de sustento de suas famílias, por conta da indiferença do Estado e grandes empresários locais. Esse sistema foi se constituindo em uma rede de exploração e concentração de riqueza nas mãos de pequenos empresários locais.

Figura 5: Trabalhadores na extração de borracha.



Fonte: Acervo do professor Elenilson Oliveira, 2017.

Figura 6: Jangadas transportando madeiras no rio Javari.



Fonte: Acervo do professor Elenilson Oliveira, 2017.

Esse contexto, marcado pela forte presença indígena indica que este grupo não escapou às formas de escravização do trabalho. Para Oliveira (1996), as empresas passavam a exercer uma pressão sistemática junto às populações tribais situadas nessa região, seja expulsando dos seus territórios, seja engajando em turmas de trabalho. Tais comerciantes, intitulados regionalmente como *patrões*, intermediavam todas as relações econômicas e políticas entre os indígenas *ticuna* e a sociedade nacional, monopolizando a produção de seringa feita pelos índios e lhes impondo o fornecimento de mercadorias, estabelecendo preços e pautas de consumo, deslocando as famílias indígenas de um seringal para outro, de um rio para outro, de acordo apenas com os interesses da empresa (OLIVEIRA, 2015).

Como dito anteriormente, Benjamin Constant tem a característica de área de fronteira, logo, possui uma população bastante diversa: são indígenas brasileiros e peruanos; não indígenas brasileiros e peruanos e indígenas também de outras etnias e, conta ainda com a presença de descendentes de nordestinos que vieram para a região no período da exploração da borracha. Nesse caldeirão cultural nem sempre as relações se dão harmoniosamente. E nem poderia, haja vista que as relações envolvem mundos e horizontes diferentes. Para Oliveira (1996), os atritos entre índios e brancos, por exemplo, concorreram para agravar as relações interétnicas de ambas as áreas, para não dizer em toda a Amazônia.

Assim, Benjamin Constant se tornou palco de verdadeiros conflitos, principalmente por posse de território, visando à exploração e expropriação de indígenas de suas terras, por exemplo, empresários locais (OLIVEIRA, 1996). Mesmo após a crise, esse grupo de

comerciantes passou a ser a elite local decadente, mas com alto poder de exploração na região. Na década de 1980 a mobilização dos *ticuna* pela demarcação de suas terras implicou tanto em ações locais quanto no extremo aguçamento dos conflitos entre índios e os invasores de suas terras¹³.

Atualmente, muitas questões ainda perduram, pois são frutos de velhas questões mal resolvidas e pouco entendidas entre grupos diferentes. É possível ouvir comentários: os índios têm mais direito que o “civilizado”; fulano não é mais índio, pois ele não mora mais na aldeia, usa roupas de marca, tem as melhores motos, computador; os índios de hoje não plantam mais. Há forte discriminação e preconceito do “caboclo”, como chamam o índio pela população local, ou para àqueles indígenas que foram destribalizados.

Veremos no capítulo 4, que essa forma de pensar está associada à *estratégia antropológica*, segundo Bauman (2001), em que se produz os lugares sociais e as formas de subjetivação a estes lugares, em que há lugar específico para o índio, para o camponês, para o homem e para a mulher. Nesse pensamento, acredita-se na ideia de que os “índios de verdade”, são aqueles que estão na aldeia, caçam e pescam. Nessa concepção, eles (os índios, ou camponês, ou homossexual, etc.) não são bem-vindos, devem ser *cuspidos*, pois colocam em risco a ordem estabelecida, neste contexto, devemos *cuspi-los* para fora de “nossas cidades”, pois não se acomodam mais na condição de exotismo e aliado à natureza.

Por outro lado, vive-se bem nas relações que se estabelecem entre indígenas brasileiros e peruanos, não indígenas brasileiros e peruanos, que acessam os serviços dependendo da disponibilidade do local. Eles “vão e vêm”, com dupla nacionalidade, em um verdadeiro trânsito e empréstimos sociais, filtram o que lhes interessam dos três lados das fronteiras.

Também se percebe a afirmação de grupos indígenas, como por exemplo, os *ticuna*, que possuem marcadores na cidade: museu, organizações de professores, de mulheres. São lembrados pelo resultado de suas lutas e afirmação de sua identidade e conquista de território. Hoje, há maior afirmação da identidade devido ao acesso aos bens e serviços que não existia antes. É a condição humana que molda os grupos ou os grupos se moldam, em um verdadeiro celeiro multicultural.

¹³ Nessa época houve uma chacina que ficou conhecida como o *Massacre de Capacete*, que ocorreu em 28 de março de 1988, localidade *Ticuna* que fica na foz do igarapé de Capacete em Benjamin Constant. Vinte homens armados com espingarda calibre 16, rifles, revólveres e metralhadoras mataram onze indígenas e feriram vinte e dois, entre adultos e crianças, espalhando pânico na aldeia e na cidade. Pois havia fortes notícias, divulgadas pelos grupos de madeireiros locais, de que os índios iriam invadir a cidade. Esse momento foi de verdadeiro pânico, confusão, aumentando as tensões, rivalidades, preconceitos e discriminação entre brancos e índios na época. Um evento que ganhou repercussão internacional.

Nesse entendimento, a cidade de Benjamin Constant possui uma parte inteira do centro da cidade dominada pelo comércio peruano. Às margens das ruas são vistas com muitas construções improvisadas, marcada pelo comércio movimentado. O estudo de Ferreira (2013) mostrou que no processo de concorrência no comércio entre brasileiros e peruanos, estes últimos conseguem eficácia, sendo os preferidos com seus produtos que chegam à cidade sem fiscalização. Assim, os comerciantes peruanos, por falta de fiscalização brasileira, consolidam mercadinhos, lojas e até supermercados na informalidade. Em meio a essa “concorrência desleal”, os comerciantes brasileiros são obrigados a criar estratégias para se manterem no comércio.

Na centralidade desse lugar há feiras municipais, que concentram muitos produtores e revendedores. Também há um mercado municipal que pode estar repleto de variedade de peixes dependendo da época. Esse espaço é dominado pelos atravessadores. Chama-se a atenção para a característica de uma cidade em desenvolvimento, aparecendo os indícios da cidade grande, na qual os consumidores não conhecem os verdadeiros produtores (SIMMEL, 1976), nesse caso os pescadores, pois estes ainda no caminho para a sede da cidade são surpreendidos pelos atravessadores que os exploram comprando seus produtos por preços desvalorizados e revendem com preços tabelados e de custo consideravelmente alto.

Souza (2015), em seus estudos, aborda sobre a presença peruana no município, resultado da fronteira internacional. O autor cita que embora não sejam identificados nos censos, sabe-se que a presença peruana é muito expressiva e que resiste na cidade. São, pois os peruanos, os responsáveis pela formação de alguns bairros e, que nas últimas décadas vem expandindo para outros. Esses imigrantes têm participação significativa na economia do município, sobretudo no terceiro setor.

Figura 7: Imagem do centro da cidade de Benjamin Constant.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de Campo, 2016.

Figura 8: Imagem do centro da cidade de Benjamin Constant.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de Campo, 2016.

Em Benjamin Constant, há muitos funcionários públicos, que se efetivaram a partir da implementação de universidades, institutos tecnológicos, instituições federais na região. Com base nessa compreensão, pode-se afirmar que cresce o número de pessoas consideradas bem-sucedidas, com a possibilidade de fluir muito dinheiro na região. Apesar da crise instaurada, muitos investem no ramo da comercialização principalmente de estivas, vestuários, calçados.

Pode-se considerar que hoje, a partir da implementação de serviços públicos na região houve consideráveis alterações nos aspectos financeiros de boa parte da população, mudando de certa forma, a qualidade de vida das pessoas. Pois, encontra-se na região, muitos funcionários da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, da FUNAI, Instituto de Desenvolvimento da Amazônia- IDAM, do INCRA e outros. Além de grandes empresários, funcionários do serviço bancário, correios, telefonia, hotelaria, restaurantes e outros que incrementam o processo de ascensão a padrões econômicos não imagináveis na região.

Outra característica dessas localidades da Amazônia como Benjamin Constant, é que geralmente as cidades parecem se confundir com o campo, pois também é comum a população urbana se dedicar às atividades rurais como pesca, extrativismo e agricultura (OLIVEIRA, 2004). Com a ausência de setores industriais, esta foge a padrões de cidades com grandes concentrações humanas e com centros comerciais e industriais bem demarcados. A dependência do sustento associados ao funcionalismo público e aos setores primários prevalecem.

Ruralidade é um conceito de natureza territorial e não setorial, já dizia Abramovay (2000), mas no Brasil, o rural, muitas vezes, é definido imediatamente associado à precariedade e carência. Na virada do século XXI, oitenta por cento da população brasileira já se tornava urbana, os municípios do Alto Solimões, como por exemplo, Benjamin Constant, passou de 11.200 habitantes em 1960, para mais de 33 mil nos dias atuais¹⁴.

O IBGE define o rural como natureza residual, ou seja, são áreas em que se encontram fora dos limites da cidade, cujo estabelecimento é prerrogativa das prefeituras municipais (ABRAMOVAY, 2000). Mas que limite é esse? Quais critérios são considerados? Essa pergunta não é simples de responder, pois há várias considerações um tanto contraditório. “O acesso a infraestrutura e serviços básicos e um mínimo de adensamento são suficientes para que a população se torne “urbana”. Com isso, o meio rural corresponde aos remanescentes ainda não atingidos pelas cidades” (ABRAMOVAY, 2000, p. 02).

Não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural. Há concepções mais recentes que afirmam que o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades. Por tempos o rural e o urbano foram vistos, e às vezes ainda são, como polos de muitos contrastes: de um lado o rural, associado a uma forma natural da vida- paz, inocência e virtudes simples; já na cidade prevalece à ideia ligada ao centro de realizações- de saber, comunicações e luz (WILLIAMS, 2011).

¹⁴ Dados obtidos no IBGE. Em 1960 havia 11.209 pessoas, das quais 3.224 residiam na zona urbana e 7.985 na zona rural. Hoje, sua população se concentra na zona urbana.

Nesse sentido, deve-se romper com a ideia de que a cidade é a megalópole, monstruosidade e o rural ligado ao atraso e precariedade. E, nem a ideia de que as cidades são as únicas que moldam a economias dos assentamentos humanos, inclusive aqueles que estão muito distantes delas geograficamente.

O IBGE define o rural a partir de três aspectos básicos: a relação com a natureza; a importância das áreas não densamente povoadas e; a dependência do sistema urbano. Esta convergência não é com base nas estatísticas como acontece em outros países, como na Espanha, em Portugal, Itália e Grécia. Nesses países, para ser considerada localidade rural tem que possuir até 10 mil habitantes e guardar certa distância dos centros metropolitanos. Na França, o limite populacional considerado é inferior a 2 mil habitantes. Vários países latino-americanos (Argentina, Bolívia, México, Venezuela, Panamá), adotam igualmente um limite populacional que varia de mil e dois mil e quinhentos habitantes (ABRAMOVAY, 2000).

A adoção do limite populacional, tendo como parâmetro o fator de índice populacional e as distâncias às grandes metrópoles, se adotado no Brasil muitos municípios passariam a ser considerados áreas rurais, pois possuem pouca concentração humana, principalmente as cidades da Amazônia. Os municípios do Alto Solimões, por exemplo, teriam que ser modificados enquanto seu *status* de cidade.

Assim, as cidades e os campos aparecem de variadas formas. O campo pode ir desde pequenas comunidades a grandes latifúndios. Já as cidades podem variar de grandes metrópoles, verdadeiros complexos industriais, para pequenas cidades como as do interior da Amazônia. Entre esses extremos há uma ampla variedade de concentração de grupos humanos.

Essas cidades amazônicas, enquanto espaços produzidos, não podem ser reduzidas, nem à natureza, nem ao ambiente construído, mas às formas de controle que se amoldam à produção dos meios materiais para a existência do homem, ampliando-se num processo geral de produção da sociedade (LEFEBVRE, 1976, *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 168).

Ou seja, a produção da cidade não se restringe ao campo econômico, mas à reprodução da vida, pois “não depende apenas das relações de produção, mas abrange outras dimensões como a política, a cultura e o lazer. Então, sua produção possui a dimensão da totalidade que abarca o cotidiano” (OLIVEIRA, 2000, p. 169).

Mesmo sendo extremos visíveis há de se considerar a relação existente entre o campo e a cidade. Essa relação comanda o “ir e vir” de famílias. São modos de vida fragmentados, em que é possível perceber as conexões entre o campo e a cidade. As diferentes formas de comunicação, passando por lugares e comunidades intermediárias, emprego e resistências intermediárias ou temporárias (IDEM, 2011).

Na comunidade, contemplando a casa de farinha, a igreja, a escola, o centro da cidade; percebe-se a demarcação de um espaço conquistado de uma geração a outra; de pessoas com o mesmo sangue, parentes, ou compadres de fogueira ou batismo; são lugares comuns, conhecidos; as roças isoladas, um aglomerado de casas em torno de um caminho que mostra a linha de um rio, da floresta, linhas conquistadas, demarcadas, linhas traçadas por modos de vida, essencialmente humano.

O que se observa no campo são homens e mulheres que a tarde vão para a partida de futebol, depois de mais um dia na roça. As mulheres vão até roças cuidar das plantações de verduras. Os homens dão uma última olhada na malhadeira e no espinhel para ver se o lago está bom para peixe. Percebe-se o “subir e descer” de *peques-peques* transportando pessoas que vão e vêm da cidade. São pessoas que passam e conversam até chegarem em suas balsas para lavar ou tomar banho. Nesse cenário, um caminho que liga comunidades, e na comunidade são caminhos que ligam um aglomerado de casas. E na centralidade da comunidade, a igreja, a escola, a casa comunitária, sinais de organização e conquistas coletivas. É uma carrocinha que leva e traz as crianças para a escola em um caminho bem acessível no verão. “A vida campestre tem muitos significados: em termos de sentimentos e de atividades; no espaço e no tempo” (WILLIAMS, 2011, p. 15).

Esses modos de vida pautados na solidariedade, que vão e vêm com seus moradores quando estão no campo ou na cidade. “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família, e um povo; move-se em sentimentos e ideias, através de uma rede de relacionamentos e decisões” (IDEM, 2011, p. 21).

É nesse contexto, de profunda relação entre o campo e a cidade, que se insere Benjamin Constant. Com muitas lutas que marcam trajetórias, e algumas derrotas que insistem em ficar, principalmente em questões de implementações de políticas públicas na área da saúde, educação, emprego e segurança.

Aqui, em região de fronteira, a suposta legalidade do livre comércio traz o peso das consequências do narcotráfico, amputando vidas de famílias que são arrastadas pelos efeitos das “facilidades” das drogas na região. Pelo desenho de sua geografia é desafiador o trabalho de fiscalização e retenção das “idas e vindas” de muitos produtos ilegais na região. A caça e pesca ilegal também entram no rol de produtos contrabandeados.

É preciso reconhecer que se, de um lado, o processo de urbanização na Amazônia está assinalado pela exclusão, de outro ele contém a possibilidade da inclusão, pois existem as especificidades decorrentes da história do lugar, da capacidade de resistência e da forma não igual de como as inovações atingem o lugar e de como as pessoas se relacionam como o novo.

Todos estes aspectos, mediados pelos usos e costumes, determinam a forma de produção das cidades, que se constituem como *locus* privilegiado na articulação entre o local, o nacional e o global e, portanto, no “lugar de resistência”.

1.2 Comunidades amazônicas de várzea

Na Amazônia há dois tipos de ecossistemas: *terra firme e várzea*. O ecossistema de terra firme tem geralmente solos quimicamente pobres, com baixa e média fertilidade; na várzea, o solo é anualmente rejuvenescido e seu ciclo é determinado pela enchente e vazante dos rios, não pela distribuição sazonal da chuva local, como ocorre com a área de terra firme (GOMES, 2008). A planície amazônica perfaz uma área de quase 6 milhões de km². (STERNBERG, 1998, *apud* WITKOSKI, 2010).

O município de Benjamin Constant, assim como as comunidades de várzea da região do Alto Solimões estão sujeitas à sazonalidade dos rios, ou seja, essas comunidades recebem a inundação uma vez ao ano.

Meggers (*apud* GOMES, 2008) diz que na várzea as condições são favoráveis. Explica ainda, que um hectare de várzea recebe em média nove toneladas de depósitos contendo amplas quantidades de nutrientes importantes para a manutenção da agricultura na região. E, lembra que o regime do rio Solimões leva oito meses para atingir seu ápice no volume de água nas cheias e leva apenas quatro meses para voltar ao nível mínimo.

Witkoski (2010) esclarece que dependendo da origem dos rios, alguns deles, como por exemplo, os de água barrenta, carregam em suas águas apreciáveis quantidades de sedimentos, no fluxo da enchente/cheia e, quando voltam ao seu leito natural, deixam detritos minerais e orgânicos depositados sobre a planície em inundação, dando-lhes grande fertilidade e valor para a produção intensiva de alimentos.

A fertilização que ocorre garante de certa forma boa plantação e provavelmente êxito na colheita, pois no processo de inundação é possível alcançar resultados de novos depósitos de terra permitindo a exploração agrícola ano a ano, sem que haja queda de produtividade. Quando ocorre o cansaço das terras, em face do seu intenso uso, como por exemplo àquelas em que a água não chega todos os anos, o ribeirão deixa em descanso, ou seja, esse sistema é conhecido como *pousio*¹⁵.

¹⁵ Essa técnica ribeirinha consiste em deixar o solo em descanso para a recuperação da fertilidade do solo e eliminação de plantas invasoras (FRAXE, *et al.*, 2009). O período de descanso varia de 2 a 5 anos (NODA, *et al.*, 1997). O período de descanso da terra, ou *pousio*, na região do Alto Solimões leva de três a cinco anos. Esse período de descanso do solo também foi confirmado entre os entrevistados.

É importante dizer que nem sempre as terras de várzea são férteis no mesmo teor. Na ilha do Aramaçá ocorre um fenômeno diferente. Ao mesmo tempo em que, a localidade recebe água nas grandes cheias, recebe também altas quantidades de barro, que os ribeirinhos denominam de *aterro*. E, nesse processo, as casas, a escola, a casa de farinha, precisam ser reformadas, pois o aterro alcança o nível do assoalho das construções. Um processo considerado desafiador por muitos, pois quando a água retorna ao seu nível normal há um imenso trabalho empreendido para a retirada do máximo possível de terra deixada na comunidade, principalmente na parte central, onde se localizam a escola, a igreja, a casa de farinha comunitária e a casa de reunião.

Com esse fenômeno, os ribeirinhos da Ilha dizem que a qualidade do solo diminui para plantação a cada período que a água vem. Afirmam ainda, que na comunidade, há alguns anos, existia plantações de goiabeira, bananeira, abacateiro, no entanto, tudo isto foi sendo destruído pelas águas. Complementam, que após a cheia e o fenômeno do aterro, àquela área não serve mais para plantar, é preciso deixá-la em descanso.

Com relação ao regime de inundação Witkoski (2010), diz que as várzeas se formam sobre a influência da enchente/cheia e vazante/seca: a época da cheia, que ocorre entre maio e junho, tem no mês de junho o seu ápice, ocorrendo quatro a cinco meses depois do período das chuvas, que começa mais ou menos no mês de dezembro; o contrário da cheia é a seca, que acontece num processo lento iniciando com a vazante do rio até atingir seu nível mais baixo em dois meses do ano em outubro e novembro. Depois disso, reinicia o ciclo da subida das águas. Lentamente, em dezembro, as águas começam a subir.

Witkoski (2010) continua em sua análise afirmando que juntando os meses de vazante e seca, tem-se um ciclo que dura em média de cem a cento e vinte dias, ou seja, a metade do tempo que demora o rio para cumprir a estação da enchente e cheia.

Por mais que os estudos de Witkoski (2010) não tenham sido realizados no Alto Solimões, esses níveis e a intensidade das águas, entre os meses citados, guardam semelhança com os da Região, inclusive nos dias atuais. Na região do Alto Solimões, por exemplo, o regime das águas no período da vazante inicia em agosto e seu ápice alcança o mês de outubro. Em novembro, inicia o período das chuvas e o rio já começa a subir devagar. Pode ocorrer um *repiquete*, denominação dada pelos próprios ribeirinhos quando estes observam que o rio enche por um período curto e subitamente as águas começam a baixar, atingindo o nível próximo do normal. Esse fenômeno ocorre de novembro a dezembro quando o rio dá seus primeiros sinais de cheia. Em seguida, o rio volta a subir em fevereiro, caminhando para os níveis mais altos, até chegar as cheias, nos meses de abril e maio.

Isto posto, pode-se considerar que o município de Benjamin Constant é formado por comunidades de terra firme, terra de várzea ou mistas, ou seja, locais que possuem os dois ecossistemas. Apesar das dificuldades encontradas e a falta de apoio para morar na várzea, a maioria das comunidades são formadas em terras de várzea; são trinta e duas na várzea, dezoito em terra firme e doze comunidades mistas¹⁶.

Viver na várzea amazônica, assim como qualquer lugar no mundo, traz um campo de contradições. Nem tudo pode ser considerado positivo e nem negativo ao extremo. No decorrer desta pesquisa, os moradores da várzea citam dois prismas opostos com relação a viver em terras que alagam. No tocante aos aspectos negativos, os moradores enumeram principalmente, o período da alagação, ou seja, o momento em que o rio alcança o ponto máximo, atingindo com isso, casas, plantações e animais. Dessa forma, acomete nas pessoas a sensação de incerteza, uma vez que não é possível saber se as águas vão alcançar o mesmo nível da última grande cheia, ou qual o tempo que as águas vão permanecer em determinado nível.

Os moradores da várzea, também observam as grandes cheias cada vez mais próximas umas das outras. O caso da grande cheia na Região registrada no ano de 2012 e a outra em 2015. Moradores com mais experiência de vida citam que há alguns anos, quando uma grande cheia ocorria, para a próxima acontecer demorava bastante tempo (exemplo oportuno lembrado foi a cheia que ocorreu na década de 1970, outra semelhante ocorreu somente em 1999).

Nas comunidades de várzea, os moradores lembram ainda que a destruição das plantações no período das grandes cheias impede a continuidade do trabalho investido. O ritmo das cheias imprime na família ribeirinha sua dieta familiar, a renda e a dinâmica da migração da população (GOMES, 2008).

Mas por outro lado, a várzea é conhecida como terra de fartura, principalmente quando a água atinge seu nível mais alto, nesse período há variedade de peixes. Também com a renovação do solo, há anualmente predomínio dos ciclos agrícolas considerados curtos apresentando sua importância para o abastecimento da população dos municípios, no cultivo de diversos produtos tais como a farinha, banana, feijão, jerimum, milho e verduras. “A dinâmica imposta pelo ciclo das águas, que num momento mata e no outro ressuscita, faz crer para esses homens, mulheres e crianças, que o que prevalece, no final das contas, é a vida- por isso, lá permanecem” (WITKOSKI, 2010, p. 120).

¹⁶ O mesmo ocorre com Tabatinga (38 na várzea e 12 na terra firme) e São Paulo de Olivença (31 na várzea e 25 na terra firme).

Figura 9: Comunidade ribeirinha localizada em área de várzea, município de Benjamin Constant.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2014.

As áreas de várzea da Região também proporcionam um fenômeno comum na região, conhecido como: *terras caídas*. Na Região ocorre com frequência esse processo. Em Remate de Males, antiga localidade que deu origem à cidade de Benjamin Constant, como visto anteriormente, passou por esse processo. Em Tabatinga, esse fenômeno é bem conhecido. Os anos em que há grande inundação, as terras da frente da cidade avançam mais para o seu interior, que cai após esse fenômeno¹⁷. Nas comunidades rurais de Benjamin Constant também ocorre o fenômeno; em algumas comunidades da Ilha do Aramaçá, os moradores também vivenciam esse processo.

Para Sternberg (1998, *apud* WITKOSKI, 2010), o principal fator responsável pela aluição (derrubada) dos barrancos e, conseqüente recuo das margens é o aprofundamento do álveo (leito) por sucção vorticosa – ou seja, é o trabalho executado pelas águas sugando em forma de redemoinho.

Segundo Alencar (2005), o fenômeno das *terras caídas* contribui para o deslocamento temporário da população daquele local e, muitas vezes até, o abandono definitivo deste. Muitas famílias que saem da terra de várzea no período das cheias, mantêm duas casas, uma na várzea e outra na terra firme, que fica geralmente na cidade. Nesse processo, não há como negar a relação constante do ribeirinho com a cidade, é um constante “ir e vir”: “eu vivo aqui e lá” (S.

¹⁷ Os estudos de Holanda (2010) também mostram a existência desse fenômeno em Fonte Boa, cidade pertencente à região do Alto Solimões.

U., 35 anos, entrevista 2016).

Figura 10: Resultado do fenômeno das terras caídas nas margens do rio Solimões



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Figura 11: Resultado do fenômeno das terras caídas nas margens do rio Solimões



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Durante a década de 1980-1990, com as grandes cheias, o fenômeno das terras caídas, somados às más implementações de políticas públicas locais contribuíram para que as famílias ribeirinhas deixassem as áreas de várzea. Presenciando o modo de vida da população, muitas pastorais estimularam as famílias a migrarem para a terra firme, o que contribuiu para a

diminuição e até o desaparecimento da população de muitas áreas de várzea.

Apesar disso, o Alto Solimões apresenta ainda, um número significativo de pessoas que residem na área rural. Em 2010, dos 224.094 habitantes, 93.972 (41,93%) residiam na área rural e, 2.104 famílias moravam em assentamentos rurais. Na área urbana totalizavam 130.122 (58,07%) habitantes. Dado que demonstra a opção pela área rural de quase metade da população.

Esse fenômeno também é significativo em outras regiões do Estado do Amazonas. Na pesquisa do professor Witkoski, os municípios em que a maior parte da população reside na área rural restou evidenciada em: Manaquiri, Careiro da Várzea e Iranduba, respectivamente apresentando o percentual de 67,7%, 95,1%, 68,0%¹⁸. Atualmente, essa realidade ainda predomina nos três municípios: em Manaquiri, das 22.801 pessoas, 15.739 vivem na área rural e, 7.062 na área urbana; no Careiro da Várzea, há 22.931 pessoas residindo na área rural e, apenas 1.000 na área urbana.

No Alto Solimões, Atalaia do Norte com sua população de 15.153 habitantes, concentra o maior número de pessoas na área rural, são 8.260 e 6.893 na área urbana. Em São Paulo de Olivença há 31.422 pessoas, residindo na área urbana 14.263 e, na área rural 17.159. Em Benjamin Constant, a maioria da população está concentrada na área urbana, são 20.138 habitantes, apesar disso, é considerável o número de pessoas que residem na área rural, chegando a 13.273 habitantes¹⁹. Esse fenômeno é marcado pelo forte processo de urbanização no qual as populações humanas tendem a migrar para as cidades.

A ilha do Aramaçá possui mais de mil habitantes; a maioria da população nasceu e ainda vive na localidade, até os dias atuais. Na comunidade de São José, dos trinta e cinco entrevistados, trinta e três nasceram na comunidade e, apenas dois, originaram-se de outras localidades (comunidade Santo Antônio e outro de Tabatinga), todavia residem há mais de vinte anos na comunidade.

Os motivos podem ser esclarecidos na pergunta realizada durante a pesquisa de campo: *Por que o/a Senhor/a mora aqui na comunidade?*

Moro aqui porque eu gosto. Eu já moro a mais de sessenta anos, já tô acostumado, aqui tenho trabalho. Estou aqui desde que nasci e só saí quando for para o cemitério (M. V., 66 anos, entrevista, 2016).

Eu gosto daqui e não pretendo sair. Não tenho vontade de sair, onde chegar eu

¹⁸ Pesquisa realizada por A. Witkoski (2010), baseada nos indicadores do IBGE com resultados preliminares do ano 2000.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades>>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

durmo, mas não quero sair daqui. Já estou acostumado, vivia assim, desde de pequeno, com meu pai (S. U., entrevista, 2016).

Nem se eu tivesse chance de morar na cidade eu moraria aqui, assim mesmo (L. S. N., 40 anos, entrevista, 2016).

Aqui é melhor porque eu conheço a situação dos moradores daqui de Benjamin, da terra firme, da estrada de Atalaia, lá dos assentamentos, que nesse período de chuva sofre mais do que nós daqui na época da cheia. O peixe, arma o espinhel aqui debaixo de casa, quando dá fé de noite, o peixe tá batendo no espinhel. Quando a terra sai vem mais fértil (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Tudo que a gente planta sai. A gente tá acostumado a trabalhar desde criança, como eu né? A gente que tá no trabalho da gente, a gente se sente feliz quando chega na roça da gente pra vê uma planta que tá bonita, que eu vou colher tirar dali (J. S. N., 53 anos, entrevista, 2016).

Observa-se que morar na comunidade ainda é uma opção forte entre os entrevistados. Entre os motivos da escolha, está o fato da comunidade ser próxima à sede da cidade, facilitando o “ir e vir” sem grandes problemas. Assim, “é um pé no campo e outro na cidade”. Com acesso a bens materiais conquistados pelos ribeirinhos, como o motor *peque-peque*, as distâncias se encurtaram, tornando possível chegar em Benjamin Constant para resolver determinada situação e depois retornar para dormir no campo. A opção pelo campo rompe com a ideia de que se vive na comunidade porque não há condições (financeiras) para morar na cidade. Para o morador da várzea, bastaria a implementação de políticas públicas eficientes.

Não obstante, Alencar (2005) acrescenta que, além da falta de linha de créditos, falta ainda infraestrutura adequada, meios de transporte e comercialização, além da falta de estrutura para estocagem e armazenamento de produtos.

Nesse processo, os ribeirinhos vivem executando muitas formas de trabalho, dependendo do período e do nível das águas. A população se mantém explorando ambientes e atividades diferenciadas, como pesca, caça e agricultura. Na análise de Witkoski (2010), somente é possível entender o homem e a mulher ribeirinhos a partir da consideração desse contexto singular e dos seus habitats: água, terra, floresta.

Apesar da importância que a produção na área de várzea apresenta para a Região, não há qualquer auxílio e acesso ao crédito para seus moradores. Os banqueiros exigem garantia quando emprestam dinheiro para o ribeirinho, condicionante que não é possível quando se é morador da área de várzea, posto que paira a incerteza, considerando que não é possível determinar o volume de água daquele ano. Desse modo, relata um entrevistado que reside em

uma área de várzea:

O banco não quer apostar com empréstimo de dinheiro para quem mora aqui, uma vez pelo Banco do Brasil já tava com a documentação pronta, na hora que já ia assinar aí perguntaram se a comunidade era de várzea ou terra firme, na hora apagou tudo, já era (J. F., 61 anos, entrevista, 2015).

As políticas de crédito para os moradores da várzea, quando existem, são voltadas para a produção agrícola, para o financiamento de sementes. Nos contratos não são incorporados os riscos de perdas materiais da produção, causados pelos fatores ambientais, como a alagação (ALENCAR, 2005).

Nesse sentido, as águas dos rios, o “subir e descer”, em ritmo e níveis incertos dita um rio específico para o ribeirinho, o “*rio de incertezas*”. Não há qualquer previsão das próximas grandes inundações e/ou secas. É indefinido o nível que o rio alcançará. De tal modo, a própria história de vida do ribeirinho está mergulhada na história desse rio, pois não há uma *flecha do tempo* determinista, “o futuro nunca é dado” (PRIGOGINE, 1996, p. 193).

Talvez seja essa incerteza que mantém firme o homem local. “Então é um período que a gente tá sofrendo mas tá gostando” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016). Nessa busca, ele vai criando soluções e alternativas para se manter em uma constante resiliência com a floresta. É o rio, o elemento que faz o ribeirinho se reerguer, se reestabelecer a cada período, em um constante renovar-se, redescobrir-se.

Assim, acontece com o homem e a mulher ribeirinhos, pois o rio, apenas o rio, é o elo fundante da natureza e sua criação: “o tempo é um rio que me arrebatou, mas eu sou o rio; é um tigre que me destroça, mas eu sou o tigre; é um fogo que me consome, mas eu sou o fogo” [...] (BORGES, *apud* PRIGOGINE, 1996, p. 197).

Mas além desse lugar ser espaço de reprodução econômica, das relações sociais, também é local de representação do imaginário mitológico dessas populações tradicionais. Essa representação acaba influenciando o *habitus* desse ribeirinho, que acredita em um período propício para o plantio do maracujá, pois “se tiver muito sol não vai vingar”. Apesar das mudanças nas práticas do cultivo, os mais velhos acreditam na força da lua para uma boa plantação. Assim, esperam a chegada da lua nova para poder plantar *manivas* nas covas; acredita-se que “a macaxeira vai crescer bem para todos os lados” (M. V., 66 anos, entrevista, 2016).

Acredita-se ainda, no melhor local e horário para a pesca. O ribeirinho confia que o

lago do Peruano, o *piri*²⁰ salvará as refeições no período do verão; é um local que terá peixe no tempo da seca: “Só dá pra pescar de caniço, pois nesse tempo é difícil, porque apesar de ter muito peixe passando no rio, ele dá muita dor de barriga” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

Fala-se de plantas poderosas; as mulheres ribeirinhas acreditam em *mau olhado*, então plantam o *pião roxo* em frente às suas casas, acreditando que a planta eliminará o *olho gordo*, a inveja, sentimentos considerados negativos e pessoas ruins.

É nesse cenário que homem, mulher e criança vivem. Seus comportamentos serão mediados além do ciclo das águas, também pelo aspecto mitológico proporcionado pelas crenças de seu ancestral os indígenas da Região. O ciclo de vida se adapta às peculiaridades regionais, retirando os recursos materiais e as fontes de inspiração do seu imaginário de mitos, narrativas em um processo de complementariedade criando o sujeito, sua intersubjetividade mediada pela natureza e seus mistérios, tornando esse rio um “*rio de mistérios*”.

1.3 A comunidade de fronteira: ser ribeirinho, uma identidade em construção

Os grupos humanos que habitam as comunidades amazônicas do Alto Rio Solimões/AM muito mantiveram de suas formas de trabalho, organização social, modos de educar, práticas religiosas diferenciadas, apesar do contato com outras culturas, principalmente com a cultura ocidental cristã e a lógica econômica de base capitalista.

Esses grupos tradicionais mantiveram seus modos de vida alicerçados em “práticas socioculturais expressas no extrativismo animal (caça e pesca) e vegetal (extração da madeira, cipó, palha), no cultivo do solo e na criação de animais” (MATOS, 2015).

Para Almeida (2007), essas populações são grupos humanos que se concentram nas áreas ocupadas tradicionalmente, sendo estas, terras indígenas, de várzea ou terra firme, da Amazônia ou outras regiões do país. Esses grupos tendem a criar e recriar modos de vida associados aos recursos naturais disponíveis na localidade. Buscam se organizar coletivamente e apesar de conflitos e interesses, costumam ter características pautadas na solidariedade e luta pelos modos de produção e uso dos recursos naturais pautados na ancestralidade e simbolismo. Na mesma direção Oliveira (2003, p. 28) leciona que:

[...] cada lugar dessa imensa e complexa região amazônica é fruto dos modos de vida, produção e da intencionalidade dos sujeitos para esse lugar. O lugar é

²⁰ Espécie de vegetação que se acumula nas águas do lago ou igarapé, semelhante a muitos capins que se fecham formando aquilo que os ribeirinhos chamam de torcera, um aglomerado. É debaixo dessa vegetação que os peixes costumam ficar nessa época.

então transformado em um espaço único, diferenciado dos outros em sua essência, criado e recriado pela dinâmica dos povos que nela vivem e convivem.

Os estudos da Sociologia Clássica têm se empenhado em conceituar a palavra comunidade. Weber (1971, *apud* POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 1998) salienta que uma comunidade é fundada nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença se torna importante para a propagação da comunalização. Também os ribeirinhos da Região Amazônica alimentam a crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois. Nesse sentido, procede a refutação minuciosa dos *critérios objetivos de pertença* – fatores etnográficos, geográfico, linguístico, em prol de *critérios subjetivos* – desejo, vontade, consentimento (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 1998).

A definição de ser ribeirinho e uma comunidade ribeirinha são fundamentadas mais fortemente em critérios subjetivos como: desejo, vontade e consentimento, para além, portanto, dos critérios objetivos. Inclui-se a discussão acerca de sentimentos que envolvem sacrifício, luto, sofrimento, compartilhados no passado. Entretanto, interessa trazer à baila as representações de comunidade que seus sujeitos expressam a partir das relações socioculturais e com a natureza, principalmente quando se fala do homem ribeirinho, do homem da Amazônia. Para esse homem, a ideia de comunidade traz a noção de lugar de fartura, de vida livre e feliz, associada a noção de uma vida alicerçada em laços de solidariedade e confiança, (WEBER, 1971).

A comunidade é pra mim o lugar onde posso sobreviver, trabalhar, criar os meus filhos e ter liberdade. Aqui não passamos fome, tem o peixe, a farinha, a banana. Trabalhamos quando podemos e queremos, diferente de lá da cidade que se você não tiver um emprego não come e não tem quem te dê. Aqui não. Quando você não tem o vizinho tem e a gente se ajuda. Além disso, durmo com a janela e porta da casa abertas. Tenho minhas frutas, água pra beber, rio e lago pra pescar e terra pra trabalhar. Gosto de morar aqui, pois vivo desde criança na comunidade. Vi ela crescer e ajudei a construir muita coisa nela, pois trabalhamos em conjunto. Sou parte dela e ela é parte de mim. Já morei na cidade por uns tempos mais é aqui que me sinto bem, é aqui a minha terra, a minha vida. (J. N., 36 anos, *apud* SILVA, 2010).

Com uma análise contemporânea, Bauman (2001) contribui para os estudos sobre comunidade e acrescenta “é bom ser parte de uma comunidade”. Entretanto com o visível

desaparecimento de velhas garantias há nova fragilidade envolvendo os laços humanos. Uma suposta fragilidade e transitoriedade dos laços afetivos e isso pode ser resultado do forte processo individualizante por qual passa a *modernidade líquida*.

Bauman (2001) diz que nunca a palavra comunidade foi tão utilizada quanto num momento em que as comunidades se tornaram mais difíceis de serem encontradas no real. Assim, homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte; um mundo de incerteza, em que tudo se desloca e muda.

Nos dias de hoje, é cada vez mais comum um sentimento de insegurança na sociedade, causado pela ausência de relações pautadas na solidariedade e confiança; uma sociedade marcada por um *mal-estar*, “daí decorrem consequências como alcoolismo, consumo de drogas, depressão, doenças psíquicas, os quais testemunham a degradação dos laços” (HESSEL & MORIN, 2012, p. 20). É preciso a formação de grupos afetivos, ou grupos vicinais (OLIVEIRA, 2015), em que os laços são firmados no sentido da cooperação e da solidariedade humana.

Nesse mundo de incertezas e mudanças, os conceitos de comunidade não somente expressam sentimentos positivos de bem-estar, liberdade e segurança, como traz lembranças, memórias pautadas em *situações comuns*, ou seja, sentimentos de sofrimento compartilhados em tempos passados.

Primeiramente, porque nós fomos retirados de nossa área. Nós morava no Bom Intento. A área foi dividida. Nós tava dentro da área dos indígenas, e demarcaram a área e nós não sabia. Deram apenas 24 horas pra sair da área. Saímos todos nós, as famílias que morava lá na comunidade, que era Bom Intento II. Todos fomos retirados. Uma parte foi pra Santa Luzia (comunidade de Benjamin Constant/AM), a outra veio pra ponta de baixo que é a comunidade hoje (M. C., 56 anos, *apud* FERREIRA, 2010).

A ideia de pertencimento de uma comunidade ribeirinha em terras de várzea está associada à noção de *plasticidade do território*, expressa por Witkoski (2010), visto que o sentimento de pertencer a um território está vinculado às práticas de trabalho realizado em uma determinada área. O senhor Bonifácio, líder comunitário considera que:

A terra é da marinha. A terra baixa é da marinha, uma terra que não tem dono. Por ser terra de várzea. É seu porque está morando, está cuidando, aí quando você sair é de outro. A terra firme não, tá demarcada. Demarca, tira um documento. Pronto! (M. B, 76 anos, *apud* FERREIRA, 2010).

Com o mesmo entendimento, Chaves (1990) afirma que as terras dos ribeirinhos

moradores da várzea possuem características próprias e representam para a população que nesta vivem, uma relação de propriedade provisória, dependendo de sua utilização para o trabalho.

A primeira característica refere-se à sua relação com a terra; as áreas de várzea, onde se origina a pequena produção, estão situadas nas margens dos rios de águas barrentas e são consideradas terras livres, sendo permitido o uso, em benefício próprio, de quem nela reproduz sua existência. E a condição de terras públicas não faculta a relação de propriedade, e sim a de posse entre os produtores e as terras (Lei Federal nº 271/1967, *apud*, CHAVES, 1990, p. 02).

Os ribeirinhos são considerados pequenos produtores; conseguem as terras por meio do trabalho realizado. Esse trabalho diretamente com a terra de várzea, como plantações e o trabalho com roça, tem seu período de acordo com as cheias e secas da região. Então, “conjuga-se a essas características o fato de serem as várzeas terras produtivas ciclicamente, isto é, somente podem ser cultivadas por seis meses durante o estio, após fertilização natural propiciada pelas enchentes” (CHAVES, 1990, p. 4).

Ribeirinho é a denominação, geralmente, usada para caracterizar os “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado [...]. Diferencia-se do pequeno produtor da terra firme, não só por ocupar um espaço físico diferente, mas também por sua relação com a terra” (CHAVES, 1990, p. 25) e, acrescenta-se, com a água.

Fraxe (2004, p. 296) argumenta que “a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita”. Pois, é através desta relação que o homem ribeirinho se reconhece ribeirinho e constrói e reconstrói sua identidade.

Entretanto, a palavra “ribeirinho” ou “caboclo ribeirinho” traz um terreno desafiador de se pisar: por um lado é recorrente na literatura a noção pejorativa da palavra ribeirinho ou do termo caboclo. Esses termos vêm sobrecarregados de conotações depreciativas. Lima (1999) pontua que o termo caboclo ou ribeirinho é complexo, ambíguo e está associado ao estereótipo negativo.

Ladislau (*apud* LIMA, 1999) evidencia em sua pesquisa, o peso dos estereótipos conferidos à figura humana da várzea amazônica: “tanto a região como as pessoas são inadequadas; a terra é julgada imatura [...], as pessoas são consideradas de uma cepa racial precária [...]. A solução para desenvolver a Amazônia seria através da introdução de uma raça mais forte”. Termo que também era muito utilizado pelos imigrantes nordestinos em relação aos nativos da região amazônica (BENCHIMOL, 2010).

Nos estudos de Cardoso de Oliveira (1972, *apud* LIMA, 1999), é citado que a

autodeterminação de ser caboclo entre os Ticuna do Alto Solimões e Alto Rio Negro se deu em oposição aos índios isolados. E, que os índios do médio Solimões usavam o rótulo de autoidentificação quando relembavam o passado, pois no cenário contemporâneo esses grupos identificam-se como índios, uma vez que essa categoria adquiriu valorização política (FAULHABER, 1987, *apud* LIMA, 1999).

Nessa linha, pautada apenas nos aspectos negativos do uso do termo “ribeirinho”, a palavra parece estar muito próxima dos resultados dos estudos que se referem ao “caboclo”. Pesquisas indicam que é mais utilizada pelo outro, o de fora e não pelos próprios sujeitos a quem se atribui o termo.

Porém, outra categoria está sendo construída, principalmente na comunidade, que é campo da pesquisa. Chegou-se a esse entendimento, após a seguinte pergunta: *morando em uma comunidade como você se denomina?* Ao que os entrevistados, sem exceção responderam que se consideravam “comunitários” ou “ribeirinhos” e disseram ainda que o termo “ribeirinho” é utilizado mais comumente pelas pessoas da cidade em relação aqueles: “os outros chamam mais a gente de ribeirinho, é mais comum” (M. V., 66 anos, entrevista, 2016); “mas aqui nós somos comunitários da zona rural” (M. I. F., 56 anos, entrevista, 2016).

A partir dessas considerações, acredita-se que esta discussão trazendo mais uma noção do uso dos termos atribuídos aos sujeitos da várzea. Para os moradores da comunidade de São José, além da categoria “ribeirinho”, existe a categoria “comunitários”, como se autodenominam. Esse último termo é mais próximo ao aspecto político social, quando associado às questões de luta e conquistas coletivas da comunidade.

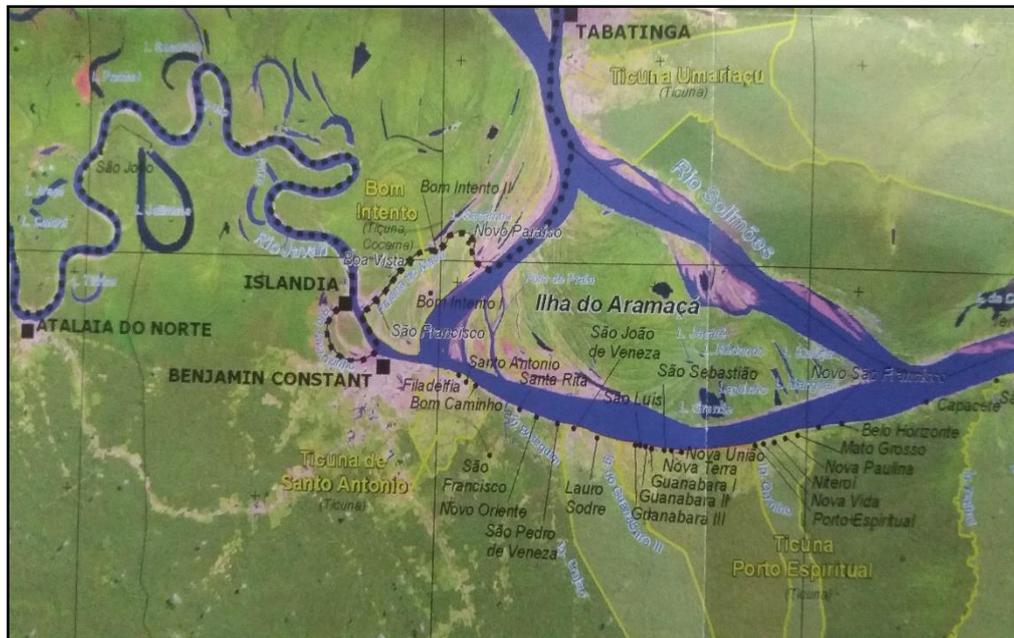
Percebe-se que o termo é muito empregado pelo outro e não como autoafirmação, segundo os estudos citados (LIMA, 1999). Porém, não se deve esquecer-se de mencionar os trabalhos dos autores: Fraxe, Matos e Noda *et al.* (1997) que se referem às populações da várzea nos dois termos: caboclos ou ribeirinhos. Retratando uma nova noção, mais positiva de ser “caboclo” ou “ribeirinho”.

Para efeito desse trabalho, opta-se pela utilização de “ribeirinho”, superando a linguagem somente pautada no sofrimento ou romantismo em ser *caboclo* ou *ribeirinho* na Amazônia, especificamente, no Alto Solimões. Matos (2015) contribui para esse entendimento, após pesquisa realizada em três comunidades rurais de Boa Vista do Ramos, no Baixo Solimões, quando conclui que homens e mulheres da Amazônia não são vítima ou pobres coitados, mas sujeitos sociais que buscam, a partir de suas condições objetivas, garantir os meios de vivência.

1.4 São José: seus modos de vida e sua gente

A comunidade de São José está localizada na Ilha do Aramaçá, região pertencente à Benjamin Constant. A comunidade está localizada em uma área de ecossistema de várzea, com algumas áreas de terra-firme, ou seja, estas áreas não são atingidas pelas águas dos rios anualmente. A localidade situa-se na confluência do rio Javari com o Solimões. O tempo de navegação para chegar até a comunidade é de aproximadamente 20 (vinte) minutos em motor 200 (duzentos) HP, e em torno de uma hora em barcos *peques-peques*, com motor 13 HP.

Figura 12: Mapa da Ilha do Aramaçá, município de Benjamin Constant.



Fonte: Anexo do Livro “Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia”, 2013.

A figura 12 mostra uma ilha atravessada de fronteiras, interligações. Um triângulo fronteiriço, ligando cidades amazônicas, que pelo elo dos rios vai ligando Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Tabatinga a outros países, como Islândia no Peru e, terras indígenas. São línguas e costumes diferentes. Esse é local múltiplo; um mosaico de diferenças, como valor e não como problema.

A ilha do Aramaçá foi citada por Jobim (1943), em sua obra *Panoramas Amazônicos volume VI*, que trata da parte histórica de Benjamin Constant, nos estudos sobre os municípios do estado do Amazonas, realizados de 1930 a 1945. Relata o referido autor, que a ilha do Aramassa (atual ilha do Aramaçá), era “um celeiro de Benjamin Constant, de Tabatinga e das povoações colombianas e peruanas” (JOBIM, 1943, p. 88). Nesse período, a localidade era

“povoada por aproximadamente três mil habitantes, com muitas laranjas, graviolas, mangueiras e outras frutas”.

Época em que também foi construída uma das mais antigas escolas do município na ilha do Aramaçá. “Além das escolas mantidas pelo Estado, em número de oito, com sede em Benjamin Constant, que contém quatro, na ilha do Aramassa, no Marco da Fronteira- Brasil e Colômbia, que é servido por duas, em Remate de Males e em Tabatinga [...]” (JOBIM, 1943, p. 132).

Atualmente, a comunidade faz parte de um conjunto de outras doze comunidades de várzea que estão dentro da Ilha do Aramaçá²¹, com pouco mais de mil habitantes. Das doze comunidades, sete têm escolas.

A principal localização da comunidade, ou seja, a sua centralidade é conferida à parte que fica a escola e a igreja. Nesse espaço também está a Casa comunitária, Centro de festas e a Casa de farinha comunitária, espaço é de grande valor para os comunitários. Lá ocorre as festividades, as reuniões para as decisões, reuniões de pais da escola, festa do padroeiro e do maracujá, além dos desfiles de Sete de setembro.

Figura 13: Comunidade de São José em Benjamin Constant.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

²¹ A Ilha do Aramaçá é considerada área de assentamento pelo Projeto Agroextrativistas – PAE, desde 1984, segundo dados do INCRA e, hoje, possui doze comunidades: São Miguel, São Gabriel, São José, Santa Luzia, Esperança do Solimões, Novo Lugar, Cristo Rei, São Raimundo II e III, Bom Sítio, Santa Maria e Pesqueira.

A figura 14 mostra a espacialidade da comunidade de São José a contar com as construções, roças diferentes em tipos de cultivo como maracujá, melancia, jerimum, macaxeira e outros. Traz a centralidade da comunidade, com a escola, a igreja, a casa de reuniões, a casa de farinha, bem como todas as casas existentes, demarcado o porto, o rio, lagos e igarapés. É um rico mapa com detalhes precisos da comunidade.

Figura 14: Mapa mental representando a comunidade de São José.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira. Oficina com estudantes, 2017.
 Autores: Maciel Rengifo, 15 anos; Jeyson Linares, 13 anos; Luiz Nascimento, 14 anos.

O presidente da comunidade, um dos moradores mais antigos, que também é agente de saúde desde 1986, informou que a comunidade tem hoje noventa e oito pessoas, constituídas em vinte e nove famílias. Afirmou ainda que o fato de existir poucas crianças e pessoas na comunidade chamou atenção da enfermeira responsável pela área rural. No entanto, sobre esse aspecto, o presidente fez questão de explicar que a população atual da localidade decaiu pelo fato de que muitos deixaram a comunidade para estudar em escolas da cidade, assim como cursar nível superior. Como na comunidade existe apenas uma escola que funciona com todas as precariedades da zona rural, muitos jovens optam por prosseguir seus estudos na zona urbana. E, os pais acabam deixando a comunidade para acompanhar seus filhos, ou mantem a casa na comunidade tão somente para continuar seus cultivos e passar as festividades. Muitas casas estão fechadas e sem ninguém habitando. Comprovando a saída da zona rural pelo fato da procura por uma educação satisfatória, um dos motivos do êxodo rural.

Nas comunidades do Alto Solimões há dois tipos de constituição de família: *a nuclear* ou *conjugal*, que são constituídas pelos cônjuges e sua prole; e *a extensa*, na qual é mais numerosa, pois agrupa em uma única estrutura mais de uma família nuclear (FRAXE, 2004).

No Alto Solimões há predominância de famílias extensas. A comunidade de São José teve essa predominância, porém hoje constitui uma minoria. Semelhante aos achados de Fraxe (2004), em pesquisa realizada na comunidade de São Francisco, com os ribeirinhos da Ilha do Careiro/Manaus, as famílias eram predominantemente nucleares, ou seja, a formação dessa família era reduzida: os pais idosos e que sobrevivem de salários fixos do funcionalismo público, com muitos integrantes migrando para outras localidades.

Em São José, há um trabalho intenso do agente de saúde: “já trabalho há muito tempo na comunidade com o planejamento familiar e, as mulheres não querem mais ter muitos filhos não, sabem que um filho dá muito trabalho para criar” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Como primeira característica das famílias extensas, cita-se o maior número de membros da família, logo, um número maior de filhos. Para essa constituição de família, Fraxe (2004) observou e, isso foi visto também na pesquisa realizada, que é necessário maior mão-de-obra e, há bastante isso na comunidade de São José; esse tipo de família trabalha com a agricultura e a pesca. O cultivo de roças de macaxeira ainda é comum nesse tipo de família.

Na ilha do Aramaçá, a quantidade de famílias extensas é perceptível, uma vez que nas comunidades de formação mais recente, o número de habitantes é superior que nas comunidades mais antigas. Por exemplo, em Santa Luzia existe quarenta e duas famílias e cento e oitenta e três pessoas, somando o maior número de crianças e jovens; em seguida, aparece São Miguel que contabiliza cento e setenta e duas pessoas, com trinta e três famílias,

parecendo haver maior número de famílias extensas.

Quadro 1: Número de famílias, habitantes e moradias nas comunidades da ilha do Aramaçá.

Comunidade	Quantidade de famílias	Nº de pessoas	Nº de crianças	Nº de adolescentes	Nº de idosos	Nº de famílias s/ possuem moradia	Tipos de habitação-madeira
São José	25	99	17	53	12	2	Todas
São Rdo III	10	44	14	21	2	0	Todas
Esperança do Solimões	23	108	Não informado	Não informado	5	0	Todas
Santa Luzia	42	183	72	10	5	0	Todas
São Gabriel	29	162	54	15	20	3	Todas
Bom Sítio	14	70	18	26	5	3	Todas
São Rdo II	13	42	13	4	8	2	Todas
São Miguel	33	172	48	Não informado	3	3	Todas
Cristo Rei	17	60	10	35	5	0	Todas
Santa Maria	14	59	19	4	5	4	Todas

Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

No Alto Solimões, como em outros municípios do estado do Amazonas a principal característica dos grupos humanos da várzea é um tipo de organização social fundada no parentesco e na apropriação comunal do uso do recurso natural de um mesmo território (ALENCAR, 2005). Esses grupos são chamados de *comunidades*. Tipo de organização com cargos de representação política como presidente e vice-presidente, em que também são importantes integrantes, o agente de saúde e o professor.

O conceito *comunidade* carrega um sentido relacional e remete não apenas aos bens materiais, mas principalmente ao aspecto simbólico, remete a regras, valores e códigos morais, fornece elementos para a construção da identidade aos seus membros (COHEN, 1985, *apud* GOMES, 2008). No Alto Solimões, a formação das comunidades foi impulsionada pela presença da igreja Católica nas décadas de 1960-1970 e, ainda pelo trabalho do Irmão José da Cruz²², fundador da Cruzada, que reuniu muitos seguidores, principalmente em aldeias indígenas.

²² Em 1971, uma intensa movimentação de cunho messiânico atingiu profundamente os *ticuna* e o modo de vida destes. O irmão José, vindo do Peru, era uma figura que usava uma túnica de frade, carregava nas mãos uma enorme bíblia. Ele anunciava o fim do mundo e os que se salvariam seria por intermédio da fé na cruz. A cruz deveria ser plantada em cada local onde existiam adeptos, simbolizando a criação da Irmandade e a proteção de seus membros. Irmão José baixou pelo rio Solimões até o rio Iça plantando a cruz por toda a região (OLIVEIRA, 2015, p. 87).

A formação das comunidades consolidou um novo tipo de organização; antes eram famílias que viviam isoladas e separadas uma das outras, com apenas alguns minutos ou poucas horas de distância uma das outras, agora são famílias que vivem em uma mesma organização com regras e valores estabelecidos. Percebe-se que a partir deste trabalho, as comunidades foram se oficializando e tornando-se comuns nas margens dos rios da região. Oliveira (1996) cita que os índios da região foram percebendo a necessidade de residirem próximos um dos outros, abandonando a antiga ideia de morarem separados: sendo esses grupos chefiados por capitães e chefes de grupos vicinais.

Para um grupo ser considerado “comunidade” necessita que seja escolhido um representante, como via de mediação entre os membros da comunidade e o poder público local. Assim, se várias famílias vivem em um espaço juntos ou separados, mas não têm um representante, não são consideradas comunidades e, nem acesso aos benefícios das políticas públicas, tampouco aparecem no mapa do município (ALENCAR, 2005).

Geralmente, para a escolha do presidente da comunidade é preciso que se considere, o poder de liderança. Oliveira (2015), na pesquisa que realizou entre os índios da etnia *ticuna*, mostrou os processos de escolha e do papel do capitão em comunidades indígenas. De acordo com as observações e relatos orais, tanto o papel quanto a escolha de um presidente em comunidades não indígenas se assemelham com os processos de escolha e delegações de um capitão e chefe de grupos indígenas.

O presidente da comunidade ribeirinha, no geral, exerce forte poder de mando referente ao grupo comandado. É uma espécie de capitão, mestre e conselheiro do grupo. Oliveira (2015) percebeu que entre os indígenas era comum o uso de fardamento de soldado do exército, fato que não é observado nos dias atuais. O mesmo ocorre entre os presidentes, para alguém de fora só é possível distinguir o presidente de forma verbal, ou seja, no momento em que ele é anunciado. De outra forma não se percebe.

Outra característica marcante de um presidente é sua habilidade de persuasão e convencimento, ou seja, seu ponto forte deve ser a oratória. Comumente, a escolha dessas lideranças, são perceptíveis nas reuniões realizadas dentre àqueles que se destacam na fala esse provavelmente pode ser futuro presidente. O mandato de um presidente pode durar muito tempo, uns exercem até seu falecimento ou velhice, passando o cargo ao vice-presidente. Foi assim com os dois últimos presidentes da comunidade de São José; após a morte de um presidente nomeou-se automaticamente o vice, que percebendo o cansaço acabou por deixar o cargo. Alguns cargos são passados entre famílias de forma quase vitalícia. Com a morte ou idade alta do pai, o filho vai exercendo aos poucos a função que outrora era do pai.

O presidente além de acumular grande experiência em sua trajetória também será um influenciador nas escolhas políticas na comunidade. É comum, muitas comunidades decidirem a maioria ou todos os votos em uma comunidade, com o apoio do presidente que exerce seu papel também de líder político e constante mediador entre o rural e o urbano. Ele vive em um constante trânsito entre esses dois mundos e funciona como um mensageiro entre os dois. “O presidente tem que enfrentar as autoridades para conseguir alguma coisa, ele tem que ser bem conhecido com as autoridades” (I. F., 56 anos, entrevista, 2016).

É o presidente quem fica, na maioria das vezes, encarregado de transmitir as exigências, proibições ou propostas de ações, voltadas para questões da escola, igreja, mutirões ou sobre as festividades. Nesse sentido, é um mensageiro e executor das normas, que em regra, acaba se transformando em uma ordem na comunidade. Com seriedade age para apaziguar conflitos e apontar responsabilidades. De acordo com as entrevistas, para alguém se tornar presidente não precisa ter alto grau de escolaridade o que parece ser mais significativo, mas ter habilidade com as palavras. Geralmente, quando alguém estranho chega à comunidade deve se dirigir ao presidente, caso contrário, ficará perdido, “de um lado para outro”, sob os olhares atentos e curiosos dos moradores.

Uma breve história de vida dos três últimos presidentes da comunidade aponta para pelo menos três fatores que direcionam no sentido de satisfazer as qualificações para exercer o cargo de presidente: primeiramente, parece pesar a mobilidade geográfica. Esse aspecto pareceu ser considerado, quando, para a escolha do atual presidente, este, apesar de ser morador nascido na comunidade, o fato de ter viajado para a capital Manaus ou outros lugares, ter adquirido alguma experiência, consolidada a partir de uma rede de contato com pessoas da cidade. Também ter conseguiu emprego na cidade pode pesar no rol de prestígio e admiração por seu grupo. O senhor Juarez, atual presidente da comunidade, viajou para Manaus onde trabalhou e estudou na década de 1970 e 1980, retornando à comunidade depois de casado e com duas filhas.

Outra constante entre os presidentes foi ter servido o exército brasileiro. Item que pareceu contar com as escolhas e o peso no exercício do cargo, pois tanto o seu Alexandre, ex-presidente, como o seu Juarez serviram o exército brasileiro. Outro fator considerado, é ter uma participação ativa nos movimentos pastorais da Igreja Católica; todos os presidentes que exerceram o cargo na comunidade eram catequistas. O presidente “é a pessoa que dá o culto na igreja” (J. S. N., 53 anos, entrevista, 2016).

De modo geral, os presidentes e seus moradores da várzea não têm conseguido muita atenção do poder público local. São constantes queixas, pois se sentem discriminados por

morarem na periferia da sede da cidade. As administrações de modo geral quase não investem nessas localidades, por acharem perda de tempo ou péssimo investimento. Usam a alagação como elemento central nas justificativas para o descaso nas comunidades de várzea. Por esta razão, muitos moradores da várzea migram para a sede da cidade, buscando melhores condições de vida e conforto, tendo em vista que a vida na várzea não oferta uma situação favorável neste âmbito. Porém, logo percebem que na sede da cidade uma minoria vive consideravelmente bem, por ter salário fixo mensalmente, muitos são funcionários públicos. Com isso, os ex-moradores da várzea voltam a sobreviver dos trabalhos da várzea, continuam vivendo na área urbana e trabalhando na área rural.

Para Gomes (2008), essas famílias tendem a realizar uma migração sazonal entre os dois espaços, a área urbana e o rural, a fim de superar as limitações dos dois. De um lado a falta de emprego na cidade e do outro a falta de serviços sociais básicos no espaço rural.

Como aparece fortemente nas comunidades do Alto Solimões, a principal causa da migração campo para a cidade se dá pelo acesso a níveis de escolaridade mais elevados pelos moradores da várzea. Como há pouco investimento, as escolas da comunidade de várzea geralmente são as mais precárias, com poucas condições de funcionamento, poucos alunos, com atuação de um único professor em um sistema de turma multisseriada. Diz um entrevistado: “olha professora, se tivesse pelo menos a oitava série aqui na comunidade eu voltaria e muitas famílias também” (R. F., 38 anos, entrevista, 2015).

Em São José, a saída da comunidade para acessar a escolarização se intensifica. A maioria das famílias dá preferência à formação escolar de seus filhos. Migram para a sede da cidade acompanhando os filhos. Não encontrando formas de sustento da família, o casal é obrigado a retornar a trabalhar na várzea. Quando os filhos são maiores, os pais confiam e os deixam morarem sozinhos na cidade, ou com parentes. “Quando são pequenos aí a gente tem que acompanhar, eu aguentei morar em Tabatinga por três anos, aí não aguentai mais não” (J. S. N., 53 anos, entrevista, 2016). Quando ocorre esse caso, a mãe e os filhos permanecem na cidade e o pai volta para o campo.

Para Alencar (2005), esse processo tende a contribuir para a fragmentação da estrutura familiar rural, pois rompe com a lógica de reprodução social das sociedades rurais, uma vez que esses pais deixam de repassar os conhecimentos tradicionais e não preparam os filhos para a continuidade da tradição e o vínculo com a terra, a água e a floresta.

Noda (2007) enfatiza que a organização dos espaços na comunidade obedece a formas particulares de manejo dos recursos naturais; depende das habilidades e técnicas desenvolvidas ao longo dos tempos por seus componentes, assim como depende da cultura e da história de

cada comunidade.

Como citado anteriormente, na comunidade há apenas o ensino fundamental completo e recentemente foi instalado o ensino médio mediado, também conhecido como tecnológico, no qual os conteúdos são repassados ao vivo com uso da TV conectada à *internet*. O professor é apenas um mediador, que conecta e organiza o equipamento para a transmissão ao vivo das aulas. Ele também é responsável de organizar a turma para realizar perguntas no caso de dúvidas. Uma espécie de teleconferência no ensino.

A coordenadora local afirmou que os jovens não se interessavam muito pelas aulas do ensino mediado, pois com a falta constante de energia elétrica havia muitos dias sem aulas e, os alunos acabavam desistindo. Por tal fato, os jovens da comunidade acabam optando pelo ensino médio acadêmico da cidade, ou ainda pela chance de inserção no IFAM em Tabatinga. Os pais, com toda luta mantêm seus filhos estudando fora da comunidade para fazer o ensino médio e estes terem, assim, oportunidades para cursar a faculdade. Já na faculdade, caso consigam aprovação, têm alternativas, como: ingressar na UEA (Polo em Tabatinga) ou na UFAM (Polo em Benjamin Constant), ou ainda, mudar para a capital Manaus.

1.4.1 A arquitetura da casa ribeirinha na várzea

Figura 15: Desenho das Casas da comunidade.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira. Oficina com estudantes, 2016. Autores: Maciel Rengifo, 15 anos; Jeyson Linares, 13 anos.

As casas das populações de várzea possuem uma característica comum; todas são muito suspensas para não serem atingidas pelas águas no período das alagações. Essas casas são, normalmente, muito simples com a seguinte estrutura: uma cozinha grande, como o primeiro cômodo da casa, por onde as pessoas têm acesso, como se fosse também a sala,

chamam de *puxada* (espécie de varanda, sem paredes, lá geralmente fica o fogão a lenha, lavatório, mesa, sementes guardadas).

Apesar da maioria das casas terem sala, a puxada é a mais visitada. Esse lugar da casa, assim como para Bourdieu (1999, p. 92) é a “parte alta, iluminada, nobre, lugar dos humanos e em particular do convidado, do fogo e dos objetos fabricados pelo fogo, lâmpada, utensílios de cozinha [...]”. Sendo assim, a casa pode não ter uma sala, mas a puxada é essencial. É o local da casa em que acontece o preparo da comida e também as refeições. Nesse espaço há um fogão de barro no canto para preparar a comida da família, com fogo à lenha e uma trempe (suporte para colocar o alimento para assar no fogão à lenha). Há uma mesa, uma estante para guardar as panelas e louças.

Observou-se quando se chega a uma casa dessas, a sugestão é imediata: ir para os fundos da casa, ou seja, ficar na puxada. A família inteira vai para esse local. Nesse cômodo sempre tem um peixe assando. Presenciou-se até o preparo de um jacaré. É um local de muitas conversas e gargalhadas. Os homens ficam cuidando do reparo de algum equipamento e a mulher fica no preparo do alimento. Como hábito, a mulher, principalmente a mãe, fica mais tempo nesse espaço.

Para Bourdieu (1999), e conforme observado, o mundo da casa, da cozinha é universo das mulheres (mundo da intimidade e dos segredos). Já o mundo exterior, é o mundo propriamente masculino da vida pública e do trabalho, a ponto de se ridicularizar o homem que fica muito tempo em casa²³.

²³ Bourdieu (1999), em *A casa ou o mundo às avessas*, traz um estudo sobre a casa kabila, em que se faz as separações entre homens e mulheres e implicações no universo de suas casas a partir de representações e visões de mundo dos kabila. Interessante, que para os kabila a mulher é considerada a lâmpada de dentro e o homem a lâmpada de fora, a ponto do homem sofrer ridicularizações se passar muito tempo em casa. E, como os próprios kabila falam: “fica no choco em casa como uma galinha no ninho”. A partir dos lugares que ocupam na casa vão criando identidades e funções destinadas ao homem e a mulher. Observou-se na casa ribeirinha algumas das representações da casa kabila, que se considera importante para entender o universo de significados também para os ribeirinhos.

Figura 16: Casa da área de várzea, parte da puxada.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Não é simples descrever em linhas gerais uma casa, tratando de seus cômodos e mobílias como se fossem todas iguais, quando não são. Mas é possível tratar de alguns espaços e características interessantes que parecem coincidir com a casa do ribeirinho.

A cozinha, bem organizada, com paredes e mobílias para guardar os alimentos e louças. Pode também ter um armário para armazenar alimentos e algumas louças, pois as panelas ficam a mostra na parede da cozinha, todas muito bem limpas e com muito brilho.

Na maioria das casas, a puxada tem a mesma função da cozinha. É neste espaço que a mulher ribeirinha entra em cena. Aqui parece que a arte de cozinhar é das mulheres. Seja das jovens ou das mais velhas, a mulher parece adentrar em “trabalhos que visivelmente nunca acabam [...]”. (GIARD, 2009, p. 217).

Esse exercício cotidiano é passado entre várias gerações de mulheres, pelo simples fato da incursão na cozinha, onde prevalece o sabor, o cheiro, as cores, o barulho do borbulhar da água fervendo no fogão ou o cheiro do peixe assando no fogão à lenha quase no ponto. Aliás, o corpo e a memória parecem guardar os gestos, lembrança dos sabores, dos odores e cores. Basta uma receita para suscitar antigos sabores e experiências antigas, que quase sem querer são guardadas, são herdadas e são armazenadas. Por conseguinte, essas práticas serão repetidas em outras cozinhas para seus futuros maridos e filhos. “Com seu alto grau de ritualização e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são para grande

parte das mulheres de todas as idades um lugar de felicidade, de prazer e de invenção” (GIARD, 2009, p. 212).

Nós comemos o que nossa mãe nos ensinou a comer – ou o que a mãe de nossa mulher lhe ensinou a comer. Gostamos daquilo que ela gostava, do doce ou do salgado [...], chá ou do café [...], de tal forma que é mais lógico acreditar que comemos nossas lembranças, as mais seguras, temperadas de ternura e de ritos [...] (IDEM, 2009, p. 249- 250).

A cozinha pode ser o abençoado lugar de uma doce intimidade, conversas sem nexo travadas a meias-palavras com a mãe que vai e volta do chão para o fogão, mas de ouvido atento a todas as palavras ditas e não ditas. Entre *o cru e o cozido* vai alimentando, nutrindo os membros da família, como verdadeiras cozinheiras, representando bem a sua linhagem.

Nessas casas, muitas vezes, há um único quarto, lá todos dormem em camas e redes, com seus mosquiteiros. Geralmente é uma cama para o filho mais velho, outra cama para os três filhos e a outra para o casal e seu filho menor. Atrás da casa há um banheiro, lá é colocado caixa d’água utilizada para o armazenamento de água para o consumo e preparo dos alimentos e, outra que serve para tomar banho.

Figura 17: Casa da comunidade de São José.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Essas casas são facilmente encontradas em comunidades de várzea, entretanto, há estilos de casas cada vez mais construídas nessas comunidades apresentando semelhanças com as casas da cidade.

Figura 18: Casa localizada na comunidade São José.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Figura 19: Casa localizada na comunidade São José



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Muitas casas da comunidade de São José fogem ao padrão das casas mais comuns do homem da várzea. São casas espaçosas, pintadas e mobiliadas. Essas casas além de

apresentarem enormes esteios para suportar as cheias, têm bastante influência das casas construídas na sede da cidade. O espaçamento entre uma casa e outra, bem como a proximidade parece indicar uma sequência de famílias e pessoas que se relacionam muito bem. Este espaço é demarcado por famílias com outras casas, onde residem o genro, ou um compadre, ou até, vários integrantes da mesma família separados por essas estruturas, as casas, mas que são rapidamente desconstruídas com os almoços de famílias, ou reuniões familiares, quando na ocasião de festas e batizados, na casa do “chefe maior”.

Na pesquisa realizada, não foi encontrada nenhuma casa coberta com palha. Todas as casas na comunidade de São José são cobertas de alumínio ou zinco. O senhor Juarez relata:

Crise, que crise nada, antes sim, pra tomar café tinha que moer a cana pra tirar o caldo e aí adoçava o café, antes eu remava mais de seis horas pra chegar em Letícia, para vender meu peixe, hoje tenho meu motor *peque-peque*. Antes eu só roçava no terçado, não tinha roçadeira, tudo era difícil. As casas eram todas cobertas com cavaco e o piso era de *paxiúba* (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Em suma, essas casas geralmente têm de três a quatro cômodos: uma sala espaçosa, uma cozinha e dois quartos. Mesmo fugindo aos estilos das casas comuns, seus moradores não abrem mão de construírem a *puxada*.

As casas não oferecem muita segurança em suas fechaduras demonstrando os laços de harmonia, solidariedade e segurança que as pessoas mantêm. A pesquisa de Fraxe (2004) demonstrou que os moradores da comunidade de São Francisco não recorriam aos delegados de polícia. Fato que também foi observado em São José, onde os moradores também não têm hábito de manterem processos jurídicos entre si. Nesse aspecto, pontuam-se pela análise que não há grandes desavenças entre os moradores, estes costumam resolver os problemas entre si na própria comunidade; com regras conseguem estabelecer a “ordem” na comunidade.

Notou-se ainda, que muitas casas ficam com as janelas abertas quando seus donos vão à sede da cidade, demonstrando o alto laço de confiança existente entre os membros. “Aqui graças a Deus, a gente não passa por roubos, assaltos, isso ainda não chegou aqui” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Constatou-se que as casas, independentemente de o morador ter ou não condição financeira, apresentavam o chão bem limpo, as panelas de alumínio eram estampadas de brilho, demonstrando o cuidado que as mulheres possuem com os objetos e com a casa de modo geral.

Na frente da maioria das casas é mantido um jardim, com plantas medicinais e ornamentais, como *cravo*, *pião roxo*, *hortelã*, *mastruz* e *coirama* e, atrás da casa, é construído um sanitário. Ao lado da casa há hortas e criação de galinhas ou patos. Para que os animais

como galinhas não comam as plantas das hortas, os moradores fazem pequenos cercados para a criação de galinhas e ali são mantidas à espera do abate. As galinhas são criadas para o consumo da própria da família e esta é uma reserva, uma vez que “quando chega a seca, no verão, só dá pra pescar de caniço, põe o caniço no *piri*²⁴ e dá pra pegar alguma coisa, nesse período não é fácil se você não tiver uma galinha caipira, outra reserva, você passa fome, come uma carne quando o dinheiro alcança” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

Por ocasião das cheias, é comum ver os produtos serem cultivados em *giraus* ou canteiros, que ainda se mostram muito eficazes. Assim, são plantados: *chicória*, *cebolinha*, *pimenta malagueta*, *coirama*, *babosa* e outros, em suportes de madeiras altos, com bastante *paú*.

Figura 20: Um canteiro na comunidade de São José.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

As mobílias das casas maiores de São José se aproximam cada vez mais do conforto da casa da cidade. Na sala há geralmente um sofá, uma estante grande com vários enfeites. No quarto do casal existe uma cama e alguns armadores para rede. O quarto dos filhos têm camas de solteiro e também armadores de rede para o caso de receberem visitas. “Os eletrodomésticos seguem a mesma tendência: na sala existe uma televisão de *led*, de 42”, antena parabólica e rádio”. Notou-se que a noite é o horário de ver TV, costuma-se assistir aos telejornais e novelas.

²⁴ Espécie de capim ou *mato brabo*, como chamam os ribeirinhos, esses capins ficam em cima das águas do lago no período do verão. Os pescadores, usando caniço e anzol, colocam para baixo desses capins e conseguem pescar alguns peixes, pois eles ficam debaixo disso.

Há ainda na sala, uma máquina de costura onde as mulheres fazem pequenos reparos nas roupas.

Os moradores listam alguns bens que eles consideram importantes para viver na comunidade, são estes: televisão, *freezer* ou geladeira, ventilador, fogão com botija, motor de luz, motor *peque-peque* para as constantes viagens e roçadeira.

Na frente da casa existe uma ponte da época das cheias que é mantida para aguardar o inverno. No verão, ou seja, na época da seca, as pessoas tomam banho em um lago que leva cinco minutos se para chegar. Nas cheias, todos tomam banho e lavam suas roupas em balsas improvisadas próximos de sua residência.

Os moradores passam por dois desafios para captação de água para o consumo. Primeiro, no período das cheias tem muita água nos rios, mas não serve para o consumo humano. Depois, na época da seca é difícil, inclusive captar água para os afazeres domésticos, uma vez que, a água fica muito distante das casas, em um barranco de complicado acesso para ir constantemente. Então, muitos ribeirinhos compram suas caixas d'água na cidade e improvisam suas instalações captando água da chuva. Para evitar insetos e outros dejetos, os *ribeirinhos* colocam telas nas caixas e, essa água é utilizada para beber, tomar banho e também usada para todos os afazeres domésticos.

Os *ribeirinhos* que são funcionários públicos, ou seja, que não são somente pescadores ou agricultores apresentam bastante prestígio e suas casas são consideradas bonitas aos olhos dos moradores. Suas casas comumente estão mais próximas umas das outras, como que se formasse um espaço para os mais bem-sucedidos, no croqui da comunidade. Esse espaçamento são casas simples que margeiam um lago e fica no outro lado da comunidade; e, existem casas localizadas mais na centralidade da comunidade, essas são do presidente e de um grupo de comunitários que são mais próximos a este. Essas casas são as maiores, pintadas e mais bem conservadas. É um grupo *distinto*²⁵ na comunidade, que participa das festividades, das reuniões e mutirões.

É a “modernidade” chegando. Todas as casas são pintadas, de madeiras, novas e grandes. Elas diferem bem das outras casas de ribeirinhos que são pescadores ou agricultores e recebem benefícios do programa Bolsa Família ou o Seguro Defeso. Há certo contraste; as casas dos funcionários públicos são casas que imitam os modelos das casas vistas comumente na zona urbana. Isso demonstra o acesso aos bens que geralmente um ribeirinho não possuía.

Nota-se que os ribeirinhos vão se transformando à medida que vão desempenhando

²⁵ Sobre esta discussão ver: A distinção de Pierre Bourdieu (1999).

novos papéis. O caso do senhor Juarez e de sua esposa, a senhora Irany, em que ambos moram sozinhos, as filhas já têm suas famílias e moram na sede da cidade. O senhor Juarez é agente de saúde e líder comunitário, também é participante do Projeto da ISCOS²⁶. Com a inserção nesse Projeto e, por ser liderança da comunidade pode viajar o mundo em eventos que esse instrumento financia. Conheceu várias capitais propagando o nome da comunidade, expondo como vivem em localidades amazônicas, como ele mesmo declara alegremente. Exibe fotos e *souvenirs* de quando passa pelas belas cidades do país. Isto mostra outra “cara de ser ribeirinho”. Homem que está em contato com outras lideranças de comunidades de outras localidades do país ou de outros países. Homem que planta ou pesca em seu tempo, pois afirma que seus vencimentos são suficientes para viver bem.

Com a ajuda da sua esposa, que é coordenadora pedagógica na escola, o casal demonstra ter *status* na comunidade; duas lideranças que são respeitadas e reconhecidas. A senhora Irany já viajou também, devido seu trabalho como ribeirinha e liderança local. Eles mantêm suas vidas com o “pé na cultura ribeirinha” e, o outro no funcionalismo público. A esposa, com suas pequenas plantações, canteiros, a pequena criação de galinha ou, em meio a planejamentos diários e situações da vida de Coordenadora da escola. O senhor Juarez, com sua rotina de agente de saúde, suas constantes visitas nas casas dos comunitários, as “idas e vindas” à sede de Benjamin Constant e, a vida de pescador e agricultor aos finais de semana. Um outro morador também dá esse outro tom ao “ser ribeirinho”, pois este além de ser líder comunitário é também professor efetivo da escola da comunidade, além de agricultor e pescador quando sai da escola, aos finais de semana e feriados.

²⁶ Instituto Sindical pela Cooperação ao Desenvolvimento, projeto desenvolvido pela Diocese do Alto Solimões.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

2 SÃO JOSÉ, SUAS MEMÓRIAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Os conhecimentos que as populações têm da floresta que habitam é verdadeiramente enciclopédico, no sentido de cobrir áreas variadas: desde à madeira *linheira*; [...] em *enviras* que prestam para amarrá-las; as fruteiras; [...] os solos ideais para plantar; [...] a maneira de trançar as palhas de *uricuri* para fazer telhados; as iscas preferidas do *caparari*; [...] os sonhos; os presságios; as maneiras de ter sorte na caçada. Os pés de seringa, cada um deles, e o modo adequado de preparar as estradas, empausar, embandeirar, raspar, cortar a madeira. Modos de fazer, modos de pensar, modos de conhecer (CUNHA, 2002).

No cenário amazônico prevalecem populações que continuam difundindo os conhecimentos tradicionais, apesar das influências do mundo ocidental a que foram submetidos historicamente. São conhecimentos nas formas do preparo de alimento, período e formas de pesca, cultivo de plantas, mistérios da floresta entendidos por *pajés* e muitos outros. Para Diegues (2009), a diversidade da vida que a floresta oferece não é vista apenas como “recurso natural”, mas também como um conjunto de seres vivos que têm um valor de uso e um valor simbólico, integrado em complexa cosmologia.

O conhecimento tradicional pode ser definido como o “saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não-urbano/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração” (DIEGUES, 2009, p. 14).

Nessa linha, é importante frisar a atenção aos diferentes conhecimentos produzidos entre os homens e mulheres que vivem em comunidades rurais que muito se aproxima com os conhecimentos tradicionais. Essas populações criam e recriam formas de conhecimentos que se mantêm a muitas gerações. São saberes, segredos, crenças, regras diferentes que garantem a continuidade de seus legados: são conhecimentos tradicionais. Boaventura Santos (2006) chama de *etnoconhecimento*. Estão presentes em epistemologias diferenciadas, mais difundidas entre as populações tradicionais que estão no sul do planeta. Entretanto, essas formas de conhecimento nem sempre são bem aceitas entre o meio acadêmico-científico, devido ao privilégio epistemológico da ciência moderna, os outros saberes como os tradicionais tendem a ser silenciados, ocorrendo uma espécie de *monocultura do saber*.

No contexto do estudo apresentado, a região do Alto Rio Solimões caracteriza-se por ser um espaço territorial que abriga em seu cenário povos que resistem às suas cosmologias, formas de pesca, a cura, de plantio, apesar das grandes influências capitalistas e ocidentais.

2.1 O homem ribeirinho e seus saberes

Os saberes tradicionais são conhecimentos construídos ao longo dos anos e que vão sendo repassados de geração em geração, em que uma de suas características é a oralidade. São criados e recriados pelas populações tradicionais, a exemplo de ribeirinhos, indígenas, assentados que compõe o cenário amazônico da região do Alto Solimões.

Na região do Alto Rio Solimões são contabilizados mais de duzentos e vinte e cinco mil habitantes, dos quais 41,95% residem nas denominadas comunidades rurais, seja em terras indígenas, não indígenas, assentamentos; terra firme ou várzea. Atualmente, há na Região aproximadamente quarenta e nove mil indígenas, formando cento e oitenta e oito aldeias ao

longo da região, com trinta e sete terras indígenas oficialmente demarcadas. Apesar de crescentes investidas e perdas constitucionais no atual governo neoliberal, ainda são 1.400.415 hectares de terras indígenas, quase todas já demarcadas, sendo que muitas terras estão sendo reivindicadas por suas populações, tanto no sentido de demarcação como no sentido de ampliação²⁷. Possui a segunda maior reserva indígena do país, denominada Vale do Javari, situada no município de Atalaia do Norte, constituída de Marubo, Matis, Matsés, Kulina, Kanamary, Korubo. Na Região tem-se ainda 9.461 agricultores familiares e 2.104 famílias assentadas. (Sistema de Informações Territoriais, 2011).

Essa Região está localizada no interior – parte oeste – do estado do Amazonas e abrange uma área de 132.195 km² (MINISTÉRIO DA DEFESA/FGV/ ISAE, 2001). É constituída por numa espacialidade transfronteiriça compreendida pelo Brasil, Peru e Colômbia – abrangendo uma área de 214 mil km² ²⁸. É banhada por alguns rios da bacia do Amazonas que formam uma teia de fluxos hidrográficos destacando-se os rios Javari, Solimões, Içá, Japurá e vários de seus afluentes.

Os municípios que formam a região do Alto Rio Solimões possuem similaridades, a contar com grandes áreas inundadas anualmente; uso dos rios para deslocamento; modos de produção baseadas na pesca, agricultura; a ocorrência de terras indígenas ao longo dos rios Solimões-Amazonas, coincide com a localização das várzeas mais conservadas (ALENCAR, 2005).

Assim, a região do Alto Rio Solimões caracteriza-se por ser um espaço territorial que abriga, em seu cenário especificidades ambientais e uma diversidade de povos que torna a região um espaço multicultural. Esta região, pertencente à Amazônia, apresenta uma variedade de ecossistemas representativos de rica biodiversidade.

Nesse espaço moram populações ribeirinhas que, apesar da proximidade com outras comunidades, apresentam modos de vida diferenciados (LIMA, 2005). As principais atividades econômicas realizadas na várzea são: a pesca, a extração de madeira, a pecuária e a agricultura (IDEM, p. 27). Na região vivem mais de 10 (dez) mil pescadores e mais de 55 (cinquenta e cinco) mil beneficiários do Programa Bolsa Família e quase 90 (noventa) mil vivem em situação de *extrema pobreza* (SISTEMA DE INFORMAÇÕES TERRITORIAIS, 2011).

Na comunidade ribeirinha em estudo, a atividade voltada para a agricultura desempenha papel econômico indispensável na renda familiar. A roça é o local onde se dá o

²⁷ Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/juliomelatti/>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

²⁸ Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

cultivo das espécies anuais durante algum período e, após o pousio voltam a ser utilizadas. É considerada como uma das principais atividades desempenhadas pelo ribeirinho de São José e na região do Alto Rio Solimões. Uma atividade considerada essencial para a subsistência desse homem.

A população sobrevive do cultivo, principalmente de: macaxeira, banana, maracujá, milho, verduras, melancia, jerimum e cacau. Para consumo, cultivam todas essas e, para a venda, concentram-se no maracujá, seguido da macaxeira e melancia.

Além de todos esses processos de produção de alimentos, ainda há na comunidade os quintais com presenças de árvores frutíferas (manga, goiaba, cupuaçu), plantas medicinais (*quebra-pedra*, *crajiru*), hortaliças (cebolinha, cheiro verde, pimenta de cheiro) e florestais (como açai), criação de animais (como galinhas caipiras) e, ainda a pesca como forma de garantir o sustento da família. A capoeira representa ainda muito para a comunidade, pois esta é a garantia de uma terra em descanso para as futuras plantações. O canteiro também é muito representativo em comunidades, principalmente na plantação de hortaliças.

A pesca assume um importante trabalho entre os homens da comunidade. São para os jovens e os velhos, essa prática passa de geração para geração: “ninguém me ensinou, eu aprendi na poupa da canoa de meu pai, que me levava para pescar desde pequeno” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). Os pescadores mais jovens reclamam da diminuição de peixes na atualidade.

Antes, quando eu era mais jovem, a gente ia pro lago mais o papai, eu e ele era rápido, num prazo de duas horas a gente enchia um saco de peixe, era muito bom de pescar, era muito peixe e hoje em dia não, muita gente vai lá e faz muita bagunça no lago, pesca batendo²⁹, cercam a malhadeira, naquelas bolas de mato, aí não escapa não, e taca-lhe o pau. E aí nesse nosso lago aí, ele tem um cano, esse cano ele vai embora, com essa soada que o pessoal faz, com certeza os peixes não vão ficar aí não, com o barulho que fazem eles vão embora (L. S. N., 40 anos, entrevista, 2016).

Percebe-se que a falta de um acordo de pesca com a população da cidade está tencionando as relações entre pescadores locais e os outros que não são da comunidade. “Eles não querem saber, eles não são daqui, não têm família aqui, não têm filho aqui, eles vêm, pescam e vão embora ganhar dinheiro” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

²⁹ *Batidão*: técnica usada por pescadores clandestinos. Na fala do entrevistado ele explica: “a gente chama de *batidão*, quando o lago seca, fica muito *pirarucu*, aí eles entram, trazem as malhadeiras de lance, essas aí eles armam na beira do lago e encosta o pau, eles entram por lá, a gente não sabe, e eles escolhem mais o dia de domingo, dia de sábado”.

Os comunitários pescam mais variedades de peixes no período da cheia. Período considerado de fartura “a água vem e traz a fartura”. Quando o rio está em processo de alagação, ou seja, quando está enchendo, começam a aparecer os peixes, como: *traíra*, *cará*, *bodó*, *xirui*. Na cheia é tempo de *matrinxã*, *curimatã*, *pirapitinga*, *piau*, *jaraqui*. “No lago do Peruano até *tambaqui* dá, *caruaçu*, *traíra*, *tucunarê*” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

Mas além desse lugar como espaço de reprodução econômica, das relações sociais, também é local de representação do imaginário mitológico dessas populações tradicionais. Essa representação acaba influenciando o *habitus* desse ribeirinho, que acredita num período propício para o plantio do maracujá, pois “se tiver muito sol não vai vingar”. Apesar das mudanças nas práticas do cultivo, os mais velhos acreditam na força da lua para uma boa plantação. Assim, esperam a chegada da lua nova para poder plantar manivas em covas: Na crença de que “a macaxeira vai crescer bem para todos os lados” (M. V., 66 anos, entrevista, 2016).

Os saberes também se inserem nas formas de enxergar os sinais da natureza quanto à enchente e seca. São formas de saber ler a natureza: “quando a *guariba* canta; ou, o sapo cururu canta na frente da casa; no igapó se tiver muita espuma, são sinais de que o rio vai começar a vazar” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

Tudo isso aliado a outras crenças que vão formando a identidade do ser ribeirinho. Nesse processo, acredita-se nas narrativas de encantarias do boto e no assobio da matinta, ao mesmo tempo em que se organiza a festa do Santo Padroeiro. Para Braga (2007), a religiosidade católica não se confronta com as encantarias amazônicas, como a crença mágica nas peripécias do boto *tucuxi* e, a crença na *cobra grande* ou no *curupira*, que aparecem nos relatos do homem ribeirinho.

É nesse contexto que homem, mulher e criança vivem e se formam. O *ribeirinho* vai construindo seu ser, seus sentimentos e significados, seu imaginário, nessa inter-relação do homem com seus parentes e com o ambiente/natureza vai produzindo saberes, enquanto sua identidade também é construída e reconstruída. Para Durand (2001, *apud* ZANELLA & PERES, 2017, p. 106), o imaginário é uma bacia semântica, da qual derivam imagens, afetos, experiências e sensações, “nesse lugar fica acumulado tudo o que é significativo para nós e que nos impulsiona a agir cotidianamente”.

Diante disso, têm-se que comportamentos serão mediados pelo ciclo das águas, na qual a vida dessas populações se adapta às peculiaridades regionais, retirando os recursos materiais para o sustento e as fontes de inspiração e manutenção de suas narrativas, enfim dos saberes, em um processo de complementariedade que vai criando o sujeito, sua

intersubjetividade mediada pela natureza e seus mistérios, tornando esse rio um “*rio de mistérios*”.

2.2 E, na roça, homens e mulheres produzem conhecimentos

A mandioca é principalmente cultivada para a produção da farinha num processo inteiramente artesanal. Na comunidade, campo de pesquisa todas as circunvizinhas têm pelo menos uma casa de farinha. É nesse local que a farinha é preparada. Geralmente, estão presentes o forno e diversos utensílios como: *bacias*, *peneiras*, *prensa* ou *tipiti* (cilindro de fibras naturais trançadas), que servem para a retirada do caldo, *ácido cianídrico* (FRAXE, *et al.*, 2009).

A casa de farinha da comunidade de São José foi uma conquista dos comunitários. Possui um modelo mais atual com paredes onde a fumaça é direcionada, dando um pouco mais de conforto no momento em que a farinha é preparada: a “fumaça não fica o tempo todo vindo, parecendo que a gente tá cozinhando junto com a farinha” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). Durante a entrevista, muitos relataram ainda que se sentem bem fazendo o trabalho nesta casa de farinha, que foi resultado de suas lutas e, por isso, não fazem questão de ter as suas próprias.

Figura 21: Torrefação da farinha.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Figura 22: Família preparando tapioca na Casa de farinha comunitária



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Normalmente, o processo de trabalho nas roças inicia com a derrubada da capoeira e, posteriormente, ocorre a queima, seguida de encoivramento, plantio e colheita (MATOS, 2015; FRAXE *et al.*, 2009). Esse cultivo do solo se mantém por gerações. Matos (2015), em na pesquisa que realizou em três comunidades ribeirinhas de Boa Vista do Ramos, descreve todo o processo que envolve desde a derrubada até o plantio da *maniva*.

Na comunidade em estudo, também os processos são bem parecidos. Primeiramente, é escolhido o local, que na maioria das vezes é uma capoeira ou mata virgem. Dentre os entrevistados, a maioria faz sua roça em capoeira, ficam revezando entre várias áreas que descansam após o uso de outra área. Em São José, eles têm mais de uma roça: na maioria, com a plantação de *macaxeira* e maracujá.

Para as roças, as plantações resistem no máximo por três anos consecutivos, “depois o solo já está pobre e o produto já não é mais bonito como foi nos primeiros anos” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). De acordo com os ribeirinhos, quando determinada área já foi utilizada por três anos, é hora de voltar para outra capoeira, que demora em média três anos para a terra se fortalecer. Se a família não tiver uma capoeira, é hora de procurar novas terras e tudo recomeça.

Para o plantio de maracujá, produto mais comercializado na comunidade, utiliza-se determinada área também por três anos, tal como é, com a roça de *macaxeira*.

Esse ano a produção deu grande, acho que todos que plantaram colheram. A gente vende por quilo ou poupa [...]. O quilo da fruta é R\$10 reais e o quilo da poupa é R\$ 3,50. A gente vende mais é em Tabatinga e Letícia, porque Benjamin não dá conta não da quantidade de produto, é muito quilo e se ficar só com Benjamin estraga muito” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

O preparo do solo para a plantação de maracujá também é similar com o cultivo da *macaxeira*.

O terreno a gente prepara, roça né, capina como a gente chama, parecido com a roça da mandioca, eu não queimo, amontou todos os paus num canto e aí fica, é uma coivara, só que eu não queimo. A parte mais ruim do maracujá é retirar os barrotes. Porque as vezes a gente não tem madeira. A gente sabe bem que uma árvore vale muita coisa. Hoje a gente tá usando muito a *munguba*. Essa daí a gente coloca ela brolha de novo, fica aí pra sempre. A gente aproveita mais essas que estão no chão, o vento derruba e aí a gente aproveita pra não derrubar, porque se a gente for derrubar toda vez, e essa aí não a gente usa mais de uma vez, as vezes até leva pra outra plantação. O maracujá leva muita madeira. E aí vai desmatando mais ainda (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

Figura 23: Plantação de maracujá. Técnica Girau. Roça do Senhor Lasmár



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Figura 24: Plantação de maracujá. Técnica Girau. Roça da Sra. Joyce.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

A plantação de maracujá, como já citado por um comunitário entrevistado, exige muito. Por ser uma técnica nova inserida na comunidade e pelo investimento, além do que é uma planta sensível. Segundo o *ribeirinho*, o maracujá não pode ser plantado a qualquer hora, mas somente pela manhã ou no final da tarde, para não pegar sol, ou então em um dia chuvoso, mais frio para a plantação ter êxito.

Com a área pronta, a gente já tem tá com as mudas no tamanho normal né, porque quando a gente vai fazer a muda, a gente coloca cinco, seis sementes, a gente só tem que deixar dois, a gente elimina aqueles mais ruins e deixa só os bonitos. Daí tira do copinho, faz o buraco na terra, tem aqueles que plantam com adubo, mas eu não planto com adubo”. (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

O arame é um material usado e em grande quantidade. O espaçamento de uma fileira de arame para outra é de 20 a 22 centímetros. “Em uma área de 75 m x 25 m pode levar até 90 kg de arame” (L. N. S, 40 anos, entrevista, 2016). Se a compra for no Brasil o gasto aumenta consideravelmente, por isso a opção por Letícia na Colômbia: “Depois o mais difícil é o arame, porque muitas vezes você não tem pra comprar. Hoje no Brasil, tá R\$17,00 reais o quilo e em Letícia tá R\$ 8,00 reais” (L. N. S, 40 anos, entrevista, 2016).

O *comunitário* usa dois tipos de madeira para usar como barrote na plantação de maracujá: o *tachi* (*tachigali myrmecophilli*) e *louro jacaré* (*cordia trichotoma*). Duas árvores comuns na comunidade. Então, paga um comunitário para derrubar usando motosserra. Esse

trabalho é cobrado por diária, com o valor de R\$ 80,00 (oitenta reais). Com as árvores no chão, não se pode perder nada, toda a madeira é utilizada para fazer os barrotes que serão usados de sustentação para as ramas do maracujá. Assim, a plantação cresce, sem necessidade de cortar, basta colocar mais barrote.

A plantação aguenta uns três ou quatro anos se a água não vim. Vai tirando maracujá e vai nascendo outros. Se passar os três anos aí ninguém planta mais não. Aí tem que procurar outro local. Passando uns três, quatro anos de descanso dessa área, aí pode voltar pra cá de novo. Porque aqui, olha, eu plantei em 2009 pra 2010. Em 2010, ele tava todo, todo cheio de fruta, aí eu comecei a colher, na primeira vez já tirei 600 quilos, dividi 500 quilos de frutas e 100 pra poupa. Quando foi na segunda safra a água chegou, invadiu tudo, foi tudo de uma vez. Deu só pra fazer poupa, porque não prestava. Porque ele murcha, fica murchinho com a água. Por exemplo, o maracujá, se a gente for plantar na espaldeira³⁰, é pouco mas dá bonito. Se coloca uma cerca com três fios de arame mais bem alto, de dois metros, aí fica uma cerca. Aí tem que ir cortando a rama de maracujá. E eu não gosto de cortar. Planta não é pra cortar. Mas aí a gente perde muito. No caramichão, ou alatado, que é mais conhecido como girau, vai embora sozinho. A diferença é que na espaldeira a fruta fica bem visível, os raios de sol pega bem, aí ele cresce melhor (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

A técnica de plantação do maracujá é muito recente em São José. Os *comunitários* afirmam que o maracujá como produto comercializado foi introduzido na comunidade a partir do ano dois mil. Desde então, se firmou por meio do trabalho de algumas famílias. Hoje, pode-se dizer que São José produz maracujá; é referência.

Antes de 2010, dava gosto, a gente colheu muito maracujá, no terreno do Seu Juarez ficava repleto de saco de maracujá. Cada saca 50 quilos. Chegava a tirar mais de mil quilos na semana. Depois regrediu devido a doença que deu né, mas esse ano voltou bem de novo” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

No entanto, não sabem dizer ao certo como o maracujá foi inserido na comunidade, repassam o que lhes foi dito sobre o assunto: “A ideia de trazer o maracujá pra cá foi porque começaram a usar como tira-gosto com a cachaça, aí acharam bonita e gostosa a fruta e tiraram a semente. Mas pra comércio foi a partir de 2000 pra cá” (M. I. F., 58 anos, entrevista, 2016).

Aproveita quase tudo do maracujá, desde da casca pra fazer farinha. Dizem também que a casca é muito boa pra diabete. Também pra adubo a gente usa. Na festa do Maracujá a gente usa até a parte de fora do maracujá, uma espécie

³⁰ Para a plantação do maracujá, o entrevistado falou sobre dois tipos de técnicas: a espaldeira, onde se planta o maracujá em uma espécie de cerca. Explicou ainda, que por essa técnica o fruto sai mais bonito, mas em compensação dá mais trabalho e a quantidade é bem menor. O trabalho é árduo porque o cultivador deve ficar cortando continuamente.

de copo, pra servir doces na festa do Maracujá (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

A plantação de maracujá, se em área virgem, segue como dinâmica: primeiramente, roçar, retirando galhos e cipós do local escolhido. Na sequência, faz-se a derrubada das árvores maiores, que dependendo do instrumento utilizado, envolverá bastante esforço de quem o realiza. Se o *ribeirinho* utilizar o machado, o processo pode levar horas para a derrubada e, se for espinheiro (*crataegus*), que é igual a *maçaranduba* (*manilkara*), ou *mulateiro* (*calycophyllum*), dura em média uma hora ou uma hora e meia para derrubar uma árvore, porque o mulateiro é “bom de fogo, mas é duro”.

Os velhos realizam o trabalho com mais experiência e conhecimento. Necessitou de muitos ensaios, erros, um reaprender constante para chegar ao perfeito equilíbrio entre empunhar o machado, direcionar para a árvore, o ritmo, a força para gerar a tensão na dosagem certa, pois “se for com ignorância (força), com brutalidade você só vai padecer e não vai conseguir derrubar, vai só quebrar o machado, pois usar o machado para derrubar uma árvore é jeito (técnica) não é força” (A. F., 88 anos, entrevista, 2015).

No manuseio do machado, hoje menos utilizado em grande derrubadas, é observada sua empunhadura firme e a percepção de relaxar as mãos momentos antes do impacto da ferramenta contra o pau (árvore), evita que o corpo sofra o efeito da reação. Quanto mais firme mantiver a empunhadura durante todo o ciclo do movimento, maiores serão as consequências estressantes dessa atividade ao corpo ou ao cortador de pouca habilidade (MATOS, 2015, p. 206).

Essa prática de derrubada pelo esforço empreendido pode ser realizada entre muitos, às vezes, com integrantes de uma mesma família, muito comum, entre o pai e os filhos mais velhos. Assim como, em mutirão; prática comum em comunidades ribeirinhas que implica em trabalho coletivo. Em mutirão há de certa forma, um alívio do estresse causado pela prática. Entre compadres, amigos, parentes, a derrubada costuma ser bem mais animada. Nesse momento é hora de piadas ou de intimidar os menos experientes, escolher alguém para fazer brincadeiras, falar de coisas engraçadas e, entre risos e piadas, o trabalho é desenvolvido com menos sacrifício.

Atualmente, a motosserra faz em pouco tempo todo o trabalho que é feito com o machado. Em São José, a prática de derrubar árvores, é feita com motosserra, pagando-se por diária tal serviço. Em poucos minutos, o *ribeirinho* utilizando motosserra deixa as árvores todas no chão. É o capitalismo que chegou. Não se pode perder tempo. E, “ganhar tempo é ouro para

a produtividade”.

A prática de derrubar as árvores, frequentemente ocorre de dois a três meses antes do verão, pois as árvores, os galhos devem estar no chão para o plantio, para que seja retirado tudo e levado para o *aceiro*³¹ da roça para ser queimado ou mantido para virar adubo. Em São José, poucos agricultores ainda queimam o que é colocado no *aceiro*, a maioria, principalmente, os mais jovens, aproveita para produzir o adubo para suas plantações. Mesmo sem a queima, o ribeirinho retira o que fica na área da roça e não será utilizado, chama-se esse momento de *coivara*. No processo de preparo do terreno para empreender uma roça, a *coivara* é a técnica de retirar todos os galhos, paus do local onde será plantada a *maniva*. Ou seja, é a limpeza do terreno para a plantação.

Se não efetivar a *coivara* fica difícil transitar no local, e plantar se tornará complicado. “Essa prática quando não feita dificulta a atividade de deslocamento, tanto para o plantio quanto para a colheita” (MATOS, 2015, p. 208).

Antes, a prática de queima era essencial; colocava-se fogo em toda a área da roça. “Hoje não, a gente amontua tudo no aceiro da roça e toca fogo só nos galhos e pau velho que sobraram” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). Esse processo ocorre em agosto ou setembro, logo após a “derrubação”. Em dois tipos de roça, da macaxeira e do maracujá, é feito tal processo.

Para o plantio da macaxeira, já com o local pronto, inicia-se o trabalho de plantação da *maniva*. Nesse momento não há muita crença como ocorre entre *ribeirinhos* de outras localidades. Nos estudos de Matos (2015), em Boa Vista de Ramos, há uma técnica que consiste em “*fazer a mãe da roça*”, ou seja, tem que testar a fertilidade do solo. Com o solo pronto para a plantio, algumas *manivas* são enterradas, se ela brotar bonita, a roça dará muitas batatas. Segundo os entrevistados, essa técnica garantirá boas plantações e dará consequentemente boa farinha.

Contudo, em São José, essa técnica não foi observada. Os jovens parecem não seguir os rituais dos mais velhos. Apenas alguns anciãos afirmaram que plantam a *maniva* no tempo da lua nova: “só planto na lua nova, pois a macaxeira vai crescer para todos os lados, de comprimento e de largura, fica grossa e comprida” (M. V., 66 anos, entrevista, 2016). Os mais jovens dizem que isso é coisa dos antigos, “hoje a gente não planta mais assim, basta o rio vazar que eu começo plantar. O rio secou, as terras já tando dura, boa e limpa taca na terra, não tem negócio de esperar a lua não. O papai só planta na lua nova, eu não tenho esse negócio não” (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016).

³¹ Parte limite da roça na qual é colocado paus, galhos.

A *maniva* é guardada pelas ribeirinhas de ano a ano. Esse trabalho é fundamental para a manutenção e continuidade da tradição. Essa técnica parece ser uma preocupação da mulher ribeirinha, responsável pela continuidade da espécie. Nesse sentido, há uma proximidade com outras mulheres das demais aldeias e comunidades ribeirinhas. Nessas localidades a mulher, sempre iniciando o ciclo, sendo, pois, a responsável por gerar a vida. Nesse aspecto, a mulher jamais seria responsável para derrubar, matar uma árvore, também por causa do esforço necessário a ser empreendido, mais do que isso, para essas populações a mulher é mantenedora e geradora de vidas. Isso envolve rituais de transmissão dos segredos da natureza, da floresta, que são repassados, por meio da oralidade e observação às gerações futuras (OLIVEIRA, 2012).

Em uma comunidade ribeirinha do município, há um trabalho com mulheres que são as guardiãs das *sementes crioulas* da região³². Lá existe um banco com uma variedade de sementes que são socializadas pelas *ribeirinhas* garantindo a existência dos alimentos. A comunidade de São José faz parte desse projeto. A senhora Joyce é uma das guardiãs de semente. Para ela: “os homens só fazem dizer ‘acho que a semente já tá boa’”, mas não plantam. Isso se fortaleceu devido à verificação de um processo de inserção de sementes híbridas inseridas em comunidades da Região.

Estava se disseminando a ideia de plantar essa semente ao invés da regional. Porém, os *ribeirinhos* começaram a perceber que com a semente modificada só se plantava um ano, no ano seguinte já não servia mais. Ou seja, criava-se uma dependência e gastos consideráveis que sustentava empresas. Essa semente era inserida como um pacote: a semente, os fertilizantes químico-industriais, a necessidade do uso de agrotóxico, ou seja, havia um esforço no uso desses elementos, próprio para o lucro de empresas: sementes, agrotóxicos, NPK (fertilizantes industrializados).

Com isso, tornava-se um ciclo de dependência. Esse processo foi muito prejudicial entre as famílias envolvidas. Passava-se por um processo de perda da identidade por meio da perda das sementes crioulas, pois se sabe que continuar com o uso de um tipo de semente, garante-se certos alimentos, há segurança alimentar, significando continuar a cultura e a identidade de um determinado grupo, que possuem suas marcas registradas quando se come a *farinha do caboco*, ou a *farinha ova de São Rafael*, a *melancia de Bom Intento*, o *maracujá de São José*. Para Pinto (2008, p. 90):

³² A comunidade de São José faz parte desse projeto e as famílias, principalmente as mulheres levam as sementes para a comunidade que recebe todas as sementes que serão guardadas em uma espécie de banco de sementes.

As tradições agrícolas locais com seus produtos que definem suas particularidades culinárias se defrontam com processos agroindustriais desenvolvidos a partir da biotecnologia [...] que fazem com que, para se manterem competitivos e nas redes de mercado, os produtores sejam induzidos a adquirir sementes híbridas [...].

Também foi observado o uso de pilhas em cova das manivas, com a falsa ilusão de fortalecimento. Essa técnica estava se intensificando em algumas aldeias *ticunas*. Uma indígena *ticuna* durante depoimento em mesa redonda³³, abordou a complexidade e espanto de tratar sobre esse achado em comunidades indígenas da Região. Foi por esse motivo que aceitou realizar um trabalho em parceria com a FUCAI (*Fundación Camiños de la Identidad*), em comunidades indígenas, com a construção de roças sem queimas e livres de agrotóxicos. Como o agrotóxico é legal no Peru, e não tem tanto controle sobre seu uso nos alimentos, muitos vêm envenenados do Peru para serem consumidos no Brasil, principalmente em lugares fronteiriços, como é o caso de Benjamin Constant, em que frutas como morango, uva e legumes, como os tomates vêm carregados de agrotóxicos, o que pode estar ocasionando muitas doenças, inclusive alto índice de câncer no estômago e garganta, problemática que suscita ser analisado.

A pesquisa de Fraxe *et al.* (2009), em Manacapuru, mostrou que o trabalho de produção e manutenção da roça é realizado apenas pelos membros da família (pai, mãe e filhos) e, que a prática de agregar outros *comunitários* não é tão utilizada. Assim sendo, o trabalho é desempenhado pela própria família, com os filhos desde pequenos sendo socializados para o trabalho.

Na comunidade de São José, frequentemente se observa a produção de farinha somente entre os membros da mesma família e, poucas vezes, a prática do mutirão é observada. O trabalho em mutirão se dá apenas em atividades que envolvem necessidades coletivas, como por exemplo: a limpeza da frente da escola ou do terreno da igreja para os festejos, a pintura da igreja, e outros. Faz-se o mutirão também, quando ocorre a subida das águas, para *salvar* as plantações do companheiro: “temos que correr senão a água alcança a plantação e se perde tudo” (M. I. F., 56 anos, entrevista, 2016).

³³ Evento realizado pelo Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões, de 19 a 21 de junho de 2015.

Figura 25: O trabalho na casa de farinha no tempo da alagação.



Fonte: Pesquisa de campo. M. I. F., 2016.

Figura 26: Torrefação da farinha no tempo da alagação



Fonte: Pesquisa de campo. M. I. F., 2016.

Nesse momento, o trabalho acontece em mutirão; cada família ajuda a outra. O pagamento costuma ser com a *troca de dia*, um colabora com o outro. Com a falta do dinheiro, cada família se organiza, sai convidando, amigos, compadres, para o trabalho. Nesse processo, o valor do dinheiro é substituído pelo prestígio do comunitário que solicita o mutirão. “Se a pessoa é bacana vai muita gente” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016). Então, aquele trabalho que

seria realizado por vários dias por uma só família, é vencido em algumas horas com a ajuda e alegria de todos os convidados.

Por outro lado, se o convidado não for para um mutirão que foi convidado, o outro também não terá obrigação de ir quando for a vez dele de fazer o mutirão. Entretanto essa prática tem sido cada vez menor no campo da pesquisa. Os mais antigos revelam que “antes dava gosto fazer um mutirão, vinha muita gente, e a gente terminava rapidinho uma roça” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Em São José, o pagamento também é feito por troca de produtos. Ao término de preparação do produto, há a divisão da farinha; cada família pode levar parte da produção para o consumo. Se uma família vai fazer a farinha para a comercialização, é de responsabilidade desta família a realização do trabalho.

Ainda em São José, é forte o processo de distribuição entre parentes, comadres e vizinhos. Muitos outros produtos são divididos. “Se você pega um peixe grande já dá a metade para o compadre” (M. V., 52 anos, entrevista, 2016).

O trabalho representado pela Casa de Farinha é significativo na comunidade e possui grande valor simbólico, com relações de parentesco, diálogos constantes e, principalmente, significa um momento de socialização entre os *comunitários*.

Quando tem mutirão na Casa de Farinha da comunidade, inicia-se o processo cedo da manhã, com a distribuição de tarefas. Tarefas essas, que são oficialmente divididas; ninguém diz para onde cada um deve se encaminhar; cada um sabe o que fazer, dependendo de sua condição física, da experiência, destina-se para determinada função. Os mais jovens ficam na parte de descascar a mandioca, juntamente com as senhoras da comunidade. Os mais velhos, quer seja homem ou mulher ficam com o processo de *torra da farinha*, acreditando que a experiência garantirá a qualidade do produto.

Geralmente, uma família com cinco a sete integrantes, a exemplo de uma família da comunidade de São José, trabalha três dias para arrancar a mandioca até torrar a farinha. No primeiro dia, o pai e o filho mais velho, arrancam e armazenam a mandioca em um camburão ou caixa grande na beira do rio. Atividade que tem início desde cedo da manhã, pois são muitas horas de trabalho e muita exaustão para desempenhá-lo.

No dia seguinte pela manhã, começa o trabalho de descascar a macaxeira. Todos nesse momento são importantes, para acelerar o preparo. Nessa etapa, entre os familiares não há muita conversa, considerando que entre a família é algo mais formal. Diferentemente, de quando feito em mutirão, que envolve muitas outras pessoas, há muita piada, risos, gargalhadas e, o que é cansativo se torna uma prática com muito bom humor e diversão.

Com a mandioca já descascada, é então colocada para *pubar*; processo usado para o preparo da farinha d'água. *Pubar* a macaxeira significa pôr na água por um dia para o processo seguinte.

Em seguida é o momento de *sevar* a mandioca; processo realizado pelo pai e o filho mais velho, pois o motor, instrumento que é usado para esse trabalho, oferece perigo, e “se for um inexperiente pode perder os dedos”. Com a massa pronta, coloca-se tudo nos sacos e faz-se o processo de *pressar*; esse processo pode ser feito final da tarde. Pela manhã do dia posterior faz-se a torração da farinha. Por exemplo: para cinco *paneiros* de farinha leva-se em média dez horas para finalização do trabalho.

No trabalho de campo realizado, a família observada, preparou cinco *paneiros* de farinha e vendeu pelo valor de setenta reais cada (período da seca, entre os meses de setembro e outubro), para compradores colombianos que encomendam. Nota-se, no entanto, que esse processo de preparo ocorreu em vários dias, por ter sido realizado no período das cheias dos rios, pois quando isso acontece, recorre-se ao trabalho em mutirão para não se perder as plantações.

No tocante ao lucro, nota-se considerável perda financeira quando comparado ao trabalho do produto após tornar-se farinha. O preço do *paneiro* da farinha pode variar de acordo com o período de cada produto. Quando na escassez (meses da seca, entre agosto a outubro), o *paneiro* é mais valorizado, chegando a custar o valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta), como relatam alguns *comunitários*: “nesse período até nós da várzea, chega a ser consumidor”, pois como os moradores da várzea estão com suas roças recém-plantadas, somente podendo arrancar a macaxeira em janeiro, estão sem farinha e, a alternativa é comprar dos produtores da terra firme.

Porém, é nos meses de janeiro a março que o *paneiro* evidencia maior desvalorização, custando até R\$ 30,00 (trinta reais). Para os produtores, não é vantajoso vender, ainda mais para *atravessadores*³⁴ que querem comprar por um valor muito baixo. De modo que, o mais viável é produzir para consumo próprio, podendo vender apenas o excedente. Nesse período, armazenam muitos tambores de farinha em suas casas e, comentam: “aqui a gente tem farinha pro ano todo”.

Léna (2002, *apud* GOMES, 2008) diz que os preços das produções na *Amazônia dos Rios*, comprometem a qualidade de vida no meio rural, justificando tal afirmação com a estreita relação entre a economia local e a rede complexa que se dá entre as relações do baixo nível de

³⁴ Compradores da cidade que na prática de revender os produtos comprados dos ribeirinhos, em uma relação abusiva, acabam comprando seus produtos em um preço muito abaixo do valor de mercado.

organização na produção e comercialização e a comunicação.

Analisando uma família que produzia farinha, no tocante à divisão do trabalho, constataram-se pelo menos cinco atividades bem definidas. Lembra-se, no oportuno, como já visto anteriormente, que ninguém determinava o que cada pessoa deveria fazer; cada um fazia o que seria capaz de desenvolver.

O homem *ribeirinho* realiza o trabalho pensando em poder facilitá-lo, no entanto, isso não é característica do *ribeirinho* e, sim, de qualquer homem ou mulher. Na terra firme, por não haver água nas proximidades da Casa de Farinha, todo o processo após a retirada da macaxeira, é realizado neste local.

Matos (2015), enfatiza a questão da interdependência existente no seio de um grupo, de uma sociedade, “existe uma ordem invisível entre as pessoas. Essa ordem invisível é uma rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si tendo o peso e leis próprias” (ELIAS, 1994, *apud* MATOS, 2015, p. 98).

Matos (2015, p. 99) cita em seu estudo a figuração no *puxirum*, na pesca e na caça, sem, no entanto, olhá-las apenas pelo lado da ação predatória, “guiada por um comportamento individual”. É possível perceber “o comportamento de indivíduos orientados, a figuração cujas práticas de subsistência, isto é, para manutenção da vida, foram gradativamente, sendo substituídas pelo conceito de abusivas ou predatórias, dada a ampliação da rede invisível de consumidores” (IDEM, 2015, p. 99-100).

No cenário da Casa de Farinha comunitária há uma família que desempenha a ação da farinhada. Na preparação da farinhada, entre os próprios integrantes da família, há pelo menos quatro figurações importantes na execução dos processos. O trabalho inicia desde cedo da manhã. O produto é para o próprio consumo da família. Nesse contexto, há vários sujeitos que desempenham funções diferenciadas: as crianças (idade entre 5 a 9 anos) ajudam colocando gravetos no forno, ou “fazendo mandados”, ou seja, para buscar materiais que por ventura falte. Fica claro, que as crianças nas atividades se divertem, aproveitam para em qualquer situação brincar com seus pares. De modo que, não se percebeu configurada uma forma trabalho infantil ou que alguma atividade estivesse sendo realizada forçadamente, ou mesmo que as crianças encaravam as atividades como algo enfadonho ou que oferecessem resistência ao realizá-las.

É possível, com esse raciocínio, estabelecer um paralelo aos estudos de Nascimento (2016), realizado com crianças indígenas. Considerando as formas de produção e inserção no trabalho dos *ribeirinhos*, percebe-se uma semelhança com os indígenas: as crianças ribeirinhas e indígenas são inseridas desde muito cedo nas atividades de produção da família e, isso é necessário no sentido da efetivação do aprendizado pela vivência direta nas diferentes

atividades do cotidiano: saber é saber fazer, pois o aprendizado se dá nas atividades coletivas em um amplo processo de socialização das crianças e dos jovens. Nesse sentido, na cultura ribeirinha, os trabalhos, na maioria, são desenvolvidos na perspectiva da agricultura familiar, é esta que representa para eles uma forma de inserir as crianças no mundo cultural e em sua ancestralidade, diferentemente do modo socioeconômico capitalista.

Nesse processo, também estão presentes:

O cortador de lenha: responsável por preparar toda a lenha para ser queimada e gerar o fogo para torrar a massa, até obter o produto desejado: a farinha. Esse trabalho é realizado por um homem mais experiente, geralmente o pai, pois exige esforço e técnica para realizar o trabalho com o machado e assim retirar pequenos pedaços de madeira de um caule para ser queimado durante todo o processo de torrefação.

Deve ser desempenhado por um homem adulto que consiga suportar o esforço físico do manuseio da ferramenta: o machado. Toda madeira necessária para esse fim já deve estar no local desejado (na Casa de Farinha) para ser transformada em *cavaco* (pedaços pequenos da madeira). “Se não tiver madeira suficiente dificulta todo o trabalho, pois terá que parar tudo e tirar mais madeira no mato” (M. V. H., 39 anos, entrevista, 2016). A técnica do manuseio do machado é uma verdadeira técnica de empunhá-lo direcionando para a madeira, exigindo uma habilidade consistente para acertar a linha imaginária para cortar o pedaço de madeira em vários outros pedaços que parecem ter sido feito com auxílio de um medidor. É uma técnica que diverge de força demasiada, é um jeito próprio como costumam dizer: “não é na brutalidade é um jeito”. Assim, de tempo em tempo é hora de cortar mais lenha. Esse trabalho não é computado em horas, posto que se faltar lenha tem que continuar cortando até terminar a torrefação;

Os cuidadores do forno: responsáveis por deixar o interior do forno limpo. Por exemplo, quando a água da chuva alaga a Casa de Farinha, deixa muita lama no interior do forno. É um trabalho que deve ser realizado no momento em que o cortador de lenha está também na ação. Pois, o forno tem que estar pronto quando o cortador terminar. Na medida em que a lenha é cortada, os jovens estão limpando o forno. Esse trabalho é desempenhado por jovens rapazes, não exige grandes habilidades. É desempenhado, geralmente, pelos filhos homens;

O responsável pela massa da prensa: encarregado de colocar e tirar a massa da prensa e deixá-la pronta para a torrefação no forno. Esse trabalho é feito por homens jovens, que tenham força para retirar a massa da prensa e colocar em quantidades específicas para cada fornada;

O fazedor do fogo: responsável de manter o fogo sempre em um padrão para não queimar a fornada de farinha, ele também nunca pode deixar o fogo apagar. Essa ação pode ser desempenhada pelo cortador de lenha, que controla a quantidade de madeira a ser queimada e, é seu trabalho de providenciá-la;

Os torradores de farinha: responsáveis pela preparação da farinha de boa qualidade, sendo para o consumo ou a venda. Esse trabalho é sempre feito ou pelo pai (idade média de 39 anos) ou os filhos mais velhos (16 a 18 anos), ou seja, são os mais experientes e estes podem garantir o sucesso do produto. Torrar a massa e transformá-la em farinha exige um esforço extremo de quem o realiza. É um subir e descer do remo no forno, sempre em contato com a massa, como uma verdadeira dança que exige do corpo um desempenho específico e contínuo.

A forma de pegar o remo, sempre com as duas mãos, em um ritmo acelerado e ao mesmo tempo leve. A massa é arremessada para cima. Quando cai de volta no forno não pode ficar muito tempo no fundo sem a presença do remo, pois vai queimando. É um ritmo próprio. O corpo sabe, e cansa, mas a vontade é maior em preparar o produto. O preparador pode trocar de posição ao redor do forno, indo de um lado para o outro. Também é possível revezar o trabalho, mas isso é raro, quem começa, geralmente, termina a fornada. Em São José, esse trabalho não é específico de homens, mulheres também costumam *torrar farinha*. O que parece contar é a experiência com o forno.

Apesar de todo o esforço empreendido, há uma suposta tranquilidade de quem o faz. Às vezes, chega a ser um deleite solitário de um idoso que torra sozinho sua farinha. Aqui há um silêncio, e um ar de sucesso antecipado. Aos poucos, um elemento é transformado em novo. Com as mãos em movimento, o corpo todo tomado pelo ritmo, os olhos atentos, um pensamento no tempo, um cantarolar, ou assobio entoado para dentro de si.

É um tempo, um movimento, pensamentos que permeiam a memória, como assevera Giard (2009) é o “prazer de manipular a matéria prima, de organizar, combinar, inventar”, ou com a mesma concentração como quem “pinta um quadro”. Em cada caso, a arte de torrar a massa e transformá-la em farinha, seja um trabalho solitário ou coletivo, é um “suporte de uma prática elementar humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo [...]” (IDEM, 2009, p. 218).

Figura 27: Torrador de farinha.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Figura 28: Torradores de farinha.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Em cada fornada, como dizem, colocam-se duas latas de massa no forno, que se transformam em um paneiro e meio de farinha, em média de duas horas de puro trabalho. Na Casa de Farinha comunitária, onde o trabalho foi observado, há dois fornos. A família

examinada utilizou dois fornos e preparou três *paneiros* de farinha em duas horas. O trabalho de torrar a farinha foi desenvolvido pelos filhos mais velhos (16, 18 anos) e o pai (39 anos), em um processo de revezamento; quando um cansava outro *pegava o remo* e continuava a girá-lo sem parar, como explica um entrevistado: “se parar professora queima, e já era nossa farinha” (M. V. H., 39 anos, entrevista, 2016).

Nesse sentido, cada grupo, cada população irá imprimir e carregar suas identidades étnicas, que irá se estabelecer no encontro com outras culturas. Isso significa que nem todos os índios ou *ribeirinhos* vivem e desenvolvem seus trabalhos da mesma forma, há formas de produção do conhecimento e de habilidades diferenciadas. São saberes, segredos, crenças, regras diferentes que garantem a continuidade de seus legados. Por exemplo, poucos *ribeirinhos* de São José, mencionaram a lua para o plantio, mas muitos consideram o período certo para que a água do rio não alcance as plantações. O que leva a crer, que não há regras gerais pelo fato de serem *ribeirinhos*, para cada local é importante que as famílias não passem por grandes perdas com o plantio.

Nesse processo, esses homens e mulheres, idosos e crianças, vivem e sobrevivem executando muitas formas de trabalho. Sem a intenção que envolve a condição de *ensinante* e *aprendente*, aos poucos os mais novos vão aprendendo com a sabedoria dos mais experientes. A postura ativa do jovem, que aprende fazendo, observando, sem nada perguntar. É seu corpo que vai dizer o momento certo para garantir realizar tal atividade.

2.3 São José e suas festas

Na cidade ou nas comunidades da Região, as festas ganham destaque, principalmente, no mês de junho em ocasião das celebrações de santos católicos, uma influência religiosa pautada no catolicismo. “De fato, não há como dissociar a consolidação histórica do catolicismo no Brasil e na Amazônia das formas populares de crença cristã e fé devotada aos santos católicos, que se manifestaram ao longo do tempo” [...] (BRAGA, 2009, p. 322).

As festas com devoção aos santos católicos no Brasil foram introduzidas pelas missões religiosas, que desde os primeiros séculos de colonização associaram catolicismo com práticas populares (VAINFAS, *apud* BRAGA, 2009, p. 320).

Nesse contexto, várias comunidades, bairros e escolas da cidade organizam festas juninas, bem como festas aos santos. A culminância da festividade é bem demarcada quando há festa dos *bois bumbás*: *Mangangá* e *Corajoso*. A maioria da população da cidade aprecia o

evento, considerado atrativo e, recebe visitantes de toda a região. Muitos têm sua rotina alterada para participar da festa.

Os bois em seus barracões recebem pessoas que se empenham nos trabalhos de confecção de fantasias e produção de alegorias. As donas de casa arranjam um tempo para preparar refeição aos homens que lá trabalham. Muitas mulheres reservam um tempo para confeccionar bandeirolas, materiais para a galera dos bois. Nesse sentido, a festa instaura uma mudança na rotina da vida da sociedade local e também na vida pessoal dos participantes.

As ruas ganham novo tom e euforia. Nos postes são colocadas bandeiras vermelho e verde, indicando as cores dos bois e a rivalidade. O bairro de Coimbra e o Umarizal são separados pelo centro da cidade, que separa os bairros onde os bois têm origem, definindo o peso das torcidas de cada *bumbá*: de um lado, o bairro de Coimbra, com as cores: vermelho e branco, área de concentração da torcida do boi *Corajoso*; do outro, mais precisamente ao lado oeste da cidade, se concentra a torcida do boi *Mangangá*, com as cores: verde e branca.

A festa dos bois demonstra formas de produção artística diversas, chamando a atenção as continuidades e simbolizações percebidas nesta manifestação cultural de raízes históricas. “A festa dos bois apresenta, hoje em dia, como produto de consumo massivo, mas e, sobretudo, representa um espelho identitário” (HOLANDA, 2010, p. 13).

Essa grande festa ficou no lugar de um evento que a cidade vivenciou nas décadas de 1970 e 1990, a Junho Popular, mais conhecida como JUNPOP. As danças como: *Os cabras de Lampião, os Cacetinhos, Barqueiro, Dança Portuguesa, Gambá, Dança dos Africanos, Dança do Café, Bumba Meu Boi, as Cozinheiras*, eram aguardadas pela população ano a ano. Com a influência do boi bumbá de Parintins, essas danças foram aos poucos sendo substituídas por exclusivamente os dois bois que disputam o festival folclórico em Benjamin Constant. As danças da antiga JUNPOP são apresentadas quando acontece evento nas escolas públicas.

A cidade também tem um espaço para a atração dessas festas, aliás, quando mais ampla e significativa, quanto maior peso, esta deve ser realizada no espaço do Bumbódromo.

Ter um espaço na cidade destinado às festas simbolicamente significa que esta tem grande importância na vida das pessoas e da comunidade. Por outro lado, o evento quando adquire maior espaço e visibilidade, aos poucos pode ganhar outras dimensões e significados, pois quanto mais se apropria do espaço público, a festa aumenta a escala e a quantidade de pessoas e, pode assumir a dimensão de espetáculo, sendo susceptível a julgamentos pelos que apreciam (BRAGA, 2007). “Mas por outro lado, observa-se que a festa assume novos elementos da contemporaneidade, como o sentido comercial, dimensão turística, visibilidade e promoção do município” (IDEM, 2007, p. 330).

Após ler os relatos de Holanda (2010) sobre o *Boi Bumbá* de Fonte Boa percebe-se que a festa folclórica possui traços semelhantes à festa dos bois bumbás de Benjamin Constant, principalmente no tocante à falta de uma sequência nas festas anuais e a dependência do repasse de recursos públicos para sua realização.

É válido lembrar e enfatizar que, na cidade, como em muitos locais na Amazônia, são realizadas muitas festas dedicadas a santos católicos. São manifestações de fé que ganham proporções admiráveis nas procissões. Nas cidades de Amaturá e São Paulo de Olivença, ambas no Alto Solimões, há frequentemente festas dedicadas aos santos padroeiros, como São Cristóvão e São Paulo Apóstolo, respectivamente. Esses dias, as cidades celebram com muita oração, brincadeiras e arraiais as referidas festas.

Em Benjamin Constant, as principais festas católicas acontecem nos dias: 04 de outubro: Festa de São Francisco de Assis, padroeiro do bairro do Umarizal e, no dia 12 de dezembro: Festa de Nossa Senhora Imaculada Conceição, padroeira da cidade. Pagadores de promessas vão às noites do novenário, lotando essas igrejas.

As noites de São Francisco parecem ser mais frequentadas que as noites do novenário da Imaculada. Essa devoção ao santo pode ser explicada pela influência da Ordem dos Capuchinhos, que vieram da Itália para a Região, desde o início de ocupação da cidade. No período do novenário de São Francisco, o bairro fica bastante movimentado com as noites de missa e arraial, com disputas das barracas e vendas de comidas, bingos e realização de leilões.

No dia dedicado ao padroeiro, há a procissão com maior concentração de devotos. Os sacristães, marianos e os padres vão à frente indicando o caminho, com bandeiras e o andor do santo, com uma grande imagem de São Francisco, enfeitado com muitas flores e fitas coloridas. Ao final da procissão se forma uma imensa fila, seja apenas para tocar a imagem do santo, ou para beijá-la ou ainda para ajoelhar-se à sua frente, em sinal de agradecimento e realização de pedidos. A imagem recebe fotografias de pessoas que clamam por milagres. Também é possível ver dinheiro aos pés da imagem e muitas flores. Na frente da capela se forma uma imensa estrutura com queima de velas que os devotos acendem antes mesmo da procissão e nas noites seguidas de novenário.

Na procissão de São Francisco, os pagadores de promessas vêm depois da imagem do santo. Eles usam vestes semelhantes a do santo: uma túnica marrom com uma corda branca na cintura e pés descalços. Muitos ainda carregam tijolos na cabeça e seguram o grande cordão do santo, que vai passado de mão em mão em todo itinerário. Para os devotos, São Francisco é muito poderoso. Muitos afirmam o alcance de graças.

Assim, “a história do povo, se associa às suas celebrações, com canções que celebram o amor e a festa e, frequentemente dissimulam a guerra e o luto e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura e da desobediência, sua nova condição, esses traços marcam lugares perdidos na Amazônia” (MARTINS, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 174).

2.3.1 São José e a festa do padroeiro

A comunidade de São José, *locus* da pesquisa, é uma das mais antigas comunidades. A primeira igreja foi construída em 1944, carregando o nome do Santo Padroeiro. Moradores dão conta que o nome da comunidade e a escolha pelo santo se deu porque na comunidade havia bastante homens com o nome de José. Antes, a comunidade era chamada de Sapotal, por conta das muitas árvores de *sapota*.

Pela crença ao catolicismo, todos os anos no mês de março, o dia do santo é comemorado com levantamento do mastro, novena, terço, procissão e muita festa. Inicia-se a festa no dia 10 de março, com término dia 19 do mesmo mês. Maués (2011) chama a festa dos santos nas comunidades de *festa modesta*, sem perder as proporções e aspectos essenciais das representações dos santos católicos.

Esse cotidiano foi observado há tempos por Eduardo Galvão (1955) em *Santos e Visagens*. Maués (2011) com base nisso, inspirou-se para realizar estudo no Pará envolvendo Santos e Catolicismo Popular.

Todos os moradores da comunidade de São José, bem como a maioria da Ilha do Aramaçá, professam o catolicismo, no entanto, há um constante trânsito entre formas de crenças vivenciadas pelos *ribeirinhos*. Assim como visitam o pajé ou o caboclo, o rezador e também vão para a igreja católica rezar nas noites dedicadas ao santo padroeiro da comunidade. Essa prática é comum entre os moradores da Região.

Quadro 2: Localidades da Ilha do Aramaçá e seus santos padroeiro:

LOCALIDADE	SANTO PADROEIRO	DATA DA FESTA
Benjamin Constant – Sede	Nossa Senhora Imaculada Conceição	08/12
Comunidade São José	São José	19/03
Santa Luzia	Santa Luzia	13/12
São Gabriel	São Gabriel	15/03
São Miguel	São Miguel	31/03
São Raimundo II, III	São Raimundo	31/08
Cristo Rei	Cristo Rei	06/01
Bom Sítio	Santo Antônio	13/06

Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Na comunidade, há uma pequena capela dedicada ao santo padroeiro. A paróquia fica na sede da cidade, muitas vezes distante das comunidades. O padre visita a comunidade na ocasião da festa do padroeiro. Nessa visita, são realizados, principalmente batizados e primeira comunhão; sacramentos do catolicismo.

A igreja de São José é bem cuidada e bem organizada aos domingos para o culto, em que é celebrada a passagem bíblica do dia e, para os nove dias das noites da festa do padroeiro.

Figura 29: Imagem interna da igreja.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

No período do novenário, os devotos aproveitam para pagar suas promessas. “As próprias festas dos santos podem ser consideradas promessas com o objetivo do bem-estar da comunidade” (GALVÃO, 1955, p. 42). Os moradores levam a sério o pagamento de promessas. Existem relatos de declínio de muitas comunidades por abandono ou inexistência das festividades a um santo padroeiro.

Nos estudos de Maués (2011), são citados fortes sinais de declínio de uma comunidade que interrompeu as festas dedicadas ao santo. Foram narrados desde incêndios e abandono ou quase despovoamento da comunidade e que esses acontecimentos eram “castigo do santo, com quem não se podia brincar” (se referindo a São Benedito).

Na festa do padroeiro da comunidade, a festa inicia durante o dia. São nove dias que antecedem a data dedicada ao santo. Começa com uma breve missa, seguida de pequena procissão, carregando o mastro e sua fixação no centro da comunidade.

Ir à igreja da comunidade é um momento de muita diversão e alegria para os moradores. É hora de reunir os comunitários, cantar e rezar. A tradição inventada de festa de padroeiros no mundo rural é comum. Entretanto, alguns rituais e símbolos tendem a mudar. É óbvio que nem todas as tradições perduram e, o objetivo não é entender as chances de sobrevivência destas, mas como isso ocorre.

Desde as pesquisas de Galvão (1955) em *Santos e Visagens*, se tem narrativas das tradições em santos católicos. Desde então, muitas modificações foram feitas nos rituais da festa dos santos católicos, desde os personagens, até símbolos e liturgia da novena³⁵. Os instrumentos usados nas festas antigas eram: *percussão, tambores, raspadores* (espécie de *reco-reco*), *sacudidores (chocalhos), címbolos e pausinhos*. Atualmente, usa-se mais o violão e pandeiro.

Uma das principais funções da irmandade é promover e organizar os festejos em honra ao santo padroeiro. Essas festas têm como ponto alto, o dia do santo. As comunidades têm um calendário particular para festejar seus santos.

Geralmente, na festa há duas procissões: uma para o início da festa, quando o mastro é erguido; e, outra ao final da festa para o encerramento. Essa última procissão é a maior, muitas pessoas, ex-moradores, pessoas de outras comunidades vêm para o último dia de novenário.

O mastro é um elemento que não pode faltar no festejo, é ele que simboliza o início e o encerramento do novenário. Uma árvore é derrubada e o mastro é feito medindo de dez a doze metros de altura. O tirador do mastro, na maioria das vezes, é um pagador de promessa, que no ano anterior se compromete em ir até a floresta e retirá-lo. No caso particular da comunidade de São José, acredita-se que a presença do mastro é a crença na intercessão do santo para diminuir o fenômeno das *terras caídas*, que é muito forte na região. Um padre antigo da Região aconselhou a comunidade a não deixar de oferecer anualmente, o mastro ao santo, para afirmação das promessas.

³⁵ Em seus estudos, Galvão (1955) enumera os personagens e as atribuições: o procurador: uma espécie de coordenador geral, responsável por auxiliar os funcionários nos serviços tocantes à Irmandade, além de zelar para a manutenção e asseio dos utensílios da Irmandade; o secretário: responsável em lançar o registro dos eventos; o tesoureiro: acautela todos os donativos inclusive as joias recebidas; a zeladeira: tem a cargo a ornamentação e reparo do altar; o andador comanda a folia, grupo de músicos e porta estandarte que levam a imagem do santo para as coletas de donativos; o mestre sala: além da função disciplinar nos festivais, também acompanha a folia, e atua como diretor de sua atuação e solista nos cânticos (GALVÃO, 1955, p. 53).

Assim, o mastro fica “plantado” do início ao término da festa, sendo considerado um dos marcadores centrais da festa. As festas, por sua duração, frequência dos devotos e aspectos característicos não obedecem aos mesmos padrões das festas realizadas na cidade e no campo. E, nem sempre todas as comunidades comungam das mesmas práticas.

Entretanto, os estudos mais atuais demarcam mudanças nas tradições; uma reinvenção das tradições. Para Hobsbawm (1984), as tradições estão no campo da invariabilidade, enquanto que “os costumes não podem se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim”. Os últimos vão se modificando, à medida que há necessidade.

Por *tradição inventada*, entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e comportamentos através da repetição, o que implica automaticamente uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN, 1984, p. 09).

Faz parte da tradição, os processos mantidos pela festa do padroeiro nas comunidades da Região. Como os costumes não podem estar no campo da invariabilidade (HOBSBAWN, 1984), muitos processos são modificados, mas a essencialidade permanece.

2.3.2 A devoção ao santo padroeiro

No presente estudo, a atenção será concentrada em breve descrição de uma festa dedicada a um santo católico, por ser característica da comunidade em estudo. Para Braga (2007, p. 59-60):

Não seria demais lembrar a importância das relações de afinidade na cultura cabocla da região amazônica, onde “todos” se reconhecem “parentes” no âmbito das comunidades locais. Aqui, a “voz de sangue” tão cara às relações consanguíneas de uma colonização europeia foi redimensionada para um parentesco que estendeu as suas relações para “compadres de fogueira”, “agregados”, “filhos de adoção” [...]. Por outro lado, há que se evidenciar principalmente as religiões devotadas aos santos católicos, que fazem de cada comunidade amazônica a identificação com um santo [...].

Os motivos apresentados nos discursos das pessoas que fazem a festa remetem a uma forte crença no santo padroeiro, reconhecida pelo grupo e comunidade. É, pois, entendida como um modo próprio de um grupo expressar sua crença, sua fé, promovendo uma situação de múltiplos rituais de louvor e homenagem ao padroeiro.

Wagley (1997) observou que a festa do santo, na ocasião da festa de Santo Antônio, representava um elemento de agregação de pessoas da comunidade e de comunidades vizinhas, com práticas tradicionais de levantamento de mastro, de orações ao cair da tarde durante a novena. Muito semelhante ao que ocorre na comunidade de São José, ainda hoje.

Para Amaral (1998, p. 203), a festa coloca dentro do sistema de ações de trocas e serviços, pessoas envolvidas, que “pode-se dizer que é sobre estas trocas simbólicas de modos de participação que se constitui, na prática, a festa [...]”.

A comunidade tem um espaço reservado para as novenas nas noites dedicadas ao santo: *a igreja de São José*. Aliás, ter um espaço reservado para a festa em uma comunidade significa o valor que esta recebe por seu povo. Além da *igrejinha*, a comunidade também possui uma *casa de reuniões* que é ocupada no dia da festa do santo padroeiro e para outras festividades e reuniões de grande relevância. Tanto a igreja quanto a casa de reuniões ficam localizados na centralidade da comunidade, indicando o grau de importância e significado para seu grupo.

Figura 30: Mapa mental da casa de reunião da comunidade:



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira. Oficina com estudantes, 2016. Autores: Maciel Rengifo, 15 anos; Jeyson Linares, 13 anos.

2.3.3 A festa de São José

Entende-se que o *animador geral* é o principal responsável pela preparação e realização da festa, devendo ser um articulador com os comunitários e as pessoas da cidade para que a festa aconteça. Afinal, a festa e sua organização deve ter sempre em vista a

possibilidade de ampliação ao ponto de congregar o maior número de pessoas, ao ponto de alcançar as áreas rurais ao redor e, ainda as pessoas e autoridades da cidade.

Esta festa é realizada sobre o prestígio de autoridades eclesiásticas e da cidade, sendo que as figuras do padre, autoridades políticas e empresários não podem faltar no último dia, pois representam forte prestígio local.

Nesse processo, muitos se envolvem, mas alguns têm atribuições diferenciadas. A função de *animador geral* da festa geralmente é exercida pelo próprio presidente da comunidade, o qual motiva a comunidade para que a festa aconteça, além disso, tem as seguintes atribuições: é responsável pelo contato com a paróquia na cidade, a fim de garantir a presença do padre pelo menos no último dia; exerce a função de tesoureiro é responsável pelo controle de entrada e saída de recursos arrecadados; é encarregado de angariar recursos, reunir com representantes políticos e, a partir daí, realizar o convite oficial e garantir a presença e recursos para o festejo; e, por fim, o almoço do santo, que também faz parte do seu trabalho: a iniciativa de organizar as pessoas para providenciá-lo. O almoço do santo é uma promessa que a comunidade faz questão de cumprir todos os anos, no último dia de festejo.

Outro cargo percebido é de *responsável pela liturgia*, que tem a função de ajudar na arrumação e limpeza da igreja; escolher os cantos, os leitores, o comentarista na hora da celebração. É aquela figura que providencia tudo para que a missa aconteça; uma espécie de catequista da comunidade.

A figura que também não pode faltar é o *responsável pelo mastro*, este geralmente tem uma promessa. De um ano para o outro, já se decide quem ficará encarregado de ir na floresta derrubar uma árvore, limpá-la e transformar no novo mastro. O mastro é fincado em frente à igreja em um espaço importante simboliza que a comunidade está em festa.

Para que a festa aconteça necessita de todo um processo de organização que envolve muitos dias antes do novenário. O *animador geral* e a *catequista* comentam sobre a programação: “De primeiro a gente cuidava só a turma da comunidade, primeira noite dos meninos, a segunda das meninas. Agora a gente faz diferente, já coloca as outras comunidades vizinhas como *noitários*. Mas eles só vêm mais no último dia, aí vem São Raimundo, Santa Luzia” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

Nas dez noites que seguem, a novena é feita na igreja. “Aí tira o terço na igreja mesmo, e também envolvendo os comunitários que tão lá nessa noite. Reza um mistério, senão uma Ave Maria, outra já reza outro. A gente faz o nosso novenário assim” (J. F., 61 anos, entrevista, 2016).

De um ano para o outro são distribuídos entre os devotos os diferentes encargos para a próxima festa, inclusive, elege-se o *responsável pelo mastro*. O *responsável pela liturgia* e o *animador geral*, que quase sempre são as mesmas pessoas de um ano para o outro.

Quanto mais o *encargo de animador e liturgia ficarem* com as mesmas pessoas, maior indício de enfraquecimento da organização da festa. Foi assim nas outras comunidades ao redor de São José, onde não é todo ano que a festa do padroeiro é realizada. Em São José, a festa ainda é realizada anualmente.

2.3.4 Preparação da festa

São nove dias de oração antes do dia dedicado ao santo. Começam os preparativos para a festa do padroeiro recolhendo donativos entre os comunitários, autoridades, políticos, comerciantes locais para a compra dos materiais necessários, principalmente, para o almoço do santo, que a comunidade oferece todos os anos no dia 19 de março.

No primeiro dia, há muitos sinais que indicam o início da festa, como a movimentação das mulheres que ajudam com a pintura do mastro, juntamente com o responsável por este. A essa altura, durante a madrugada o responsável foi buscar o mastro na mata para deixar no local da pintura desde cedo da manhã. Depois, é o momento de fixar a bandeira do santo no mastro e, está pronto para ser levantado após a missa.

Algumas mulheres preparam pé de moleque para doações e venda na *Casa de Farinha Comunitária*. A igreja foi repintada alguns dias antes da festa. Outras mulheres limpam e ornamentam a igreja com muita disposição, dizem que fazem isso todos os anos. A igreja está limpa e pronta para receber os devotos.

Uma breve missa no dia 10 de março marca o começo da festa. É o momento para reunir os devotos da comunidade e alguns que veem de outras localidades próximas. O padre vem da cidade e chega com antecedência para organizar a celebração, juntamente com o animador geral e a responsável pela liturgia. Escolhem-se leitores e os cantores já verificam alguns cantos. Aos poucos a igreja de São José vai recendo seus devotos, que são moradores, ex-moradores da comunidade, os quais aproveitam a oportunidade para rever parentes, compadres e amigos.

Após a missa é o momento de fincar o mastro, os foguetes já anunciam o início de tudo. No campo de futebol em frente à igreja, alguns homens, em procissão, carregam o mastro. Após fixar o mastro no local determinado, todos reúnem ao redor deste e entoam cantos, terminando com a benção do padre. E, assim, finda o primeiro dia.

Figura 31: Momento da procissão com o mastro e seu levantamento.



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Figura 32: Momento da bênção do mastro após seu levantamento.



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

As outras noites serão destinadas aos terços na igreja com responsáveis diferentes em cada noite. Essas noites são menos frequentadas; a igreja não fica tão lotada como na ocasião do primeiro dia. Porém, prevalece a reza do terço e cantos dedicados ao santo.

2.3.5 O dia do santo padroeiro

Figura 33: Os devotos e a igrejinha de São José.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

Figura 34: Momento da missa.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

O local dedicado à festa é a igrejinha de São José. Do lado de fora tem um sino que representa um dos símbolos da religiosidade na comunidade. Em seu interior há bancos para os seus devotos, com pequeno altar. No altar são colocadas duas imagens centrais do santo padroeiro, uma de madeira, doação de um devoto e, outra de mármore, adquirida na paróquia

da cidade. Também há a mesa com uma grande toalha branca com velas e a bíblia para as leituras diárias. Tem ainda, os símbolos centrais da fé cristã: um cálice de vinho e hóstias feitas de trigo, simbolizando respectivamente, o sangue e o corpo de Jesus Cristo, de acordo com a fé cristã. Entretanto, esses elementos somente ficam presentes quando o padre está na comunidade, em outras celebrações há apenas leitura da palavra e muitos cantos.

Os cantos são entoados anunciando todos os rituais da missa: no início o canto de boas-vindas, seguido de canto penitencial, louvor em agradecimento e depois os cantos para o momento da escuta da palavra com as leituras bíblicas, para o ofertório (dinheiro doado pelos fiéis) e comunhão. Todos os cantos são iniciados e acompanhados por um grupo formado por mulheres da comunidade. É a voz das mulheres que prevalece, impondo suas vozes fortes parecem disputar umas com as outras. As celebrações seguem o mesmo ritual, sempre com cantos para cada momento, com ritos bem definidos como a acolhida, leitura bíblica, sermão do padre, oferta, comunhão e despedida.

No dia da festa principal, os preparativos começam com antecedência. As mulheres responsáveis pelo almoço do santo se organizam durante a madrugada para preparação da comida, que deve ser em grande quantidade, pois a comunidade recebe muitas pessoas. O *animador geral*, nesse momento, já tem trazido da cidade todos os materiais para a realização desse evento.

Como a missa do último dia é celebrada durante a manhã, então o padre com alguns catequistas da cidade marcam presença desde cedo. Os devotos e visitantes também vão chegando. *Canoas* e *peque-peques*, *voadeiras* que chegam à comunidade tornam o dia movimentado, aliás, a comunidade só recebe este número de pessoas duas vezes ao ano: quando na ocasião da Festa do Santo e quando realizam a Festa do Maracujá.

Os cantores e o violonista ficam apostos. Tem caixa de som para o último dia; a cantoria é diferenciada. Pelo número de devotos, a missa do último não acontece na igreja, e, sim na Casa de Reunião da comunidade.

A novena se inicia com um pequeno sermão do padre que explica sobre o significado da festa e um alerta ao grupo de evangélicos que se encontra no local. Em seguida, canta-se o hino inicial. É possível observar, que todos os devotos conhecem os cantos, eles são entoados com bastante vigor. Os ritos seguem normalmente.

O batismo na última celebração no dia do santo padroeiro é um dos ápices da festa. É o momento de tornar maior o número de fiéis e famílias na vida cristã. É a iniciação na vida da igreja e uma forma de manter os ensinamentos e a ordem na comunidade.

A hora do batismo é aguardada pelos familiares e os iniciados. São crianças de até cinco anos, em alguns casos são adolescentes, jovens e até adultos. A água e a vela são os símbolos principais. A água, significando a purificação e entrada na vida da igreja católica; a vela, significando que o cristão deve ser luz no mundo. Nesse momento, a missa deixa, aos poucos, os rituais de uma celebração comum, pois há um momento extenso dedicado ao batismo. Há um horário para ungir no peito e testa os catecúmenos com óleo bento; momento de oração com a vela acesa pelos pais e padrinhos; assim como o momento de confirmação na fé e compromisso com os iniciados, até por fim, a aspersão de água benta no iniciado, com palavras como: “eu te batizo em nome do pai do filho e do espírito santo”. Este momento é a marca de entrada na vida da igreja.

Depois, retorna aos mesmos rituais de uma missa comum, com oferta dos fiéis, cantos, consagração dos elementos como pão e vinho e seguidos da distribuição desses aos fiéis. Na despedida, o canto do padroeiro é bem entoado por todos.

No último dia se mistura a religiosidade e o profano. Depois da celebração há um momento de jogar futebol, seguido do almoço do santo. A festa volta à religiosidade com a *derrubação do mastro* como parte do encerramento.

Bebida alcóolica não é permitida, decisão que faz parte de um conjunto de regras da comunidade, consensual por ser uma festa religiosa, mas tem quem consiga burlar as regras. Afinal, os eventos tidos como futebol, a bebida e o almoço estão na linha do profano, já as celebrações estão na linha do sagrado. Para Alves (1980, *apud* AMARAL, 1998) de alguma forma, o predomínio das relações internas, indicam as relações “de dentro” em relação ao profano que fica “de fora [...]”. Mas como na realidade a vida é vivida lá fora, celebra-se naquele ritual, a solidariedade grupal, diluída na ordem profana.

O almoço do santo é um momento esperado por todos, significando “a consagração das relações de amizade, compadrio e parentesco” (AMARAL, 1998, p. 263). O almoço é o momento de informalidade da festa. Reúnem-se convidados, líderes, autoridades, políticos. Apesar do almoço não ser no mesmo lugar, há de se pensar pelo menos momentaneamente a utopia da igualdade. Pelo menos nessa oportunidade, a distinção de classes tenta ser disfarçada. Amaral (1998) cita que esse momento é a breve substituição do poder oficial estabelecido por um poder de fantasia, alcançando proximidade momentânea com pessoas de grande prestígio. Aliás, no almoço “as diferenças são temporariamente suspensas” (IDEM, 1998, p. 266), parecendo uma utopia, um ideal de unificação que se opõe à realidade vivida.

Todavia, sempre existem diferenças. Muitas vezes tem pratos que diferem em tipo e quantidade, ou seja, o melhor cardápio é para convidados importantes. Famílias de prestígio na

comunidade, como a do presidente, recebe a comitiva do prefeito. Para essa autoridade pública pode ser apreciado o peixe assado. Servindo para a multidão que fica do lado de fora, na Casa de Festas, a caldeirada ou uma sopa.

Na casa do presidente; com a comitiva eclesiástica, formada por padre e catequistas da cidade, ou com a comitiva política, formada pelo prefeito e outras autoridades, é o momento de conversar sobre as demandas da comunidade, como por exemplo, pode ser solicitado mais apoio para as festividades. Na ocasião, acordos políticos são firmados. É um almoço mais formal, alcançando dimensão política entre lideranças e autoridades locais.

Nessa linha, o almoço se situa no que dizia Lévi-Strauss (2010), na medida em que o *cru* vai se transformando em *cozido*, através do assado e do fervido ao mesmo tempo. Considerando que o cozido pressupõe na maioria das vezes aquilo que se poderia chamar de *endo-cozinha*: feita para o uso íntimo e destinado a um pequeno grupo fechado, enquanto o *cru* pressupõe a *exo-cozinha*: o que é oferecida aos outros convidados. Aqui, fazendo um paralelo com o mito *Bororo*, apresentado por Lévi-Strauss (2010, p. 108- 109), em o *Cru* e o *cozido*, em que há àqueles que podem comer cozido, bem preparado, as melhores comidas, a partir de verdadeiras trocas e acordos firmados³⁶.

Nos dois lugares onde o almoço ocorre – tanto nas casas de familiares ou na casa de reuniões –, o momento é de alegria. Aproveita-se para avaliar a festa, seu crescimento, personalidades presentes, a organização, problemas da comunidade e possíveis conquistas de alguns bens, com os políticos locais: “o poder instituído tenta fazer uso da festa em seu favor” (AMARAL, 1998, p. 278). A organização política e local e o uso da festa indicam próximos apoio e ganhos para a comunidade.

Quanto maior os prestígios do presidente e da comunidade mais estarão presentes autoridades locais. É comum estarem presentes: o prefeito, a primeira dama, secretários, vereadores, comerciantes locais, empresários, além do padre ou pároco da cidade.

Na festa, muitos ex moradores retornam à comunidade. Parentes distantes vêm à festa pagar promessas ou simplesmente repetir uma tradição todos os anos. Assim, “famílias nucleares ou extensas normalmente distanciadas pela geografia ou pelas atividades diárias, reúnem-se, reconstituindo, ao menos durante o almoço” (AMARAL, 1998, p. 264).

³⁶ Com base em Lévi-Strauss (2010), em o *Cru* e o *Cozido*, há uma narrativa *Bororo*, em que o jaguar, a partir de um acordo, alimentava toda a família do camponês, ao casar-se com sua filha. A medida que o jaguar vai conquistando e se tornando bem-vindo na casa, a mulher do jaguar vai se transformando em uma fera, como uma da mesma espécie. Ainda a partir do acordo, o jaguar, todos os dias têm que levar carne da melhor qualidade aos membros de sua família, em troca de sua filha e da vida solitária da família. Para não ser importunado pela sogra, o pai decide mudar a casa de lugar para não serem importunados quando no ato de comer carne assada da melhor qualidade trazida pelo jaguar.

O cardápio do almoço pode variar ano a ano. Mas por ser uma data que geralmente se insere dentro do calendário cristão que se refere à semana santa, é costume servir peixe aos convidados. Tem peixe, cozido em caldeiradas, ou assado com açaí. A comida regional se sobressai nesse contexto, afinal a festa é indicada para contar histórias de um povo, afirmar identidades, dentre elas a sua culinária. Para Pinto (2008, p. 87), “a cozinha, a alimentação, as maneiras da mesa de cada país, região e lugar aparecem como território de afirmação, resistência e permanência [...], a cozinha e o comer e beber constitui a expressão mais rica das identidades, sejam estas étnicas, locais, regionais e nacionais”. O peixe pode vir acompanhado de muita farinha, arroz e o suco de maracujá. Com exceção do arroz, todos os outros são cultivados na comunidade.

Para Amaral (1998), a comida, portanto, como em qualquer outra festa, recebe um caráter simbólico extremamente importante, dependendo da sua quantidade e qualidade. Além, dos diferentes modos de preparo, o reconhecimento do grupo familiar capaz de realizar uma boa comida. Nesse sentido, a comida tem que ser especial, algo da mesma importância que Natal e comemoração de aniversário. Há um fortalecimento de vínculos. O código culinário do almoço esclarece a natureza desta reunião:

Os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer. Neste sentido, constituem de fato um dos pontos fortes da cultura comum (GIARD, 2009, p. 212).

No almoço, o clima é de descontração. Quanto maior a euforia, sinal de que tudo está correndo bem e a comida foi bem aceita. Nesse momento informal é permitido as brincadeiras; contam-se piadas, brinca-se com quem serve pratos muito cheios. É hora de escolher alvos para as constantes piadas.

Ao término do almoço volta-se a viver no domínio das relações formais e consagradas, e o retorno à rotina. Os não residentes começam a se despedir e tudo volta a sua normalidade (AMARAL, 1998).

Na festa há polaridades. É religiosa e ao mesmo tempo profana, crítica e informal, conservadora e moderna, divertida e devocional; ainda é um reviver o passado e projetando o futuro. É a afirmação da identidade pautada nos pratos regionais. Há crença no santo, acredita-se que este vai interceder para que o barranco da comunidade não volte a cair.

Para Amaral (1998, p. 272), essas festas mostram a riqueza das relações com os outros, com as divindades que ouvem as preces dos seus devotos e lhe entregam milagres. “No Brasil tudo termina em festa”, pelo valor privilegiado que esta ocupa na vida da comunidade, seja em qualquer festa. A festa é um comemorar acontecimentos, reviver tradições, onde se cria novas formas de críticas e de tradições, pois na festa todos se reconhecem como povo único pelo menos naquele momento. Seja na festa do Boi de Parintins (AMARAL, 1998), na festa de Santo Antônio de Borba (BRAGA, 2009), ou na festa de Boi em Fonte Boa (HOLANDA, 2010).

Assim, a festa coloca em cena a história de um determinado grupo, ganhando forma nas procissões com seus símbolos, que vão desde imponentes imagens de santos em procissões nas ruas da cidade, como no caso de São Francisco de Assis e Nossa Senhora Imaculada Conceição, até pequenas imagens em pequenas procissões nas comunidades. Aqui, as cordas dos santos têm verdadeiros adeptos, os quais as usam em seus trajes para pagar promessas e na hora da benção final nas capelas dos santos.

Por fim, tem-se a possibilidade de superar a ideia da festa enquanto alienação. Ela representa formas de interação e lutas nas localidades amazônicas. Para Amaral (1998), a festa é muito mais, pois é capaz de criar novas formas de preencher o espaço na vida das pessoas e na tentativa de “estabelecer a mediação entre utopia e ação transformadora, pois através da vontade de realização muitos grupos se organizam, em nível local, chegando a crescer e se destaca política e economicamente” (p. 272).



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016

3 O MULTISSERIADO EM COMUNIDADES AMAZÔNICAS: CAMINHOS PARA A ESCOLA NA FLORESTA

O conhecimento transdisciplinar, produto de uma tessitura complexa e auto eco organizadora, é tecida nos interstícios, nas tramas, na intersubjetividade, nos meandros, na pluralidade [...], a partir de uma dinâmica complexa presente nos fenômenos (EDGAR MORIN, 2010b).

O projeto de currículo e sua aplicação para conseguir tais metas estão muito afastados de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos a serem adquiridos por alunos e alunas, como estes fossem um gravador. Muitas propostas de escolarização ainda conservam uma forte estrutura “fordista de montagem de uma grande fábrica; assim, os estudantes ficam permanentemente em suas carteiras e pela frente vão passando disciplinas e professores a um ritmo determinado; só aspiram a acabar o quanto antes suas obrigações e, deste modo, conseguir uma recompensa extrínseca, como um determinado conceito ou nota (JURJO SANTOMÉ, 1998).

3.1 Meio rural e algumas concepções de educação escolar

A educação escolar oferecida a populações do campo, historicamente, esteve atrelada a uma concepção de atraso e precariedade. Nessas experiências no meio rural, o poder público parece ter investido em ações tímidas, existindo uma tendência em deixar a Educação Rural como segundo ou terceiro plano, sendo as referências educacionais, na sua maioria, urbanas (BATISTA, 2003).

Com isso, é possível considerar que as ações do Estado traduzem poucas iniciativas reais frente à realidade do campo, não atendendo ao conjunto das necessidades que esse espaço apresenta. E, nesse contexto, o Estado deixa nas mãos de professores – com pouca formação, com baixos salários, sem planos de carreira – o sucesso pela qualidade pedagógica nessas escolas. Esses professores figuram no cenário como os únicos responsáveis pelo sucesso educacional.

Para além destas concepções e ações pautadas em políticas compensatórias, muitos movimentos sociais do campo recolocaram o problema da educação escolar e reivindicaram por uma educação pautada na qualidade social para todos, sem a antiga oposição campo-cidade. O resultado desse movimento se materializou nas *Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo*³⁷. Considera-se importante destacar a expressão do campo, utilizada pelos movimentos sociais nos últimos anos, para se referir à dimensão política da mobilização em favor do direito à educação básica (WESCHENFELDER, 2003).

O movimento originário da Educação do Campo pautou-se em alguns elementos postos na conjuntura da Educação Nacional Brasileira (CALDART, 2010): o primeiro reside na

³⁷ Essas conferências ocorreram nos anos de 1998 e em 2004, em Luziânia, resultado de uma ampla mobilização e debate nacional. A intensa mobilização recolocou na agenda do poder público, a educação no espaço rural do país, trazendo para o cenário nacional a possibilidade de discussão e elaboração de um novo projeto educativo nascido do próprio campo. Também foi criada uma coleção de cadernos (07 volumes), com a finalidade de subsidiar os debates e reflexões e intensificar a mobilização do movimento.

crítica ao modelo vigente, implantado historicamente no meio rural, ou seja, pautado na ideologia da educação rural que prevaleceu nos sistemas de ensino. Esse modelo de educação escolar não era, e hoje, muitas vezes, ainda não é, alvo de políticas públicas do Estado brasileiro.

Outro elemento analisado é a legitimidade do protagonismo desse movimento, ou seja, a educação do campo nasce com o protagonismo dos movimentos sociais, este dando total legitimidade às lutas e reivindicações, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Assim, os protagonistas do movimento social por uma Educação do Campo são os trabalhadores rurais em *estado de luta*.

O terceiro elemento posto é a afirmação das escolas *do e no campo*, que nasce da luta por uma escola que contemple um currículo que trabalhe as dimensões e práticas da população trabalhadora do campo, no local em que os trabalhadores residem e trabalham. Arroyo (2015) argumenta que há necessidade de outros currículos que fortaleçam as diversidades de culturas, de memórias, universos simbólicos, os saberes dos movimentos sociais dos estudantes do campo, pois afinal: *qual currículo proposto para incluir os excluídos?* Neste sentido, Caldart (2010, p.13) afirma que “[...] como lugar de educação, a escola não pode trabalhar em tese – como instituição, cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma educação a-histórica, despolitizada”.

E, o quarto destaque sobre a origem da Educação do Campo é a sua relação com a luta de classes. O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento em potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelas empresas transnacionais sobre a produção agrícola. Neste contexto, “o debate sobre a reestruturação produtiva e da base técnica e científica do trabalho está expresso nos modelos produtivos que se defrontam por meio da luta de classes – o agronegócio e a agricultura familiar” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

Além do histórico esquecimento do rural nas ações do Estado, também a história da Educação Rural no Brasil foi marcada pelo pouco interesse referente à realização de pesquisas nesta área. Nóvoa (1994, *apud* ALMEIDA, 2005, p. 278) salientou que as “pesquisas educacionais referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação”.

Nessa discussão Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que o esquecimento e desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico, pois somente 2% (dois por cento) das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% (um por cento), as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural.

A expressão “do campo” revela, portanto uma concepção e intenção políticas nela colocada, fazendo referência ao conteúdo de campesinato, ao sujeito social camponês, sua situação de classe e suas lutas sociais (MEDAETS, 2011, p. 4). Cada campo; a partir de seus elementos sociais, humanos, interesses, intenções; imprime um movimento, uma luta diferenciada da conjuntura nacional; assim, nenhum campesinato é seguido de mesmos movimentos sociais, mesmos atores sociais, processos e interesses; há semelhanças, porém, há muitas diferenças. Esses processos são no mínimo complexos (ANTONELLO, 1999).

A Educação do Campo contrapõe-se, portanto, à Educação Rural, no sentido que representa o esforço desses movimentos e atores na direção de uma educação mais própria, e não apenas entregue pelo Estado e, como era (em muitos casos ainda é) o caso em muitas escolas rurais, deslocadas da prática cotidiana e anseios dessas populações (MUNARIM, 2008).

Contrapõe-se, portanto, a uma suposta neutralidade – interessada – de uma Educação Rural que não dá lugar de protagonistas aos sujeitos mesmos desta educação. Se de um lado o movimento da Educação do Campo trouxe à luz no cenário nacional, um constante diálogo entre produção teórica e movimento militante, do outro recolocou a educação na agenda de negociações do Estado e, ainda mobilizou a nível nacional, a sociedade para as questões do ensino no campo, a fim de refletir sobre a qualidade dessa educação solicitada pelo movimento. “Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso às políticas de Educação” (CALDART, 2010, p. 118).

Nessa atual conjuntura, as concepções sobre a educação para os contextos rurais têm superado perspectivas autoritárias e ruralistas graças a esses movimentos sociais que lutam em favor de uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no meio rural.

A política de Educação do Campo defende princípios e procedimentos para construir uma identidade das escolas do campo definida pela sua vinculação a questões inerentes à sua realidade, temporalidade, saberes próprios dos grupos socioculturais, memória coletiva, bem como à rede de ciência e tecnologia, superando nessa perspectiva o *ruralismo pedagógico*³⁸.

³⁸ Concepção muito presente nas décadas de 1910 e 1920 quando houve um forte movimento migratório do campo para cidade. Os rurícolas deixaram o campo em busca de se enquadrar no processo de industrialização mais amplo que chegava ao país. A educação escolar para os rurais só foi lembrada devido a este movimento, pois neste sentido, usou-se a escola como instrumento para fixar o camponês no campo e de lá não sair (PAIVA, 2003; CALAZANS, 1993).

Assim, a concepção de Educação do Campo se constitui com base em um cenário de lutas e reivindicações do povo campestino por políticas públicas, um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento: é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Na atual conjuntura, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Nº 9394/1996, trata da Educação Rural em artigo específico e, respectivos incisos, acenando outro olhar para a educação nesses contextos diferenciados. Pela letra da lei, tem-se: artigo 28 é estabelecido:

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

(Lei Nº 9394/1996).

A ideia de Educação Rural presente na LDBEN/96 não significa que todos tenham uma escola igual com um único currículo padrão, inflexível, pautado num modelo de currículo urbano. Pelo contrário, significa que a educação deve ser acessível universalmente (também em contextos rurais), organizada, desenvolvida no *Princípio da igualdade* na diferença, sob o critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos/as educandos/as, e com projetos que partam do contexto sociocultural dos grupos envolvidos nos processos educativos.

3.2 A atual produção científica sobre a educação no meio rural

A produção de artigos, teses e dissertações que envolvem a educação escolar na área rural tem aumentado consideravelmente no país. Pesquisas mostram a realidade desse aumento nos últimos anos a contar com movimento contrário ao desinteresse histórico por esta temática.

De acordo com o artigo sobre o estado da arte em Educação Rural (DAMASCENO & BESERRA, 2004), nos anos 1950 e 1960, o problema passou a ser visto com mais seriedade e,

ainda, a partir dos anos 1980 o interesse por essa área aumentou devido às fortes pressões dos movimentos sociais organizados (IDEM, 2004). Mesmo assim, considerava-se que ainda eram poucos os trabalhos sobre a temática, conforme foi citado no mesmo trabalho: de 8.226 teses e dissertações, defendidas entre 1981 a 1998, apenas 102 trabalhos tratavam da Educação Rural, ou seja, 1,2% apenas do total dos trabalhos. “Confirmando que a Educação Rural é considerada tema de menor importância tanto pelo Governo Federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa” (IBIDEM, 2004).

Damasceno & Beserra (2004) expõem quatro ideias que denotam o desinteresse pela temática: por primeiro, tem-se o desinteresse que se assenta na falsa crença da extinção do meio rural, posta em vários discursos associada aos problemas de analfabetismo. Quando se afirmava que a solução seria a morte dos idosos analfabetos, na mesma direção houve explicações com base nesta teoria que pregava que com o êxodo rural acabaria com os problemas da educação na área rural, assim, não existiria mais população rural e tão pouco educação para esta população já que esta estaria na área urbana. Esse fenômeno contribuiu para gerar um forte desinteresse de efetivação de pesquisas na área, associada ao valor social e cultural dada ao rural.

A segunda linha de desinteresse pela temática está pautada na dificuldade de efetivação de pesquisas a serem realizadas na área rural contra a suposta ideia de facilidade de pesquisar na área urbana.

Por terceiro, expõe-se que o limite das pressões dos movimentos sociais rurais vai imprimir o grau de interesse ou não pelo rural. Esse fenômeno foi muito citado nos anos 1990 quando foi forte o movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em favor de outra educação nestes espaços.

E, por fim, o desinteresse pela temática reflete o desinteresse do Estado na implementação de políticas públicas no espaço rural (DAMASCENO & BESERRA, 2004). As referidas autoras buscaram trabalhos sobre a Educação Rural produzidas na área da educação, apesar desta temática destacar-se também nas áreas de Sociologia e Agronomia. Foram pesquisados trabalhos a partir da produção discente de mestrado e doutorado no banco da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); entre os periódicos acadêmicos nacionais e regionais; e, principais livros que evidenciaram a temática.

A partir do levantamento dos resumos das teses e dissertações Damasceno & Beserra (2004) subdividiram os trabalhos por temas de pesquisa apresentando: Ensino Fundamental (15 trabalhos); Professor rural (09); Políticas para a Educação Rural (18); Currículo e saberes (14); Educação popular e movimentos sociais no campo (22); Educação e trabalho rural (08);

extensão rural (07); Relações de gênero (03); outros (06). Esses temas decorrem das principais problemáticas educacionais vivenciadas na conjuntura nacional que imprime no local as mais variadas formas de exclusão da população rural ao processo de escolarização formal aliada às reivindicações do movimento social do campo com vistas à construção de uma escola pública sintonizada com os interesses dos seus beneficiários, vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais (DAMASCENO & BESERRA, 2004).

O estudo supramencionado mostrou a distribuição dos trabalhos por região e instituições de ensino superior no país, em que foi possível perceber a concentração de trabalhos na região Sudeste (55%), em seguida com as regiões Sul e Nordeste (24 e 15%). Esse processo, segundo as autoras, parece demonstrar o nível de desenvolvimento das regiões e, ainda, principalmente a criação de programas de pós-graduação e, conseqüentemente, a qualificação de seus profissionais. Essa supremacia de produções presentes nas regiões citadas parece indicar para a importância da formação e consolidação de grupos de pesquisa dedicados ao tema. A região Norte não aparece na análise das autoras. Provavelmente pela ausência de trabalhos na área até o período investigado.

Em um trabalho semelhante ao das autoras, com diferença na temática *A pesquisa em educação ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA*, (2001 a 2006) de Carvalho & Schmidt (2008, demonstrou a ausência ou pouca expressividade de trabalhos provenientes da região Norte.

Um dos problemas confrontados ao realizar estudo sobre a produção científica acerca da Educação Rural é referente ao próprio estatuto do termo “rural” (DAMASCENO & BESERRA, 2004). Já nas décadas de 1990 e 2000, o termo já aparece com certas problemáticas e, hoje, devido ao forte movimento empreendido pela política *Por uma Educação do Campo*, o termo rural passou a ser mais criticado.

Nesse sentido, a fim de buscar as produções realizadas, optou-se por fazer um levantamento no portal da CAPES a fim de localizar as dissertações e teses defendidas recentemente, para assim compor um estado da arte mais atual deste objeto de estudo, e dar continuidade, rever posições, limites, lacunas, sobretudo contribuir com a novidade da tese aqui proposta.

Considerando o campo da pesquisa e a inserção no programa *Sociedade e Cultura na Amazônia* optou-se por selecionar os trabalhos no meio científico que tratam da educação escolar no meio rural amazônico, sem com isso, deixar de buscar estudos que tratam da realidade da educação em outros campesinatos. Pois, que não se deve ignorar a relação do global e, nem tampouco, do local nas pesquisas realizadas.

Assim, buscaram-se os trabalhos a partir de categorias que geralmente aparecem nos estudos que envolvem meio rural na Amazônia. O levantamento no portal da CAPES mostrou um acervo tímido referente ao tema proposto. Ao clicar no ícone “escola da floresta” como categoria de busca no portal, encontra-se 44 (quarenta e quatro) trabalhos; com a categoria “escola na floresta” tem-se 35 (trinta e cinco) (e muitos trabalhos reapareceram como resultado da primeira busca); ao clicar “escola na Amazônia” aparecem 152 (cento e cinquenta e dois) trabalhos e “escola ribeirinha” encontram-se 13 (treze).

Como já indicado, há uma área com forte representatividade nas pesquisas realizadas no país: a Educação do Campo, que aparece com número de 190 (cento e noventa) teses e dissertações no portal, durante o período de 2010 a 2015. O que pode ter sido motivado pelos fortes movimentos sociais efetivados e que trouxeram a educação escolar para a agenda política do país, objetivando refletir acerca do projeto educativo que considerem seus povos (HAGE, 2006; MUNARIN, 2008; CALDART, 2010).

Dessa forma, entende-se que os estudos sobre a educação denominados *no e do campo* têm como resultado um maior número de trabalhos sobre a temática, principalmente após a intensa mobilização que resultou na Conferência nacional “*Por uma Educação do Campo*”, dando maior visibilidade ao movimento e as formas de ensino no meio rural.

A Educação do Campo, aqui é colocada como os estudos realizados em espaços rurais do país, e aí também, se insere o campo da Amazônia, por mais diferenciada que seja em sua geografia, vegetação, tipos humanos, minerais e outros. Nesse ínterim, os pesquisadores da região Norte pouco se inseriram nesse movimento de pesquisa e publicação. Essas produções são mais visíveis nas regiões Sul e Nordeste do país, conforme será tratado a seguir neste trabalho.

Faz-se a opção por educação escolar em comunidades amazônicas ou escola na floresta como uma tentativa de diferenciar este campo onde a pesquisa concentrada a análise. No entanto, por mais que se ouse colocar tudo em uma mesma discussão, faz-se necessário considerar os processos históricos, sociais e humanos complexos, em transição e diferenciados de outras regiões do país.

É importante ressaltar que a educação escolar em comunidades amazônicas é uma categoria utilizada no meio acadêmico, principalmente nos trabalhos dos programas de pós-graduação do Pará, em que aparecem as categorias *escola ribeirinha*, *escola multisseriada*, *educação do campo na Amazônia*. Nos programas de pós-graduação do Acre aparecem termos como “*escola na floresta*” e “*escola da floresta*”; são considerados novos movimentos, não em oposição à política da Educação do Campo, mas surgem como forma de fincar uma bandeira,

demarcar território, principalmente por pesquisadores da região Norte, que raramente aparecem nas discussões teóricas na área em questão.

No levantamento realizado foram encontrados vários trabalhos acerca da educação escolar em espaço rural brasileiro de modo geral. São fortes estudos em estado da arte acerca da temática. O estudo de Albuquerque (2011) considerou os trabalhos publicados no portal da CAPES, a contar do período de criação deste portal, em 1987, até 2009.

Esta autora analisou 433 (quatrocentos e trinta e três) trabalhos entre teses e dissertações que abordam a problemática da educação no meio rural brasileiro, por meio de um levantamento a partir das expressões exatas no portal da CAPES: *Educação do Campo*, encontrados 125 (cento e vinte e cinco) estudos; *Educação no Campo*, localizados 25 (vinte e cinco) estudos; *Educação Rural*, encontrados 161 (cento e sessenta e um) estudos; e, *Escola Rural* com 111 (cento e onze) trabalhos.

O estudo mostrou que as temáticas da *Educação Rural* e *Escola Rural* se mantiveram entre os anos verificados, o que denota atenção a esta área. Realizou-se assim, um estudo crítico em trabalhos elaborados nesse período, apontando as principais teses apresentadas, dentre estas aparece fortemente, a crítica ao modelo pautado na Educação Rural e uma defesa pelo movimento da Educação *do e no campo*.

Vendramini (2010, *apud*, Albuquerque, 2011) afirma que o movimento social organizado mudou o foco do debate teórico com a conceituação da Educação do Campo em oposição à Educação Rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que trabalham e vivem no campo.

Em um segundo grupo de teses defendidas, encontram-se os trabalhos que apresentam a crítica ao pensamento da evolução da Educação Rural para a Educação do Campo, ou seja, nestes estudos todo processo educativo em ocorrência no meio rural deve evoluir para o mesmo movimento político e ideológico pautados nos princípios da Educação do Campo e sair da Educação Rural. Para Vendramini (2010, *apud*, Albuquerque, 2011) essa tese não se sustenta, uma vez que, a maioria dos estudos em Educação Rural defendeu uma organização do trabalho pedagógico pautado no meio rural com ênfase na valorização dos educandos e em seu cotidiano, e muitos dos estudos em Educação do Campo defendem a mesma tese.

A tese defendida no trabalho de Albuquerque (2011, p. 52), é que o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta, que almeja a transformação social e radical, passa pelo entendimento para além do capital e se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta

escolarização estão organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina.

Sendo assim, as pesquisas que têm a educação no meio rural como objeto de estudo, não podem negar a existência de classes, sua história, que assim corroboram para a manutenção do *status quo* quando silenciam ou criticam a possibilidade de superação do capitalismo, enquanto sistema que destrói a natureza, o homem e o trabalho (ALBUQUERQUE, 2011).

Em continuação aos trabalhos selecionados, verificou-se que as teses que defendem a inter-relação entre a escola e o saber local são bastante revisitadas. Esse grupo defende fortemente uma escola com currículo e projeto pedagógico pautados na aproximação dos conteúdos escolares com os saberes tradicionais das comunidades, ou seja, a interação do conhecimento científico e tradicional (SOUZA, 2013; ESTORNILO, 2012; PINHEIRO, 2009; FERRAZ, 2010).

O estudo de Souza (2013, p. 214) apontou para um distanciamento que se dá pelo desconhecimento dos que ensinam na escola, pois estes não sabem realizar a transposição necessária dos conteúdos para as realidades existentes. Para Pinheiro (2009), na escola ribeirinha o currículo aparece como uma *listagem de conteúdos* descontextualizados com forma de organização fundamentalmente *urbanocêntrica*. Salienta ainda no estudo, que este processo continua pela forte matriz pedagógica pautada em um *currículo encharcado de ideologias da classe dominante*.

A preocupação que decorre com temas advindos da escola, currículo e saberes do campo, ainda aparece com bastante força nos estudos mais atuais sendo recolocados, como nas décadas de 1980 a 1990, demonstrando que a Educação Rural ainda apresenta problemas graves, com uma desconexão da escola e os reais interesses da população beneficiária (SOUZA, 2013), continuando aquilo que o estudo de Damasceno e Beserra (2004) demonstrou: *A escola rural é inadequada ao seu meio*.

De forma tal, a escola apresenta-se distante da realidade local, desqualifica o saber tradicional, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber hegemônico, reforçada de uma estrutura de desigualdades (FERRAZ, 2010).

Outro grupo de temáticas apresentadas nas pesquisas em Educação Rural investigado diz respeito a estudos com apoio teórico-metodológico na perspectiva de estudos culturais (WESCHENFELDER, 2003; BONIN, 2007). Esses estudos perpassam por preocupações nos diferentes campos como currículo, projeto político, materiais didáticos do campo. Essas pesquisas buscam entender as ideologias/ narrativas presentes nos contextos investigados. Esse tipo de estudo pretende contestar grandes narrativas e explicações totalizantes, problematizar

efeitos de poder e efeitos de verdade (HALL, 1998). Enfatizam o caráter da educação para além do que se produz no espaço escolar e no currículo (BONIN, 2007).

A partir da pesquisa de Weschenfelder (2003), conclui-se que o planejamento escolar rural³⁹ funciona como “poderosa tecnologia que ajudou a constituir estudantes-produtivos e docentes-líderes-exemplares”, ou seja, neste período foi adotada uma pedagogia com uma “gramática específica”, transformando pessoas “em determinados tipos”, no caso específico, funcionava para formar os rurais naquilo que o sistema agroexportador pretendesse, assumindo um forte movimento do período mencionado. O Estado Nação passava por um período de mudanças e aliava-se a tudo e a todos que se pretendiam desenvolvimentistas, urbanistas e progressistas (WESCHENFELDER, 2003).

O camponês era considerado “como coisa, como objeto de planos de desenvolvimento” (FREIRE, 1977). O currículo nesse sentido funciona imprimindo certas “verdades” em movimento em determinadas épocas, repassando e mantendo os interesses do sistema vigente. Assim, os conteúdos escolhidos e ideias veiculadas acompanham interesses do grupo que dita as regras do jogo.

Ainda nessa direção, Bonin (2007) realizou a pesquisa sobre discursos sobre povos indígenas a partir de narrativas de estudantes de ensino superior em Porto Alegre. Foram coletadas narrativas de 68 (sessenta e oito) estudantes de duas instituições, entre desenhos e textos escritos por estudantes de Pedagogia. O estudo se centrou em categorias/ discursos que foram sendo consideradas ao longo das coletas de dados nas entrevistas com os participantes.

Os discursos mais presentes se assentaram em narrativas que contribuía na produção de nacionalidades, discursos que produziam sujeitos em práticas escolarizadas e discursos que operavam estratégias de narrar estereótipos (IDEM, p. 188). A autora enfatizou que esses discursos se sobressaíram devido ao pouco tratamento dado ao assunto tanto nas escolas, nas universidades, como nos meios de comunicação e na literatura, gerando limitações das informações e conhecimentos, fragmentando, marcando as narrativas dos sujeitos com certas descontinuidades. Esse processo se dá pelas omissões e relevos daquilo que os currículos escolares enfatizam (SANTOMÉ, 1998; MOREIRA, 2001).

Nogare (2016) analisou o conteúdo dos livros didáticos em uma escola quilombola. O estudo mostrou que o livro didático funciona como um tipo de transmissor de “verdades” e, o que o discurso sobre o negro ainda não foi revisto. Ainda carrega forte sentido negativo ao

³⁹ Weschenfelder (2003) analisou as revistas pedagógicas do período de 1950 a 1970, além de verificar os planos de ensino encontrados.

expor as formas de resistência dos negros à escravidão, veiculando a mesma ideologia pautada no etnocentrismo. Esses livros narram histórias da escravidão dos negros por brancos, mostrando a superioridade de uma raça sobre a outra.

Então, percebe-se que aquilo que é posto e sinalizado pelos movimentos sociais contra a uniformização e inflexibilidade presente nas escolas públicas, de modo geral, parece ainda enraizado em modelos centrados em uma pedagogia contra a diferença, a favor da classe hegemônica. Conforme as pesquisas realizadas, desde a ideologia dos livros didáticos (NOGARE, 2016), as narrativas de estudantes e professores (BONIN, 2006) e o currículo escolar inadequado à realidade local (FERRAZ, 2010) parecem estar fortemente contribuindo para perpetuação de uma escola que tende a levar os *ribeirinhos*, os indígenas e *quilombolas* ao insucesso escolar, apesar do que, nos espaços de sua comunidade, esses sujeitos são verdadeiros especialistas e detentores de práticas e saberes que a escola tende a não saber e, por isso, desconsiderar.

3.3 A produção científica acerca da educação escolar em comunidades amazônicas

A temática da educação escolar em comunidades amazônicas, ganha destaque dentre as produções científicas da região Norte, principalmente nos programas de pós-graduação do Pará, Amazonas e Acre. No estado do Pará, várias pesquisas e grupos de estudos foram efetivados com a denominação de Educação do Campo na Amazônia, a fim de mostrar os estudos no campo da região e trazendo as especificidades do contexto amazônico.

Nos eventos da ANPED também foram verificadas as publicações da região Norte nos anos de 2009 a 2015, no Grupo de Trabalho 3 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos- GT3). Pesquisou-se por trabalhos publicados que tratam da educação escolar no meio rural em desenvolvimento na região Norte e, uma segunda opção, mas não excludente, por artigos apresentados e publicados com autoria de pesquisadores das universidades públicas da região Norte, os quais pudessem contribuir para formar um *corpus* teórico em educação escolar nas comunidades amazônicas.

Apesar da formação de grupos de pesquisas na área da educação no meio rural amazônico ainda é frágil o número de publicações por pesquisadores da Região. O levantamento mostrou que no período de 2009 a 2015 foram encontrados apenas 05 (cinco) trabalhos apresentados no GT3 sobre o campo da Amazônia. As produções são na maioria do Pará, precisamente da Universidade Federal do Pará (UFPA), 04 (quatro) trabalhos e, apenas 01 (uma) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Na área também há livros sendo publicados pela UFAM e UEA, como o caso de livros organizados por professores da Pós-graduação em Educação da UFAM e, ainda teses e dissertações defendidas na área. O crescimento é notável, mas ainda assim, a região Norte ainda deixa na sombra as pesquisas sobre a temática, apesar de ter um campo consideravelmente vasto em localidades consideradas rurais.

Na ANPED, de 2009 a 2011, nenhum trabalho foi apresentado; no ano de 2012, aparecem os primeiros trabalhos da região Norte, com destaque para uma professora do Pará e outro trabalho como o único do Amazonas neste GT, mas que não aborda totalmente a questão da educação no meio rural e, sim, a situação dos indígenas estudantes *sateré-mawé* nas cidades de Maués e Manaus. Os trabalhos da Região reaparecem em 2013 e 2015, com o professor Salomão Hage demarcando espaço, tendo ainda um grupo de pesquisa na área da Educação do Campo, na UFPA.

O artigo apresentado por Medaets em 2011 é bastante significativo, ao abordar a forma como as crianças ribeirinhas aprendem na interação cotidiana com os adultos com quem convivem. A autora buscou integrar os estudos antropológicos sobre campesinato e infância com as produções teóricas oriundas do movimento nacional da Educação do Campo. O interesse da pesquisadora por este estudo surgiu com a observação em experiências anteriores, de que as práticas escolares ali não dialogavam e por vezes mesmo se opunham às práticas educativas não escolares, no contexto da ruralidade amazônica.

Esta pesquisa mostrou que boa parte das crianças ribeirinhas quando não estão na escola (e, esta é a maior parte do tempo) acompanham seus pais na roça ou ajudam nas diferentes fases do processo de produção da farinha de mandioca. A partir dos 8/9 (oito/nove) anos ajudam na pesca e a partir dos 09 (nove) anos, na caça. Aos 10 (dez) anos é comum também que as meninas já dominem e comecem a se responsabilizar pelo trabalho de casa (lavar vasilha, varrer a casa, lavar roupa, cozinhar cuidar dos irmãos mais novos). Portanto, os saberes e suas formas de transmissão no sistema escolar ocidental parecem quase na contramão dos saberes e suas formas de transmissão e aprendizagem dos *ribeirinhos*.

Os estudos de Medaets (2011) mostraram que os *ribeirinhos*, assim como as crianças da ilha de Fidji (TORREN, 1999, *apud* MEDAETS, 2011) e os indígenas *xicrin*, em Mato Grosso (COHN, 2000, *apud*, MEDAETS, 2011), aprendem na maioria das vezes, pautados em uma *atitude de observação*, principalmente da geração mais nova em atenção à geração mais velha.

Em contraposição a esse processo a escola das sociedades industrializadas utilizam meios didáticos que se contrapõem aos processos de aprendizagem em sociedades tradicionais.

Assim, a escola necessita conhecer melhor essa lógica de aprendizagem, de uma verdadeira escola na floresta, onde figura o silêncio dos mais novos aprendendo com as habilidades dos mais velhos. Conhecer melhor essa lógica permite com mais justeza e adequação uma educação escolar culturalmente contextualizada, desejo e trabalho do movimento da Educação do Campo no país e na Amazônia.

Sugere-se, a partir disso, uma atenção para esses ribeirinhos das suas práticas educativas não escolares, conhecer melhor essas lógicas, permite exercer mais a observação em sala de aula, tanto do ambiente natural quanto dos gestos de seus mestres/ professores (MEDAETS, 2011).

De acordo com os estudos empreendidos por Weigel e Lira (2012), para os índios *sateré-maué*⁴⁰, a escola urbana ocupa local prioritário para a aquisição do conhecimento científico ocidental. Nesse sentido, dominar os códigos ocidentais faz com que os indígenas *sateré-maué* saiam de sua aldeia e mantenham o fluxo e a permanência na cidade. Denota-se nesse caso, o sentido da educação escolar para o povo *sateré-mawé* que busca a escola urbana em Maués e Manaus (cidades amazônicas) com objetivo de êxito social. A escola é vista como uma possibilidade de adquirir melhor qualidade de vida e desenvolvimento de trabalhos socialmente valorizados e fisicamente menos exigidos. A escola para estes povos representa um campo de luta étnica e imagem associada a uma vida melhor. É um instrumento de apropriação ao saber do branco, descrito como elemento imprescindível de acesso aos códigos ocidentais.

Na mesma direção Campos (2015) afirmou que em muitos casos, o acesso à educação escolar do “branco” é concebido como um dos instrumentos de defesa frente às ameaças encetadas por parte de grupos sociais integrantes da sociedade brasileira, à integridade dos seus territórios e mesmo à existência de seus povos.

Logo, esses sujeitos recebem e se apropriam de saberes e, em plena consciência recebem a educação formal ocidental e, na maioria das vezes, voltam à aldeia (ou pelo menos é o desejo deles) para retomar seu estilo de vida próprio e ajudar no desenvolvimento da escola (WEIGEL & LIRA, 2012). Assim, esse movimento se dá por interesse da comunidade, o que gera compromisso de retribuir o investimento dos pais. Nesse estudo, a escola tampouco se torna responsável pelos prejuízos à língua e cultura indígenas, de fato que os jovens estudantes indígenas estabelecem seus espaços étnicos simbólicos mantendo-se juntos, abrigados em casas

⁴⁰ Segundo as autoras, o povo *sateré-mawé* vive a leste do estado do Amazonas. As autoras citam a pesquisa realizada por Percy Teixeira, em 2005, indicando que a população *sateré-mawé* está definida em aproximadamente 8.500 indivíduos, dos quais, aproximadamente 3.288 moram na área dos rios Marau e Urupadi, subafluentes do rio Amazonas, e aproximadamente 900 moram nas cidades como Maués e Manaus.

de estudantes, comunicando-se na língua materna.

Desse modo, a escola parece ter sentido diferentemente para povos e lugares da Amazônia. Freire *et al.* (2013), analisando a rotina acadêmica das crianças beneficiadas pelo programa Bolsa Família que vivem às margens dos rios da Amazônia, a partir de uma comunidade localizada em uma ilha do Pará, entenderam que especificamente as atividades de ir à escola, fazer dever de casa e realizar leituras não ocupa um tempo/ espaço muito significativo da criança ribeirinha. O referido estudo apontou que apenas 16% (dezesesseis por cento) de um dia de semana na vida das crianças é dedicado para ir à escola; as atividades de dever de casa 3% (três por cento) são pouco realizadas e, a leitura não se dá fora do ambiente escolar. A escola ocidental parece representar pouco na vida cotidiana dessas crianças, pelo menos na forma de como a escola está organizada e seus processos de aprendizagem operam e seu grau de significância para esta população.

Para clarear essa linha de raciocínio, Medaets (2011) se apoia nos estudos de Lancy (2010, *apud*, MEDAETS, 2011) demonstrando que as estratégias de transmissão e aprendizagem por parte em sociedades tradicionais, equivalem em sua maioria em uma atitude de observação do lado da criança (aprendente) e a uma postura não didática do lado do adulto (ensinante).

Outro tipo de estudo em desenvolvimento no meio rural amazônico é referente à ação pedagógica de professores. Os estudos de Junior e Hage (2013) buscaram observar os desdobramentos da inspiração freiriana na ação pedagógica dos professores participantes. O estudo apontou que, dos sujeitos envolvidos (professores entrevistados no estudo) todos afirmaram trabalhar com base nas diretrizes de uma educação contextualizada, libertadora e dialógica por trabalhar mudando “o nome” de objetos que os estudantes não conhecem; “buscando situações reais, vivenciadas pelo aluno”; ouvindo “as experiências deles (alunos), para tentar adequar a prática pedagógica”. Essa prática parece ser considerada pautada no método Paulo Freire, mostrando apenas parte da análise crítica da realidade pelos camponeses, sem entendimento dos modos de produção, do capitalismo vigente, parecendo que o mundo *rural/ribeirinho* é blindado contra-ataques e, investidas do capitalismo, do agronegócio.

Albuquerque (2011) criticou os estudos que defendem a organização do trabalho pedagógico da escola do contexto rural, apenas *pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais*. Para o autor há necessidade de se apropriar de uma teoria do conhecimento e do desenvolvimento humano por meio da psicologia histórico-cultural que dê conta do entendimento das relações sociais de produção e suas mediações que incidem sobre a educação que é ofertada para trabalhadores que moram em áreas rurais (IDEM, 2011).

Os estudos necessitam analisar a possibilidade da classe trabalhadora do campo se apropriar da dimensão técnica e científica do trabalho como pressuposto para sua humanização em meio às contradições que a sociabilidade do capital impõe a este trabalhador (ALBUQUERQUE, 2011). Tornar possível uma escola atender os interesses e problemáticas da população que serve, será uma meta a ser entendida e alcançada.

3.4 O caminho da escola: educação multisseriada, que espaço é esse?

É inegável a pluralidade cultural no mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA e CANDAU, 2008).

As teses, dissertações e artigos que tratam de educação em contextos rurais, frequentemente mencionam a educação multisseriada, pois esta é uma espécie de organização comum no meio rural. Essa organização não é uma especificidade brasileira está presente em muitos países. Na região fronteira (Brasil, Peru e Colômbia), as turmas multisseriadas são comuns nos três países. Nos países vizinhos recebem o nome de *multigrados*.

Cabe salientar que esta forma de organização de ensino não é exclusiva do Brasil, muitos países latino-americanos também adotam essa modalidade sendo conhecida como *multigrado*, como aborda Ezpeleta:

Los cursos comunitarios están concebidos y estructurados para el trabajo con el grado múltiple. Entre los centros educativos destaca el reconocimiento a este hecho, que siendo obvio para el interés pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza y, simultaneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos (1997, p. 104).

Também na França e no Canadá esse sistema é adotado. O documentário francês “Ser e Ter” (2002), explicita bem as condições de trabalho docente na classe multisseriada e ainda as diferentes atividades e a quantidade de materiais didáticos utilizados pelo professor, sua dedicação para possibilitar a aprendizagem das crianças.

Na Colômbia, o sucesso das metodologias pautadas na Escola Ativa do pensador John

Dewey. Nesse método de ensino a aprendizagem do aluno é o foco, o professor é uma espécie de mediador. Nessas aulas, o aluno é levado a trabalhar com muitos materiais e situações concretas. São muitas aula-passeios, prática de campo, experiências. Em 1998, a UNESCO, declarou que a Colômbia foi o único país da América Latina, em que as escolas rurais tiveram melhor desempenho que as escolas urbanas⁴¹.

O acesso a essas turmas é a única oportunidade de estudar em comunidades distantes da sede do município. Assim, esse sistema evita que os alunos se desloquem de suas comunidades para acessar um direito seu. Em muitas comunidades é comum a diminuição da quantidade de moradores por buscarem escolarização para seus filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei n. 8.069/1990, artigo 53, inciso V) estabelece que o ensino deve ser ministrado próximo à residência do aluno. De acordo com a Resolução n. 02/2008, em seu Artigo 3º, diz que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Esta lei também vem fortalecer o que estabelece o ECA.

A formação de turmas multisseriadas está também garantida pela LDB 9.394/96 no artigo 23, que promulga:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [grifo nosso]

Para muitos, é vista como *arremedo de escola*, nem podendo ser considerada como escola propriamente dita (FONSECA, 1989, *apud* FERRI, 1994). No período do trabalho de campo foi comum a fala de professores rurais que declararam fortemente o *status* de dificuldade vivenciado na rotina de uma sala multisseriada.

A turma multisseriada possui uma organização de ensino e aprendizagem diferente à usual. Essa organização é diferente da zona urbana e é característica de muitas escolas da área rural.

⁴¹ Devido ao sucesso do método pautado na Escuela Nueva, em que o aluno é o centro do processo ensino aprendizagem. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/11/11/metodo-flexivel-garante-educacao-em-escolas-rurais-da-colombia.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2016.

A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados ao atendimento desse tipo de escola, encontra-se salas de aula empobrecidas, reforçando a ideia de que para estudar é melhor ir para a cidade. (MEC/SECAD, 2009, p. 24).

Na zona rural, por diferentes motivos, é comum a matrícula limitada; não há matrícula de alunos suficientes para fechar uma turma para uma série única. Como exemplo, muitas vezes, acontece de ter dois alunos para o primeiro ano, três para o terceiro e seis para o quinto ano, esses alunos fecham uma turma multisseriada de 11 alunos, a ser assumida por um único professor.

Para além das questões de baixa densidade populacional, há formação de turmas multisseriadas simplesmente como estratégias de contenção de gastos na educação, pois o sistema acaba contratando um único professor para assumir diferentes etapas de ensino. Esses profissionais acabam desempenhando suas funções sem formação exigida por lei e em regime de contratação temporária, diminuindo os gastos dos municípios com educação escolar.

Apesar da história da educação no país mostrar que as primeiras experiências no ensino terem sido a partir de um sistema de organização próximo ao multissérie e, ainda por sua expressividade através dos anos e na atualidade, as turmas multisseriadas foram e são inviabilizadas. As escolas multisseriadas são frutos de um momento histórico que remete ao período do Brasil Colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas para os filhos dos donos das terras, após a expulsão dos jesuítas do país (JANATA & ANHAIA, 2015).

No período imperial e início da República somente se tinha experiência com o *ensino mútuo*, método utilizado em que os alunos eram organizados em idades e níveis diferentes, uma espécie de multissérie. Os alunos possuíam idades diferentes e níveis diferentes, mas a série era a mesma cursada por todos (RAMALHO, 2008).

A criação dos grupos escolares advindo das influências da modernização que chegou ao país, também trouxe um novo olhar ao ensino, ou seja, se antes as escolas funcionavam improvisadas, em igrejas, prédios comerciais e até residências dos professores, nesse novo período, surge a escola com estruturas próprias, prédios destinados para este fim (IDEM, 2008). Pode-se dizer que o marco da seriação no ensino foi a partir da criação de grupos escolares, ou seja, na história da educação brasileira a institucionalização de turmas em séries nos grupos escolares se deu a partir desse momento, até então a experiência era com *ensino misto*.

Ramalho (2008) pondera que enquanto na área urbana a construção de prédios escolares marcava a chegada da modernização do ensino seriado, as escolas rurais ainda continuavam com as mesmas precariedades como era tratada historicamente. Ou seja, as transformações no ensino não chegam à área rural. Muitas escolas, nesse período, funcionavam nas casas de professores, no salão de festas ou igreja da comunidade.

No transcorrer da história houve momentos de consideráveis efervescências e entusiasmos na educação. Esses períodos foram profundamente marcados por muitas reformas educacionais. Porém, nas análises de historiadores da educação revelou-se que a educação rural não foi sequer mencionada nos primeiros textos constitucionais (BRASIL, 2002).

Somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 28, Lei nº 9394/1996) que a Educação Rural foi mencionada em um artigo específico na área. Apesar dessa lei não ter contemplado todas as expectativas, conseguiu aprovar um texto que abriu precedentes para as articulações dos movimentos sociais em prol de políticas públicas específicas para a educação no meio rural. Nesse ínterim, iniciaram-se processos de negociações do movimento nacional *Por uma Educação do Campo*, com eventos específicos e, principalmente, legislações que recolocaram na agenda nacional a educação oferecida no meio rural brasileiro.

Entretanto, as turmas multisseriadas, pela especificidade, organização e complexidade ainda não recebem o tratamento que necessitam. Ou seja, a modalidade continua sendo silenciada, tratada como uma escolinha atrasada, inferiorizada, no meio da floresta, com poucos recursos, atuando apenas um professor, muitas vezes leigo, indicado pelo grupo político local e, quanto pior, com menor salário, moradia e transporte inadequados.

Nesse rol de complexidade, comum são visões contrárias quanto ao entendimento e atitudes face ao diferente, que nesse caso é o multisseriado. No país, há pelo menos dois grandes grupos de opiniões e tratamentos contrários a esse tipo de organização. É importante ressaltar que estes diferentes tipos de pensamentos com relação ao multisseriado influenciarão negativa ou positivamente as ações voltadas para as políticas públicas de ensino no meio rural.

Há um grupo forte influenciado pelas concepções do *ruralismo pedagógico*, que com a ideia de fixação da população no campo, considera favorável a existência do multisseriado, entende-se isso, como uma possibilidade de ensino no meio rural. Ou seja, é considerado como um “mal necessário”. Nesse contexto, a escola multisseriada é mantida com poucos recursos, funcionando sem materiais didáticos, com atuação de professores desvalorizados. As escolas geralmente são isoladas, de difícil acesso, principalmente no período das secas da Região; no momento em que as águas dos rios baixam, essas escolas ficam em caminhos mais complexos,

tanto os professores como os alunos, levam horas de caminhada para chegar à escola.

O acompanhamento pedagógico nessas escolas é quase inexistente. Geralmente, nessas escolas até banheiro é complicado, pois são pequenas, com infraestrutura inadequada. Não parece com uma escola. A improvisação impera nesses espaços.

Por outro lado, há um grupo que é contrário à organização de turmas nesses moldes, assim age pensando na possibilidade da extinção do multisseriado, seguindo a ordem natural em decorrência da extinção do espaço rural. Com esse pensamento, faz-se necessária pressa na implantação do sistema de nucleação das escolas, considerando que muitas escolas são fechadas, todos os anos.

Nesse grupo é latente uma crítica profunda à multissérie. Com a influência das ideias de modernização do ensino que chega ao país, as escolas da cidade, são as “escolas vitrines”, ou seja, são as que recebem maior investimento. Nesse contexto, há uma discrepância entre os dois tipos de educação oferecidos: um tipo de educação para a área urbana e outro para a rural. Aliás, este foi o princípio norteador na efetivação de políticas públicas ao longo da história da educação do país.

Em meio a essas ideias modernistas permanece a escola rural. Se a ideia é modernizar, então é preciso acabar com as escolinhas multisseriadas. Com esse pensamento, muitas escolas rurais vão aos poucos sendo substituídas por escolas nucleadas. As escolas nucleadas, também conhecidas como escolas polos na Região, reúnem o maior número de alunos de diferentes comunidades. Essas escolas, muitas vezes, recebem mais recursos por ter mais alunos. Assim, mesmo com suas fragilidades física e pedagógica, se tornam escolas modelos. De tal forma que impera a seriação e, com isso, o multisseriado tende a acabar. Nesses moldes, o investimento deve ser no transporte escolar de alunos que vão e vêm todos os dias para a escola polo.

Nesse sistema, o caminho da escola é bem mais complexo. As legislações determinantes que a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sejam oferecidos na comunidade dos alunos, evitando nucleação (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/1990, artigo 53, inciso V, Resolução nº 02/2008, artigo 3º), se tornam distantes. Os alunos enfrentam grandes distâncias pelas águas do rio, ou pelos caminhos por terra, em meio a muitas roças na floresta.

A promessa de transporte adequado é substituída por canoas, grandes, muitas vezes, sem cobertura e sem segurança, trafegando na ilegalidade até às escolas. No processo de escolha da comunidade que irá sediar a escola polo, usam-se todos os tipos de manobras políticas para sua concretização, muitas vezes as comunidades que representam maior número de votos são as escolhidas. Os critérios estabelecidos na legislação não são seguidos. Uma vez

escolhida a comunidade, a escola é construída ou ampliada, dependendo da situação do prédio. Nessa escola as promessas são de um ensino de qualidade, diferente daquele que era oferecido naquelas outras escolinhas rurais.

Apesar da precariedade das escolas multisseriadas há constantes reivindicações pela reativação das escolas fechadas, principalmente pelos pais e os movimentos sociais, pois o enfrentamento de grandes distâncias pelos alunos e a não concretização das promessas de melhoria das escolas polos são os motivos desse pedido.

Na pesquisa de doutorado de Caroline Leite Rodrigues (2009), intitulada *Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas* apontou para dois grupos que têm opiniões contrárias quanto à nucleação das escolas rurais: um grupo de professores que concordam com a nucleação enumera principalmente a possibilidade de sair do multissérie e o trabalho com apenas uma série, aumentando o rendimento dos alunos. Também colocam as vantagens tanto para os professores quanto para os alunos, com esse sistema, pois com a nucleação se evita ir para a cidade, apesar de sair de sua comunidade permanece na área rural e as distâncias percorridas são menores; e, um grupo dos contrários à nucleação que considera principalmente, a queda na frequência dos alunos, pois com as chuvas e a falta de manutenção nos barcos acarreta constantes faltas nas aulas. Também citam que a retirada do aluno de sua própria comunidade para estudar é um ponto negativo da nucleação.

Entretanto, é preciso analisar que com a nucleação das escolas não acabou a organização de turmas multisseriadas, pois há muitas escolas nucleadas que ainda tem uma ou mais turmas com esse modelo. Uma problemática a ser considerada com a nucleação é o total de escolas fechadas em todo o país. De acordo com Censo Escolar (2015), 4.084 (quatro mil e oitenta e quatro) escolas fecharam suas portas. Nos últimos quinze anos, foram mais de 37.000 (trinta e sete mil) unidades educativas a menos no meio rural. Dividindo esses números ao longo do ano, ter-se-á 08 (oito) escolas rurais fechadas por dia em todo país.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012), de 2002 a 2010, foram fechadas 27.709 (vinte e sete mil, setecentos e nove) escolas em áreas rurais. Esse quadro alarmante somado às denúncias dos movimentos sociais levou à aprovação da Lei nº 12.960, de 2014, que estabelece as diretrizes que orientam fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014).

Os movimentos sociais esperam que com a nova lei o número de escolas fechadas em todo o país diminua significativamente. Nesse caminho, as escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras, por não haver demanda de alunos, são marginalizadas pela

sociedade como escolas com ensino deficiente (SOUZA & SANTOS, 2007).

Observa-se que, tanto no primeiro como no segundo grupo está o pensamento da precariedade e atraso quando se pensa no multisseriado. Nesse contexto, não é novidade que o Estado parece investir pouco na educação escolar em áreas rurais, ainda mais em turmas multisseriadas. Continua fortemente um ensino que se desenvolve em uma escola com infraestrutura precária e com poucos recursos.

Percebe-se que a fragilidade não está em uma escola por ser multisseriada ou ter apenas um professor atuando, é mais complexo. A realidade mostra que o pouco investimento tende a deixar a responsabilidade nas mãos de professores, pais e alunos. Nesse cenário, o multisseriado é usado como mecanismo de justificativa para o descaso com o ensino público de qualidade no campo. Nota-se que não se trata do tipo de organização, sendo multisseriada ou seriada, as escolas devem dispor de boas condições de funcionamento, com água potável, energia elétrica, rede de esgoto, com bibliotecas, refeitórios, laboratórios.

A pesquisa realizada pelo professor Salomão Hage, publicada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2006), mostra a visão sobre a existência de escola multisseriada no Pará. Para os sujeitos envolvidos na pesquisa, existem aspectos negativos e positivos referentes à existência desse tipo de ensino. Para alguns pais, essa escola “é boa” porque existe a oportunidade de estudar. O autor identificou a questão da oportunidade de acesso à escolarização na própria comunidade como algo positivo, já que evita o deslocamento das crianças para outras comunidades distantes. Outro aspecto positivo apontado pelos professores nessa mesma pesquisa é a oportunidade do aprendizado mútuo e compartilhado pelos alunos que dividem o mesmo espaço na turma multisseriada.

Por outro lado, muitos expressam insatisfações com relação à existência de escolas multisseriadas, denominando este tipo de organização escolar como “um mal necessário” e considerando-o como problema, com teor de negatividade. Esse aspecto negativo diz respeito à impossibilidade de uma educação escolar de qualidade com a “mistura” das séries diferentes no mesmo espaço e com um único professor. Para esses sujeitos, o ideal seria a separação das séries e cada série passar a ter seu próprio professor.

3.5 Escola multisseriada, uma realidade em comunidades amazônicas

O cenário é este: um prédio depauperado, uma pequena varanda na frente e uma sala de aula. Na sala, algumas carteiras, geralmente não há aquelas padronizadas para as crianças da educação infantil e tão pouco para as pessoas com necessidades especiais (existem algumas

escolas que ainda têm mesas pequenas e cadeiras para as crianças menores, da educação infantil – Pré I e II). Uma escola unidocente, com poucas crianças.

Os livros geralmente não tratam da realidade do campo e são insuficientes. Na parede, um quadro e alguns cartazes dos trabalhos dos alunos. Para professores, há uma mesa com uma cadeira, mas eles dificilmente podem sentar, devido às muitas funções que realizam. Na mesa, há muitos trabalhos individuais das crianças menores e seus cadernos. Também serve para guardar um mimeógrafo e uma caixa de sapatos, onde são guardadas algumas figuras para a leitura das crianças.

Da sala de aula acessa-se uma salinha em que é depositada a merenda escolar e improvisado um fogão e um pequeno armário para armazenar os alimentos da merenda escolar. É nessa salinha, que funciona como depósito e cozinha, que se prepara o alimento dos alunos. Na parte externa, uma casinha que funciona como banheiro, com uma porta apenas de uso para os alunos e professores. A falta de higiene no banheiro é marcante; o banheiro é muito evitado por todos.

Na sala há um grupo de alunos, de séries diferentes. Olhares atentos, curiosos de alunos observadores. Uma sala silenciosa. Poucos materiais, boa vontade da professora em organizar a sala com muitas ilustrações nas paredes. Uma sala de mistura em um cenário entre quatro paredes. Aliás, mesmo com a multisseriação, a divisão das séries é presente, parece existir paredes invisíveis que separam os alunos.

A heterogeneidade; constituída por diferentes etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), a diferente faixa etária entre os estudantes (nas turmas multisseriadas há alunos com 04 e 05 anos, até adolescentes e jovens entre 12 a 16 anos), níveis diferenciados de aprendizagem, presença de alunos com sotaque em espanhol (já que a escola está localizada em uma área de fronteira), diferentes habilidades de grupos ribeirinhos; faz da sala de aula multisseriada um lugar de encontro de diferentes culturas.

Contrariando algumas visões sobre as classes multisseriadas, esta realidade é muito frequente diferente dos que muitos imaginam, pois muitos acreditavam no multisseriado como um fenômeno passageiro, encarada como uma situação provisória e a ser superada. Dados evidenciaram o contrário. Em 1988, um registro realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) demonstrou 37.630 turmas multisseriadas pelo país. No ano de 2010, o Censo Escolar contabilizou cerca de 93.500 turmas que funcionavam nesta configuração. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2014) mostraram que no Brasil nas redes pública e privada, das 190.629 salas de aula formadas, há 24.876 estabelecimentos de ensino que possuem apenas uma sala de aula, apontando para a

quantidade de turmas multisseriadas pelo país. Essas turmas têm-se mantido por viabilizar a escolarização em comunidades distantes e de difícil acesso. “Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas” (FERRI, 1994, p. 17).

Apesar dos números consideráveis da educação em localidades rurais, o número de escolas e matrículas em comparação com a cidade permite ainda pensar em números de escolas sendo fechadas e a saída do campo e, a distorção idade-série. Em 2013, segundo dados do INEP, na Educação Básica, no ensino regular havia 50.042.448 alunos matriculados no país, destes 44.071.907 estavam na área urbana e, 5.970.541 na zona rural.

Se ainda, nessa mesma direção, forem verificados os números da população residente pelo total de matrículas, ver-se-á o quanto o ensino ainda está longe de muitas parcelas da população, principalmente para os menos favorecidos, incluindo a população da área rural. Na população de 0 a 3 anos o acesso à educação escolar ainda é preocupante. Das 10.553.268 crianças, apenas 2.730.119 têm acesso à creche (INEP, 2014). No Ensino Médio, da população de 15 a 17 anos, estão matriculados pouco mais de 8 milhões, em uma população de 10.444.705 em todo país. Esses números são mais preocupantes se analisar a área rural.

Nos assentamentos rurais e áreas indígenas, os números permitem fazer muitas constatações. Em 2013 (INEP), estavam matriculados 361.361 alunos em escolas de assentamento em todo o país. Destes alunos, 165 mil estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, apenas 46 mil frequentavam a Educação Infantil. Nessa comparação, poucas crianças acessam a Educação Infantil, a maioria já é matriculada diretamente no Ensino Fundamental. Entre os indígenas, esses números são igualmente preocupantes. Dos 53.800 alunos que concluíram os anos finais do ensino fundamental em 2012, foram matriculados no ano seguinte pouco mais de 15.800 alunos.

Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), dos quase 30 milhões de pessoas que vivem no campo, pouco mais de 21% acessam a escola. Em relação às diferentes etapas da Educação Básica persistem os processos de exclusão no ensino. Em relação à creche, das 2.730.119 matrículas, apenas 160.701 estão na área rural. No Ensino Fundamental anos finais, dos 1.520.112 matriculados, apenas 330.172 acessam o Ensino Médio.

Nesse contexto, é possível imaginar quantos terão acesso ao ensino superior. Fica evidente que, ainda persistem fortes processos de exclusão no sistema educacional brasileiro quando se trata dos segmentos mais pobres e populares do campo. As estatísticas de atendimento escolar da população rural no Ensino Médio são irrisórias, revelando a

desigualdade contínua existente no Brasil.

Nesse contexto, marcado pela negação de direitos, percebe-se que muitos jovens saem de suas comunidades para acessar o ensino médio. Fortalecendo assim o processo de deslocamento para as cidades, como solução da problemática. Por outro lado, muitos sem condições de deslocamento ficam sem oportunidade de acessar os níveis mais elevados de ensino, passando por um processo de naturalização daqueles que podem prosseguir e aqueles que acham que continuar estudando é um processo que não foi feito para os camponeses.

Nos dados do INEP, uma comparação com os números das escolas por Região demonstra as situações de desigualdades presentes na educação escolar. Sabe-se que as distâncias entre a região Norte e Sul não são apenas geográficas, são principalmente educacionais. No Norte há 19.568 escolas, no Sul 13.959. Dessas escolas apenas 24,5% tem acesso à biblioteca ou sala de leitura na região Norte; já no Sul, são 76,3%. O acesso à *internet* é muito mais complexo: no Norte, apenas 22,1% conseguem acessar a *internet*, e no Sul, são 82,2%. O acesso a quadras de esportes também é preocupante. Na região Norte, apenas 14% das escolas possuem quadras; no Sul, são 66,1%. Esses números demonstram os níveis de desigualdades educacionais por localidade e, se comparados esses números levando em consideração os dados da zona rural, será bem mais discrepante o quadro.

Como dito no decorrer deste estudo, no cenário das comunidades rurais, a infraestrutura das escolas é preocupante. Muitas escolas funcionam em frequente improvisação, com sala multisseriada em péssimo estado de conservação, sem prédios próprios, muitas vezes até, em barracões, igrejas, casas de festas. Normalmente, sem banheiro e água potável. Realidade que comprova a dificuldade em desenvolver um trabalho de qualidade nesses espaços.

Para Hage (2014, p. 1172), “essa situação não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada [...]”.

Hage (2014, p. 1171) analisa ainda, que por mais que o acesso à etapa obrigatória (Ensino Fundamental) seja de 91,96%, grande parte desse universo está matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “em escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto à aprendizagem dos alunos”.

Segundo os dados do Censo escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no país, as quais representam 56,45% das escolas existentes no campo. Nessas,

atuam 70 mil professores e estudam 1,3 milhões de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental (GEPERUAZ, 2014).

Na Região do Alto Solimões, o quadro das escolas rurais não é dos melhores. Há muitas discrepâncias. Enquanto têm municípios com escolas bem estruturadas e conservadas na zona rural, existem também escolas que nunca passaram por reforma. Outras são recém-inauguradas, com banheiros e acesso à água potável.

Nesse contexto, enquadra-se o município de Benjamin Constant, também com número considerável de turmas multisseriadas. Das 50 escolas da zona rural são oferecidas 70 turmas multisseriadas, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2017).

Em levantamento realizado em outros municípios do Alto Solimões com relação ao modelo multisseriado, percebe-se a predominância desse tipo de ensino na Região. Em Atalaia do Norte, das 58 escolas na zona rural, são organizadas 29 turmas multisseriadas. Em Tonantins, das 44 escolas, 53 é o total de turmas multisseriadas formadas. Em São Paulo de Olivença, há 47 turmas multisseriadas presentes entre as 69 escolas rurais. Em Fonte Boa, há 48 escolas e 202 turmas multisseriadas⁴².

A estrutura das escolas varia muito, como se pode observar nas figuras 35 e 36.

Figura 35: Escola multisseriada localizada no Alto Solimões.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

⁴² Dados coletados em 2016 nas Secretarias de Educação (em mais quatro municípios do Alto Solimões). Em Fonte Boa, ainda persiste a situação de turmas que são formadas envolvendo educação infantil e anos finais do ensino fundamental.

Figura 36: Escola multisseriada localizada no Alto Solimões



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

No geral, as escolas multisseriadas são as mais abandonadas. Ao primeiro olhar nem se percebe que se trata de uma escola. Sem placa de identificação, mais parecendo um barracão. Como expressa Hage (2014), ninguém se sente orgulhoso de estudar ou trabalhar em uma escola nesse estado e, Arroyo (2009) complementa que ninguém constrói uma autoimagem positiva nesse repetido negativismo, pois que existe qualidade na escola pública, o que falta é a qualidade política no trato do público por parte das elites no poder.

Felizmente, essa situação não é unânime. Há escolas multisseriadas muito organizadas na área rural. São escolas recém-inauguradas. Com mobílias novas, com banheiros e acesso à água potável. São construídas de alvenaria e bem amplas. Contrastando com muitas em que prevalece o descaso.

Figura 37: Escola multisseriada localizada no Alto Solimões.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Figura 38: Escola multisseriada localizada no Alto Solimões.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2015.

Os números de turmas multisseriadas também são expressivos no Amazonas e na região do Alto Solimões. Dando para considerá-las como verdadeiras escolas no meio da

floresta, quer sejam localizadas em terra firme ou na várzea. Retirá-las do anonimato e considerá-las como fenômenos de pesquisas significa oferecer “lupas” para outras pesquisas e novas políticas públicas a serem implantadas na Região.

O município de Benjamin Constant possui um número considerável de turmas multisseriadas. São 70 (setenta) turmas indígenas e não-indígenas, com 1.043 (um mil e quarenta e três) alunos matriculados, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (2017)⁴³.

São turmas organizadas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por mais que a legislação educacional não permita a junção de duas etapas de ensino diferentes na mesma turma, são comuns turmas formadas pelo Pré I e II e anos iniciais: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental” (Resolução nº 02/ 2008, artigo 3º, § 2º, Diretrizes Complementares da Educação do Campo).

O mais grave problema reside na formação de quatro turmas formadas por alunos desde o Pré I ao 5º ano. No total, há 22 (vinte e duas) turmas formadas com duas etapas, um total de 22 (vinte e dois) professores que atuam nessas condições, contrariando a Resolução n. 02/2008.

Entretanto, percebe-se pouco aluno matriculado em turmas com essas características, geralmente variando entre 09 (nove) a 27 (vinte e sete) crianças, totalizando 364 (trezentas e sessenta e quatro) crianças que são submetidas cotidianamente à condição de desvantagem material, de atenção do professor. Turmas em que os aspectos relacionados ao educar e cuidar das crianças, da educação infantil de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, são violados.

Parece não haver um parâmetro que orienta a formação das turmas multisseriadas. Por que é permitido formar uma turma com 09 (nove) alunos e há outra com 27 (vinte e sete)? Quais os critérios utilizados? Referindo-se ainda a turma de 27 (vinte e sete) alunos, talvez seja o número de salas de aula disponíveis na escola, havendo necessidade de construção ou ampliação. Há outras implicações também, que envolvem a contratação de mais professores, alterando os gastos dos recursos disponíveis. As justificativas variam.

Não há legislação que assegure o número mínimo de alunos por turma, por outro lado, o número máximo é estabelecido. De acordo com a lei aprovada no Conselho Municipal de

⁴³ Há o total 747 de alunos indígenas matriculados em turmas multisseriadas e 569 não indígenas. Do total de escolas, são 25 indígenas e 15 não-indígenas. Nesse contexto, o multisseriado parece residir em maior número em comunidades indígenas, apesar de ter um quantitativo maior de alunos, caberia uma discussão das possibilidades de começar a pensar em novas turmas seriadas, já que a resistência para a atuação neste tipo de turma é notória na região.

Educação (CME, 2015), a formação de turmas no Ensino Fundamental será até de 25 (vinte e cinco) alunos, incluindo as matrículas de duas crianças com necessidades educacionais especiais. Nas turmas de Educação Infantil Pré I e II, já incluindo duas crianças com necessidades educacionais especiais, podem ter até 20 (vinte) alunos. Sabe-se que pelas questões populacionais na zona rural, é comum a formação de turmas com números reduzidos de alunos.

Em meio a desafios e contrariedades, a voz dos professores enfatiza as dificuldades existentes em desenvolver suas aulas neste cenário:

A maior dificuldade que encontrei na sala multisseriada é os alunos que já são bem avançados e tem alunos que não acompanha o professor isso dificulta muito o trabalho. No caso a educação infantil está junta aos anos iniciais (C. P., 29 anos, entrevista com Professor, 2017).

A visão que eu tenho é que nenhum professor gostaria de trabalhar com turmas multisseriadas, porque a dificuldade é maior do que as demais turmas [...], por mim se fosse para erradicar seria melhor (E. N., 38 anos, entrevista com professor, 2017).

No meu caso a sala de aula é muito pequena, falta espaço, além disso, a mesma sala de aula serve de cozinha para servir merenda (J. N., 33 anos, entrevista com professor, 2017).

Segundo Lima (2017), a característica básica das classes multisseriadas é a unificação de várias séries/idades, que exige do profissional trabalho dobrado. Nas informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2017), as turmas com maior quantidade de alunos são as constituídas pelos anos finais.

Há uma turma formada por 33 (trinta e três) estudantes (3° e 4° ano); outra, formada por 31 (trinta e um) estudantes (2° e 3° ano). Ambas em comunidades indígenas. Percebe-se que no quadro geral, as turmas mais lotadas variam de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos matriculados. Essas turmas são pertencentes às comunidades indígenas, onde o número de alunos é maior.

No quantitativo de 19 (dezenove) professores entrevistados na pesquisa: 08 (oito) professores afirmaram que atuam em turmas formadas por estudantes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com número que variavam de 12 (doze) a 31 (trinta e um) alunos em nas turmas. Os professores apontavam como os maiores desafios enfrentados: a superlotação das turmas e a unificação da Educação infantil e Ensino Fundamental.

Por mais que esse tipo de organização de ensino prevaleça nos sistemas de ensino, a precariedade da infraestrutura, a ausência de seus currículos e calendários próprios, a

desvantagem financeira das escolas, parecem indicar para a condição de formação de uma escola menor, inferior, contribuindo para a produção de um grupo inferiorizado. Isso leva a crer que não somente os estudantes dessas escolas estão nessas condições, mas o professor do campo, pelas más de condições de trabalho. É comum pensar a população do campo e suas escolas como problema. Nesse caso, seria “melhor” nuclear, é “melhor” estudar na cidade.

No imaginário coletivo, considera-se apenas uma questão de tempo para que a população rural seja extinta e, por conseguinte, não precise mais a manutenção dessas escolas. A partir dessa visão, elaborou-se e difundiu-se, no imaginário coletivo nacional, de que esse tipo de escola, sobretudo a multisseriada e, sua população, são resquícios de um passado rural, sinônimo de atraso, e que estaria fadada ao desaparecimento (MATEDDI & MORETO, 2011, *apud* DRUZIAN & MEURER, 2013).

Contudo, os professores não são adequadamente preparados para o trabalho no ensino multisseriado. Os cursos de licenciaturas não abordam em seus currículos esse tipo de organização de ensino. Por serem historicamente preparados para lidar com a seriação, os professores apresentam dificuldade em trabalhar com as diferentes etapas de ensino. Rocha e Hage (2010, *apud* DRUZIAN & MEURER, 2013) explicam que os professores demonstram angústia ao trabalharem com a ideia de união de várias séries, e conseqüentemente com a elaboração e vários planos de ensino e de diferentes avaliações dos processos de aprendizagem para cada ano.

Em nossos planos colocamos conteúdos que enfatize as três séries, segundo o que nos pedem. Mas não acontece desse jeito, pois o Pré I e II é o início, a base, e precisa de total de atenção para as crianças, a hora do professor pegar na mão no momento em que o aluno não consegue, a coordenação motora, onde o professor tem que estar presente [...]. Por outro lado, tem o aluno do 1º ano que precisa ser letrado de forma corrida que é a parte da leitura e da escrita, e também necessitam de total atenção [...]. Ou seja, falta uma forma de apoio ou estudos que ensinem esses professores como se virar nos trinta com três séries que são muito importantes na educação de uma criança (M. S., 30 anos, entrevista com Professor, 2017).

A organização de forma seriada exige o trabalho pedagógico de forma fragmentada, fazendo com que as atividades de planejamento, de currículo e de avaliação sejam desenvolvidas isoladamente para cada uma das séries, acumulando vários alunos reprovados por não conseguirem supostamente seguir o processo linear. Logo, é evidenciada a necessidade de organizar e homogeneizar os processos. Rocha e Hage (2010, *apud* DRUZIAN & MEURER, 2013, p. 134) relatam que “a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora, pois quando se busca entender como a mente humana aprende, torna-se sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não

seriadas, virem seriadas”.

3.5.1 A turma multisseriada de São José

Na comunidade São José há uma escola pública que atende o Ensino Fundamental completo e a Educação Infantil Pré-escolar (4 e 5 anos). A escola também tem uma turma multisseriada, ou seja, há um professor atuando com toda a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ao mesmo tempo.

A escola atende 86 (oitenta e seis) alunos, com atuação de 09 (nove) professores, 02 (dois) serviços gerais e 01 (uma) merendeira. A escola possui 05 (cinco) salas de aula, na qual 01 (uma) é multisseriada. Há ainda 01 (uma) sala que funciona como sala dos professores e biblioteca. A escola dispõe de 01 (um) banheiro e a captação de água é realizado por meio de sistema de calhas das águas da chuva.

A escola é toda construída em madeira, com cobertura de alumínio, padrão da maioria das escolas rurais do município e da região. Há uma varanda na frente e além de salas de aula, há outra onde são realizadas as reuniões e encontro de professores; é utilizada ainda, para organizar os livros didáticos excedentes e alguns que formam o pequeno acervo de literatura infanto-juvenil.

A escola não possui proposta pedagógica própria e o calendário escolar é muito próximo do utilizado nas escolas urbanas. Na escola não há refeitório e os alunos merendam pela sala de aula ou pelo corredor. Em geral, os materiais utilizados são poucos, como na maioria das escolas do campo: giz, quadro, livros didáticos e alguns de literatura infantil.

A escola é um polo rural e atende os alunos também das comunidades circunvizinhas. Regularmente, essas escolas, pelo número de alunos mais expressivo recebem maior recurso público e, muitas vezes, são usadas como vitrines da área rural, bem diferente da realidade das escolinhas unidocentes e multisseriadas de localidades rurais distantes do município.

Quanto aos docentes, todos estão cursando ou já cursaram o nível superior. Na questão da lotação, há professores da própria comunidade, porém a maioria reside na cidade. Esses últimos viajam todos os dias retornando para a cidade e no dia seguinte vão para seus trabalhos.

Na turma multisseriada, a professora trabalha do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, mesmo contrariando a legislação que orienta a não união da etapa da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, essa realidade é presente em algumas escolas rurais do município.

A sala de aula multisseriada possui tamanho suficiente para comportar 13 (treze)

alunos matriculados. Possui um quadro branco e muitas figuras nas paredes, mostrando a organização e a dedicação da professora. Os alunos se organizam em semicírculo, o que facilita a visão de todos para todos e, principalmente, a interação entre eles e a professora.

3.6 A escola multisseriada e as condições de trabalho

A legislação educacional brasileira (LDBEN n. 9394/1996) traz um item dedicado às condições de trabalho docente. Na trajetória das legislações educacionais o texto traz um avanço no aspecto da valorização dos professores, quando trata diversas dimensões a serem consideradas neste âmbito.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização desses profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público por provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V -- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho.

Dentre os princípios da valorização docente são garantidas as condições adequadas de trabalho. Todavia, o que é observado na escola rural multisseriada é a negação desse direito, causando um verdadeiro “mal-estar docente”.

As condições de trabalho docente e o baixo salário chamam atenção nos noticiários e a mídia assume um espaço privilegiado para a propagação do estigma de não optar por ser professor no país. Em cursos de licenciaturas, é comum ouvir falas de acadêmicos que dizem não querer “dar” aulas, o que reflete a desqualificação em ser professor.

No Brasil, ser professor, pelo histórico processo de desvalorização, não é uma profissão muito almejada, “sendo alvo de críticas e piadinhas devido ao baixo status social” (RODRIGUES, 2009, p. 140). As condições de trabalho estão intimamente ligadas aos processos históricos em que foram tecidas. Oliveira e Vieira (2012, p. 156) afirmam que “as condições de trabalho não são dadas *a priori*, estão abertas a vários critérios e não são inerentes aos processos de trabalho, por serem marcadas pela sua historicidade”.

Os estudos de Rizzini (2005) apontaram que nas províncias do país, na época do Brasil Imperial denúncias de paternalismo, clientelismo como política de ocupação de cargos de

professores nas regiões do país. Quanto mais distante das capitais, mais forte era poder, seja dos presidentes de provinciais, políticos, diretores de instrução, seja dos visitantes de escolas do local, de religiosos que estavam relacionados com o ensino público no país.

No Amazonas, como em boa parte do país, o professor era um agente importante nessa dinâmica, ora como acionador do patronato, ora como vítima do partidarismo (IDEM, 2005). Constituía peça sensível aos jogos e às relações de poder, sendo movimentado de acordo com as condições políticas do momento. Visível na profissão docente, constantes remoções, demissões e nomeações de substitutos, nem sempre preparados para a função.

Por tudo que já foi verificado sobre as condições de trabalho do professor da escola multisseriada fato notório, no tocante à questão da valorização, quando atenta-se aos princípios da legislação, que não são observados, ou melhor, considerados na realidade dessas escolas.

Sobre o assunto, existe um conjunto de elementos legais que estabelecem a garantia da valorização docente. Não basta apenas ter formação em nível superior, é preciso que sejam concedidos bons salários, formação profissional e condições de trabalho favoráveis. No caso particular do professor da sala multisseriada, tratar das condições de trabalho é mais complexo, pois além desses princípios constitucionais ainda existem questões relacionadas ao transporte, à moradia e às diferentes funções na tarefa de ensinar.

Nas escolas multisseriadas o desafio é maior. Em muitas dessas, os professores são os únicos funcionários, sem merendeira e serviços gerais. São assim, responsáveis para desempenhar todas as outras funções. Nessas escolas, laboratórios de ciências, quadra de esporte, refeitórios, com um transporte adequado para professores e alunos, é “sonhar alto”. É comum faltar água potável e merenda escolar. Às vezes, nem banheiro existe. É esse cenário que marca a existência de muitas escolas multisseriadas encontradas em comunidades rurais da Região.

As escolas localizadas na área rural do país e que ofertam o ensino fundamental são na maioria, multisseriadas; possuem poucos alunos e, às vezes, contam com apenas um professor. Sem profissionais para o acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico, geralmente, esses professores são iniciantes no magistério.

O número reduzido de alunos nessas escolas gera impacto direto no financiamento. A principal política de financiamento no país é o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que destina recursos para as escolas a contar pelo número de alunos matriculados. Por esse fato, as escolas rurais são prejudicadas, uma vez que, por terem poucos alunos,

recebem poucos recursos, impactando diretamente na aquisição de materiais e manutenção do ensino.

As dificuldades citadas pelos profissionais que atuam nesta modalidade são inúmeras⁴⁴ dentre as quais, é válido pontuar:

a. Dificuldade em alfabetizar: em reuniões com os pais e professores é comum a queixa principal ser: “os alunos têm muita dificuldade na leitura, eles passam por não poder reprovar com a nova lei”. A adoção de ciclos de aprendizagem formalizou a exclusão, os alunos prosseguem os estudos sem dominar habilidades básicas como: ler pequenos textos, interpretar e calcular, ou seja, os alunos dão continuidade aos estudos sem corresponder às aprendizagens da etapa cursada. Essa é uma perigosa aparência de inclusão, que na prática não chegam a etapas posteriores e, é quase impossível alcançar a universidade. Também na escola multisseriada há inexistência de biblioteca ou espaço de leitura, são poucos livros, incluindo os literários; os poucos que têm são guardados em uma salinha e pouco utilizados pelas crianças;

b. Falta de participação dos pais e comunidade: os pais só aparecem para receber a nota de seus filhos, considerando que estão muito ocupados com o trabalho na agricultura ou na pesca, assim os professores também não fazem reuniões;

c. Os professores e alunos têm dificuldades de chegar à escola: seja na cheia ou na seca, chegar à escola é uma aventura a mais que o trabalho na zona rural exige. Há comunidades de várzea que no período da cheia alaga, chegando a água na escola. “Então, temos que enfrentar pontes ou os perigos que a alagação traz” (M. S., 30 anos, entrevista, 2016). Já no período da seca, tanto alunos como professores têm que caminhar por muito tempo para chegar até a escola. “O medo é grande professora, mas temos que enfrentar, caminhamos mais de meia hora até a escola, pode ter até onça, cobra, mais fazer o quê? Temos que trabalhar!” (R. S. V., 42 anos, entrevista, 2016);

d. O professor não pode dedicar-se exclusivamente à função de ensinar: essa é uma das principais queixas entre os professores, pois eles acabam por desempenhar diferentes funções, sozinhos ou com a ajuda da comunidade;

e. Rotatividade: trata-se de um desafio da educação no meio rural. A rotatividade se dá entre comunidades, em uma trajetória de três anos: um professor atua em três comunidades diferentes, não dando chances desse mesmo professor conhecer, criar parcerias em comunidades rurais;

⁴⁴ Elaborado com base nos depoimentos de professores que atuam com turmas multisseriadas no município de Benjamin Constant. Os depoimentos foram coletados no encerramento da formação Escola da Terra, no período de 23 e 24 de novembro de 2016.

f. “A escola rural é pequena e bem precária”: muitas escolas não há sequer água potável para as crianças e professores. Essas escolas por serem de difícil acesso, a água encanada também é um grande sonho de todos, como é complicado conseguir água tratada, o preparo da merenda fica comprometido. Nesse sentido, as crianças clamam por “uma escola com muita merenda, transporte e banheiro”. Relatos de furto da merenda escolar são comuns na escola rural. A escola sem segurança exige dos professores e da comunidade, estratégias de armazenamento da merenda, pois além das péssimas condições de higiene – é comum o passeio de ratos e baratas –, ainda ocorre o sumiço de produtos, por tal fato, os produtos são guardados na casa do presidente ou de outros moradores que residem mais próximos da escola.

E, nessa conjuntura, os professores são considerados “guerreiros”, “heróis”, por deixarem sua família na cidade e percorrerem horas em um transporte inadequado até à comunidade. Também são heróis por serem capazes de trabalhar com todas as séries em uma mesma turma com poucas condições, tendo que desempenhar as outras funções para além do trabalho docente. Além disso, lidam com os estereótipos de serem professores rurais, muitos com formação limitada, às vezes, somente o magistério⁴⁵. Sem acesso à *internet* ou outras fontes de informação, quando pior, sem energia elétrica, acabam sendo isolados nessas comunidades, onde a leitura é quase inexistente.

Esses professores sofrem com a contratação temporária, por representarem peso político para grupos que têm o poder de manobrar as lotações na área rural, tornando a comunidade e a escola como “currais eleitorais”. Esses profissionais são vítimas de um sistema de interesses políticos entre grupos que quase eternizam o poder em municípios da Região. Então, muitos chegam às comunidades sem prestígio, com a chance de trabalhar como professores contratados, por fazer parte do grupo político que naquele momento está no poder.

Os dados do MEC (2010), mostram que cerca da metade dos professores que lecionam no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas da zona rural do Brasil não possuem formação mínima exigida pela legislação. Constando que 49,9% não possuem licenciatura, como previsto na LDBEN e, em comparação com a zona urbana, os que não possuem formação obrigatória, é de 14%.

É evidente afirmar que para se falar em qualidade na educação em qualquer contexto,

⁴⁵ Os dados da pesquisa de campo nos municípios do Alto Solimões, apontam para considerável número de professores rurais que atuam com o Magistério ou ainda com o Ensino Médio não profissionalizante. Em Benjamin Constant, no ano de 2014, dos 294, eram 66 com Ensino Médio e, 09 com Magistério. Em Atalaia do Norte, dos 37 professores não indígenas, 16 atuam com nível médio. Em São Paulo de Olivença, no ano de 2016, dos 487 professores, eram 106 professores com apenas Ensino Médio e 120 com Magistério. Em Tonantins, no ano de 2016, dos 151 professores, havia 57 professores com Magistério e, em Fonte Boa, no mesmo ano, havia 182 professores, dos quais 152 estavam atuando com apenas o nível médio.

é necessário considerar as condições de trabalho com que os profissionais são submetidos no espaço de atuação. Hypólito (2012, p. 227) diz que “as condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente”. Na mesma direção Contreras (2012) pondera que o trabalho docente sofreu tamanha “subtração progressiva” de qualidades, a ponto de tornarem esses professores “vítimas de um sistema organizacional em que eles perderam o controle e o sentido do próprio trabalho”.

Hypólito (2012) esclarece que não se pode falar de qualidade de ensino se as condições de produção de trabalho de ensinar persistem precárias. A precarização das condições de trabalho docente está presente em muitos debates atuais. Entretanto, análises referentes às condições de trabalho nas escolas rurais e multisseriadas não são regularmente considerados, o que gera uma contradição, tendo em vista a predominância desse tipo de organização de ensino na Região.

Oliveira e Vieira (2012, p. 157) afirmam que as condições de trabalho se referem à forma de como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais.

A divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização de trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração (IDEM, p. 157).

Ao tratar desse item na escola multisseriada, não é possível pesquisar uma escola multisseriada e não tratar da figura do professor e suas condições de trabalho nessas turmas diferenciadas. A realidade do campo envolve outras questões específicas e complexas que implicam diretamente nas condições de trabalho do professor do campo.

Essas questões iniciam pelas condições que esses professores acessam à área rural. O deslocamento diz muito da forma com esses professores são tratados. A qualidade, a segurança, o tempo de navegação pelos rios, ou o tempo de viagem em estradas vão afetar a qualidade de ensino.

Diferentemente das formas de acesso das escolas urbanas, o professor da área rural enfrenta uma realidade complexa, que vai depender da localização da escola, e do tipo de ecossistema da comunidade, pois os caminhos no período da seca, vazante e cheia são diferentes. Assim, não é possível generalizar as condições de trabalho dos professores de turmas multisseriadas, são processos organizacionais que estão relacionados com as especificidades de cada localidade.

A questão das condições de trabalho envolve o tipo de contratação que este professor adquire. O tipo de vínculo com o sistema de ensino revela quanto à sua valorização profissional. Na história da educação do país, os processos de desvalorização docente perpassaram muito pelo entendimento do tipo de vínculo, tornando o trabalho docente na área rural, um mecanismo de controle por parte de políticos ou fazendeiros, que aliciavam e dominavam a lotação nessas localidades. Mantendo formas de controle e número de votos a partir das manobras entre a comunidade e o ensino.

Nesse viés, o cargo de professores funcionava como “moeda de troca”. Nesse contexto, era quase impossível se falar em valorização docente pela dimensão contratual de trabalho. Após a aprovação na legislação atual referente ao vínculo mediante concurso público, houve alterações na forma de pensar a valorização docente.

Mesmo com a legislação vigente tem-se desenvolvido formas de contratação temporária de professores na área rural, desqualificando o trabalho docente nestes espaços. Em levantamento realizado em cinco municípios do Alto Solimões obteve-se o número de professores que atuam em regime de contratação temporária na área rural. A área rural, geralmente, é lotada professores com menor titulação e contratados temporariamente.

Conforme levantamento realizado nas Secretarias de Educação Municipais e nos registros do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS), referente ao número de professores que atuam na área rural no ano de 2014, tem-se que: em Benjamin Constant, dos 294 (duzentos e noventa e quatro) professores, 203 (duzentos e três) trabalham em regime temporário e, 91 (noventa e um) são efetivos, ou seja, ingressaram por meio de concurso público; no município de Atalaia do Norte a informação foi apenas com relação à situação dos professores não indígenas. Assim, dos 37 (trinta e sete) professores não indígenas, 24 (vinte e quatro) trabalham em situação de regime de contratação e 13 (treze) são efetivos. No município de São Paulo de Olivença são 487 (quatrocentos e oitenta e sete) professores. Desse universo, 112 (cento e doze) são contratados temporariamente e 375 (trezentos e setenta e cinco) são efetivos. Em Tonantins, dos 151 (cento e cinquenta e um) professores, 88 (oitenta e oito) atuam em regime de contratação e 63 (sessenta e três) são efetivos. Em Fonte Boa não foi informado à situação de vínculo dos professores, apenas informaram que no município atuam 182 (cento e oitenta e dois) destes na área rural.

Os números refletem na situação da não valorização e condições de trabalho dos professores que atuam no campo, bem como no multisseriado. Verifica-se que apenas um município citado possui o número de professores efetivos superior aos de professores contratados, os demais têm predominância na contratação temporária, apesar da legislação

estabelecer o contrário. Um dos problemas em decorrência do tipo de vínculo é a alta rotatividade, apontada pelos próprios professores e relatada durante a entrevista. Sem ter o que fazer ou poder reclamar, acabam aceitando e se submetendo à situação, diante da necessidade de emprego. Hage (2006, p. 308) considera que:

Nessas escolas, o trabalho docente, tem pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interferem nas dinâmicas das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola), em função da sua instabilidade de emprego.

Contando com todas as complexidades do trabalho docente na área rural comum são os constantes pedidos de transferência para a zona urbana, aumentando a rotatividade. Assim, a escola rural fica como um teste para professores iniciantes, que tudo fazem para que a lotação seja na cidade. Todavia, a análise necessita ser feita sob outros prismas. Primeiramente, em observância aos desafios apontados na escola do campo, constata-se que poucos profissionais se sentem motivados a trabalhar na área rural. Soma-se a isso, que sem muito ou nenhum investimento em políticas de fixação de professores no *beiradão* é difícil atrair profissionais para as escolas⁴⁶ nessa localidade. Pesquisas anteriores, por volta da década de 1930, mostram que a aversão ao campo devido às precárias condições de trabalho já existia.

O problema do mestre é indiscutivelmente dos mais graves. Sua solução ainda está longe. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distante, sua atitude é de aversão ao meio que eles não compreendem e que, em retribuição, com ele antipatiza (CARNEIRO LEÃO *apud* ALMEIDA, 2005, p. 289).

O professor que atua no campo suporta problemas diversos, que vão desde deslocamento, transporte, moradia na comunidade, salários, até a multiplicidade de funções para atender o dia-a-dia escolar, sendo professores, faxineiros, merendeiros, diretores (TRINDADE & WERLE, 2012). Essas questões estão relacionadas às dimensões objetivas das condições de trabalho.

Neste contexto, o salário do professor diz muito sobre a satisfação em ser professor do campo. Pesquisas demonstram que os professores do campo, historicamente e, ainda atualmente recebem os menores salários, isso em detrimento da menor titulação. Quanto menor

⁴⁶ Em alguns municípios foi verificado um auxílio de deslocamento nos vencimentos dos professores rurais, porém os estes têm uma queixa recorrente de que a taxa acrescida em seus salários base não é suficiente para suprir todas as despesas enfrentadas pelo professor da área rural, com gastos que vão desde combustível, alimentação e, até moradia.

a titulação menor o vencimento.

Em questionário aplicado aos professores sujeitos da pesquisa, todos afirmaram que estão insatisfeitos com seus salários. Os professores se submetem a um sistema em que se desdobram em mais de uma escola para atender condições razoáveis de sustento. Os professores da zona rural, geralmente, possuem uma segunda cadeira na zona urbana. Com isso, enfrentam cargas de trabalho superior a outros professores. Saem de suas casas de madrugada para chegar à escola rural de manhã e enfrentar o primeiro turno. Depois se deslocam para a cidade. Almoçam às pressas e já se arrumam para enfrentar o segundo turno, vespertino ou noturno.

Nesse contexto é necessário considerar os aspectos subjetivos do trabalho do professor. Hypólito (2012) pondera o “tempo de preparo para as atividades de ensino, pressão emocional, valorização prestígio profissional”, como elementos chave para o sucesso e a qualidade do trabalho desse profissional.

No entanto, o professor que atua no meio rural perpassa por muitos adjetivos que não são animadores. Além de desvalorização em relação aos seus vencimentos, pois os estudos que compararam os salários dos professores que atuam no campo e na cidade, têm demonstrado a diferença de tratamento, considerando que os professores com menor titulação acabam sendo menos valorizados financeiramente.

No seu constante *ir e vir* em canoas superlotadas e sem segurança, atuando em escolas precárias, esses professores carregam muitos estigmas, pois ninguém consegue se orgulhar de uma profissão em que pese tamanhos desafios. Hernandez (1998) assevera que as condições materiais das escolas e os salários dos professores são alicerces para o reconhecimento social do trabalho docente.

Em relação à situação de formação docente no país, apesar do crescente número de profissionais que atuam com nível Superior (74,8%), ainda persistem números que devem ser considerados: 0,2% atuam com o Ensino Fundamental e 24,9% com Ensino Médio. Esses números demonstram os desafios quanto à formação docente em um período, em que pese às exigências por nível superior e, ainda a meta 15, do Plano Nacional de Educação atual (2014-2024) que estabelece formação em nível superior na área de atuação, assim como, a meta 16, do mesmo instrumento, que estipula um prazo até o ano de 2024, para a formação em grau de pós-graduação dos 50% de docentes que atuam no país.

O desafio ainda é maior se considerar as desigualdades, a forma de tratamento aos professores que atuam em escolas rurais multisseriadas. De acordo com dados do INEP (2011), dos 160.317 professores que atuam no campo, quase metade não possui ensino Superior,

46,7%, e ainda, 97,4% atuam apenas com Ensino Médio e 2,6% atuam com ensino fundamental (GEPERUAZ, 2014).

Apesar de ser necessidade no meio rural, a multissérie ainda é uma extensão do paradigma da escola seriada *urbanocêntrica*, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país (DRUZIAN & MEURER, 2013, p. 133). Na literatura, evidencia-se que a história da classe multisseriada foi sustentada por políticas compensatórias no que diz respeito a solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo (IDEM, 2013).

Segundo Ramalho (2008), a multissérie não detém o primeiro lugar na lista de insatisfações, a primeira é a condição de infraestrutura, dificuldades no transporte, obstáculos para lidar com comportamentos sociais e culturais diferentes.

Os mapas mentais e argumentos dos professores, alunos e comunitários sobre a escola desejada, indicam algumas pistas para pensar a escola que eles querem.

Na visão das crianças, durante a coleta de dados em turmas multisseriadas, foram realizadas nas próprias comunidades, nas dependências da casa de reunião e na escola, oficinas de desenho com as crianças, em que estas mostraram a escola que elas gostariam de ter. A leitura desses desenhos foi feita por meio de mapas mentais.

Figura 39: A escola que eu quero ter – o caminho da escola (Darlei, 12 anos).



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016. Autor: Darnei, 12 anos.

Figura 40: A escola que eu quero ter (Fernando, 12 anos).



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016. Autor: Fernando, 12 anos.

São comuns os desenhos das crianças expressarem o que estas não conseguem ter no dia-a-dia da escola. Então, em muitos dos desenhos aparecem principalmente o apelo por melhor infraestrutura escolar, como ter uma escola de alvenaria, com quadra e, até piscina. Os desenhos transitam pelo caminho das políticas públicas pouco efetivadas na escola existente no meio rural. Demonstra a falta de energia elétrica, de banheiro adequado e, inclusive, a falta de água potável. Essas crianças desejam ter merenda todos os dias.

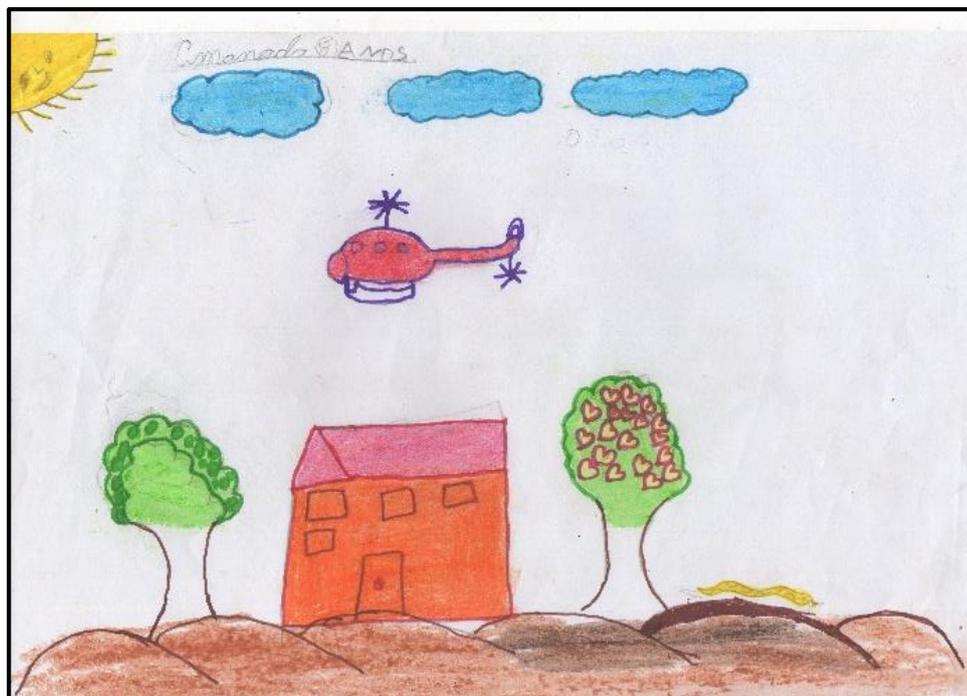
Alguns desenhos dentre muitos, chamaram atenção os de crianças que colocaram o desejo de ter helicóptero e, outros que queriam cavalo, carro. Em conversa com as crianças percebeu-se a necessidade do transporte escolar. Observou-se, nesta pesquisa, um grupo de cinco irmãos, alunos da escola São José, moram em uma comunidade vizinha (São Raimundo), e todos os dias percorrem uma hora para ir e uma hora para retornar às suas casas. Na comunidade que moram não tem escola e “elas vão e vêm brincando, professora, todos os dias, e é difícil elas faltarem aula” (M. S., 30 anos, 2016).

Figura 41: Um helicóptero para minha escola: a escola que queremos (Anderson, 9 anos).



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016. Autor: Anderson, 9 anos.

Figura 42: Um helicóptero para minha escola: a escola que queremos (Amanda, 8 anos).



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016. Autora: Amanda, 9 anos.

Outras crianças expõem a paisagem ligada também com a identidade da floresta. Suas vontades estão presentes em suas pinturas. São desenhos de escolas pintadas com muitas flores, jardim e muita cor. Desejam uma escola “mais cheia de verde” (figura 44). Esse grupo solicita jardim, árvores, querem mais área verde nas proximidades do local, considerando que é comum a derrubada de árvores para a construção dessas escolas. Isso demonstra que, não pelo fato da escola estar localizada no meio da floresta que existe a preocupação com as questões ambientais. Esses desenhos dizem muito quando é pensado que as escolas precisam implementar novas temáticas. Por outro lado, essas escolas podem estar em um espaço que é considerado estranho, no momento em que não considera o ambiente ao seu redor.

Outro desenho que chamou atenção, foi o de uma criança da Educação Infantil, colocando em seu desenho uma casa na árvore para brincar todos os dias na escola. Percebe-se assim, o apelo ao brincar, posto que essas crianças, geralmente, se sentem presas em escolas quentes, superlotadas, sem infraestrutura satisfatória, atrativos e, até mesmo, sem materiais didáticos.

Figura 43: A escola e minha comunidade (Lucas, 9 anos).



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016. Autor: Lucas, 9 anos.

A visão dos professores e comunitários em relação à escola desejada, também se assenta na ideia daquilo que não conseguem usufruir em suas escolas. Os professores se queixam principalmente do deslocamento. Relatam a necessidade de acordar muito cedo para pegar o barco, que sai sempre antes das seis horas da manhã. Enfrentam um barco *peque-peque* superlotado, inadequado e sem segurança. Muitos não usam colete salva-vidas na viagem diária. Também se queixam das condições mínimas de higiene; muitas escolas, sequer tem água potável.

Acordo às 5h00 da manhã, saímos do porto às 5h50. Chegamos na escola às 6:45; a caminhada até a escola varia, quando o rio está cheio, gastamos mais 5 minutos, quando o rio está seco uns 20 minutos, pode ser mais ou menos. Saímos da escola umas 11h35 e chegamos na cidade por volta de meio dia e quinze (I. A. T., 26 anos, entrevista com professora, 2017).

Os professores e os comunitários se concentraram nas questões relacionadas à estrutura e infraestrutura escolar. Querem uma escola em alvenaria, climatizada, com secretaria, biblioteca, sala de informática e banheiros. Escola pautada no modelo da escola da cidade, referente à estrutura em alvenaria e climatizada. Considera-se que uma escola sendo na área rural, também poderia oferecer conforto para os professores e crianças que ali estão.

Outro sonho pautou-se no item “valorização e formação de professores”. Para os professores, uma escola seria “boa” se todos os professores fossem formados na disciplina da respectiva atuação, uma vez que, é muito comum o desvio de função. Por exemplo: professores licenciados em matemática que completam sua carga horária com física, química, etc. Os professores, nesse aspecto ainda solicitam outros cursos de formação continuada para a constante qualificação.

Acredito que ser educador do campo, já é o maior desafio, desafios esses que iniciam desde o momento em que acordo até a volta para a casa, uma luta árdua e diária que também perpassa pelo desenvolvimento de um ensino multisseriado até questões internas e externas que influenciam no rendimento escolar dos alunos e a própria desvalorização profissional e salarial (I. A. T., 26 anos, entrevista com professor, 2017).

Gostaria que tivesse mais apoio da SEMED com materiais didáticos e outras vezes formação continuada (R. C., 33 anos, entrevista com professor, 2017).

Acredito que a luta não seja só minha, a escola se encontra em condições humanas precárias. A infraestrutura inadequada, na sala onde trabalho é cozinha ao mesmo tempo é uma espécie de biblioteca. O espaço é pequeno que compromete o desenvolvimento das atividades [...]. O ideal seria a escola possuir suas dependências específicas (I. A. T., 26 anos, entrevista com professor, 2017).

A questão das novas tecnologias na escola, como acesso à *internet*, sala de informática, sala de mídias, laboratório de ciências também fez parte da observação dos professores. Assim como, uma sala de emergência. Como é comum não ter nem um posto de saúde nas comunidades, os professores se sentem vulneráveis em situações emergenciais, com acidentes que venham a sofrer nessas localidades de difícil acesso.

Os comunitários, em reunião de professores na escola, argumentam mais com base na participação e proposta de ensino da escola. Para esses sujeitos, a forma como vivenciam o trabalho na comunidade, deveria ser aplicada à escola.

Eu sempre mostro pra ela, você sozinha não vai realizar, mas se tu se ajuntar com tuas outras irmãs esse sonho será realizado, não só com as irmãs, mas

com teus pais, teus avós, com os comunitários e se chegar a conversar com os primos, com a sociedade, esse sonho será realizado. Então eu acho que nós pais aqui nós todos não queremos só com os professores, nós queremos professor e comunitário, tudo junto é isso que nós queremos. Se tiver algum projeto na escola a comunidade puder participar, a comunidade vai tá junto, que isso que eu acho que os pais da comunidade sonham com isso, sempre nós vinha trazendo essa tradição já de muito tempo, não é de agora não, nós temos professor já antigão, já tão velhinhos, então essa tradição a comunidade já vinha trazendo, junto com os professores, no caso o dia 7 de setembro, era a escola com os comunitários, então é isso aí que os pais querem (K. U., 39 anos, entrevista com comunitário, 2016).

Os professores apontam para um tipo diferenciado de organização do currículo, baseado na pedagogia da alternância, com tempo escola e tempo comunidade. Nota-se a preocupação dos professores sobre o tipo de vínculo que a escola deve ter com a comunidade. Com a preocupação dos comunitários acredita-se ser viável esse tipo de ensino pautado em novas formas de gestão democrática e participativa.

À escola do campo, coloca-se o desafio de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA e FREITAS, 2012, *apud* DRUZIAN & MEURER, 2013, p. 134).

3.7 Outras visões acerca da escola multisseriada:

O contexto do multisseriado obriga a pensar nos processos de ensino-aprendizagem de qualidade. Esse quadro tem demandado o apontamento de novas possibilidades, outras formas de intervenção. Pois, o multisseriado quando tratado na literatura é expressivo em colocações que levam a pensar em superação e menos como possibilidades. Hage (2014) diz que, essas propostas, sobretudo precisam ser viáveis, contextualizadas, atendendo às exigências e interesses das classes para a qual serve, ao poder público e aos movimentos sociais.

Arroyo (2016) discute que é necessário superar a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. Os educandos estão em múltiplas idades, *temporalidades*, processos cognitivos e culturais, diferentes identidades. Classificar a escola existente no campo somente como multisseriada, é continuar a visão negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries. No documento do Projeto Base do Programa Escola Ativa, aborda-se que “as escolas multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações” (SECAD/MEC, 2008, p. 34).

Como visto, a seriação é a forma de organização escolar muito reivindicada como solução dos graves problemas que estão presentes na escola rural. Mas, por outro lado, segundo Hage (2014), a seriação já se faz presente nessas escolas. De que forma? A multissérie foi o meio possível e viável da seriação se materializar no espaço das escolas rurais, de forma bastante precária.

Ainda nos estudos de Hage (2014, p. 1175), o paradigma da seriação se faz presente na escola ou turma multisseriada por meio do modelo seriado urbano de ensino, esse modelo “impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando a desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries”.

Nesse sentido, as turmas são organizadas nos moldes da seriação, ou seja, pautada em uma concepção de ensino que fragmenta o conhecimento, aposta na padronização do tempo e espaço no interior das escolas, pré-definindo o ano letivo de duração anual, com calendário único (IDEM, 2014). Nesse contexto, a escola e seus conteúdos fragmentados em disciplinas isoladas, se tornam o único espaço possível para o aprendizado ocorrer. Dessa forma, o conhecimento dos sujeitos do campo é negado e inviabilizado pela escola.

Essas situações permitem refletir a complexidade do processo educativo escolar que envolve a multisseriação. Esse tipo de ensino tem demandado novas formas de pensamento e intervenção que estejam em profundo diálogo e aliado às expectativas desses sujeitos. A aproximação com a realidade educacional do campo no decorrer deste trabalho e em outras experiências apontam algumas pistas para referenciar propostas de intervenção nesse contexto diferenciado.

O eixo central dessas pistas se assenta primeiramente na ideia de *transgressão do modelo precarizado de seriação*⁴⁷ como o elemento de convergência dos esforços e energias criadoras. Em outras palavras, para a efetivação de propostas positivas nas escolas é necessário romper com o instituído, tencionar as estruturas a fim de tentar apontar outras pedagogias alternativas, rompendo com a histórica e naturalizada concepção de que na educação escolar multisseriada só há um único caminho possível.

A primeira pista que se ousa apontar é justamente, a participação de todos os segmentos na construção do projeto pedagógico e a proposta curricular. Ou seja, quando a

⁴⁷ Reflexão com base nos escritos do Prof. Dr. Salomão Hage da Universidade Federal do Pará, mais precisamente no artigo publicado em 2014, *Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo*.

gestão participativa é ativada em uma escola, todos se responsabilizam pelos compromissos do sucesso escolar. Pois, é comum estar presente a concepção dominante de que os camponeses não conhecem do mundo da escola, logo qualquer escola serve. Com esse pensamento, jamais é considerado ou pelo menos não se cogita a ideia de participação desses sujeitos nos rumos da escola, nas tomadas de decisão.

Essa participação efetiva dos sujeitos do campo vai resultar em um amplo processo de troca de aprendizado, esse processo irá possibilitar ouvir o mundo desses sujeitos, “aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação [...], sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem” (HAGE, 2014, p. 1177).

Outra pista sugerida se assenta na superação do pensamento entre àqueles que pensam o ensino e os que estão nos campos de atuação cotidianamente, ou seja, há uma exclusão nos momentos de discussão daqueles que estão no *chão da escola* e da comunidade diariamente. Nesse caminho, é comum a ideia de que os especialistas, os pesquisadores, atores externos à escola, devem criar os projetos pedagógicos, ou seja, ainda é presente a velha ideia de hierarquizar os saberes dos professores da Educação Básica e os professores de Ensino Superior. Nóvoa (2009, p. 16) diz que se acredita na tendência de legitimar as “figuras de referência, especialistas e universitários, sem qualquer ligação com a profissão docente”. É necessário transgredir com as ideias de que não há autonomia nos discursos dos docentes, ao contrário, deve-se considerar e valorizar os seus conhecimentos.

Ainda para Nóvoa (2009), e dialoga-se com o referido autor nesse sentido, para dizer que: é necessário construir alternativas que reforcem os professores, os seus saberes e seus campos de atuação, como primeira possibilidade nesse caminho. Pois, como o estudo mostra, há professores iniciantes e professores com mais de dez anos de atuação, significar os seus amplos processos de experiência neste contexto, é desestabilizar a lógica que predomina e hierarquiza, colocando em “seus lugares” àqueles que podem executar e àqueles que podem criar. De forma que não há como se falar de multisseriado, em transgressões sem levar em consideração os reais sujeitos. Hernandez (1998) discute contra as formas de pensamento que não considera a autonomia dos discursos docentes.

Seguindo essa concepção, corre-se o risco de continuar com os mesmos pacotes, livros didáticos, conceitos, procedimentos, como únicos possíveis para o contexto. Para Hernandez (1998), essa concepção leva a pensar que esses pacotes didáticos são os únicos e “melhores” caminhos de organizar o ensino escolar.

Outra pista considerada, também é aliada ao pensamento de Hage (2014) e, se refere à valorização da *interculturalidade*, ou seja, reconhecer a multiplicidade de culturas e

identidades/subjetividades existentes na sala de aula multisseriada. Não se pode negar a heterogeneidade presente, tratar igual o que é diferente. Como costume, a primeira ação é reclamar, dizer que está errado, que não consegue; que na cidade é diferente e melhor.

Então, qual a solução: tornar possível a seriação, a homogeneização, mesmo em um espaço heterogêneo, pois esta é a única forma que se sabe fazer. Faltariam somente as paredes para separar as séries, mas simbolicamente já estão ali, quando se separa todas as crianças da Educação Infantil e primeiros anos, preferencialmente próximo à mesa da professora e, coloca de frente para o quadro, as crianças do 4º e 5º ano.

O multisseriado interfere na zona de conforto quando se constata os desafios e, no atual sistema de ensino, é imprescindível passar da fase do desespero e se “acomodar” nas regras do jogo, ou seja, seriar o que é múltiplo. Passando essa fase, a próxima é naturalizar, dizer que tudo é assim mesmo, que não tem jeito, que eles são lentos, aí se separa os lentos, daqueles mais adiantados, àqueles que já conseguem tirar do quadro, daqueles que ainda é preciso segurar na mão para fazer o nome e, assim, vão se passando anos e anos trabalhando com o multisseriado, se tornando quase perito, mas sem tentar nenhuma forma de modificar as estruturas de poder que ali são postas, sem tão pouco tentar romper com forças e pensamentos instituídos e naturalizados que permeiam as mentes e as ações daqueles que se deparam com esse tipo de ensino.

Aponta-se ainda, no sentido de superar a visão do currículo escolar centrada em disciplinas isoladas, entendidas como fragmentos engavetados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno muitos conteúdos que pouco tem a ver com os problemas reais que estão fora da escola (HERNANDEZ, 1998).

Essa lógica da fragmentação se justifica em uma visão sequencial, homogênea dos processos mentais, da aprendizagem e do desenvolvimento (ARROYO, 2009). Nessa lógica, os conteúdos são na visão acumulativa e inflexível, nessa sequência, as etapas não podem ser queimadas. Viu-se que essa lógica perdurou por muito tempo, assim, acostumou-se, considerando-se frutos de uma formação sequencial, dividida por etapas. Para Arroyo (2009), é preciso propiciar ricas interações entre os diferentes educandos, pois o conhecimento, os valores e as culturas se aprendem no intercâmbio humano, todos interculturais por excelência.

Essa concepção tem base em uma corrente da Psicologia, denominada *interacionismo*⁴⁸, que defende que ninguém “nasce pronto”, aprende-se mutuamente entre si,

⁴⁸ Esta corrente, em que Vygotsky é um dos principais representantes, considera que todo ser humano é um ser ativo que se desenvolve a partir das relações com os outros e o meio cultural histórico e social em que está inserido. Essa corrente de desenvolvimento humano acredita que ao nascer já traz pré-disposições para aprender, porém é a cultura, o meio social que serão os elementos essenciais para esse desenvolvimento. Essa corrente de

entre diferentes gerações, em todas as situações, em diferentes lugares. Com base nessa concepção, todos são “seres interculturais” e que nas “mediações” com os outros e com o ambiente ocorre a “ampliação cultural” (VYGOTSKY, 1984), ou seja, em cada situação e em diferentes contextos culturais, a aprendizagem se efetiva, tornando possível que as crianças ribeirinhas e suas famílias, se apropriem da cultura humana que os humaniza.

A sala multisseriada é um espaço de encontro de diferentes culturas, ou seja, é um espaço intercultural por excelência. Na organização multissérie, aquilo que era considerado negativo pela junção de várias séries, pelo prisma interacionista, “passamos a ver a escola como um tempo de encontro de gerações, em ciclos diversos de aprendizado, de vivências e de interpretação da cultura” (ARROYO, 2009, p. 164). Nesse caminho, percebe-se aos poucos que apenas no modelo seriado, que tanto se insiste como o único caminho, talvez não seja a solução, pois não favorece a interações geracionais e, as situações pedagógicas acabam se restringindo “aos tempos e espaços de transmissão formal, na sala de aula, na turma, nos 50 minutos de cada disciplina. A interação fica empobrecida pelo formalismo, pelo silêncio dos alunos. Até pela ordem das carteiras e pelo tom magistral, onisciente da docência” (IDEM, 2009, p. 164 165).

Nessa lógica seriada e disciplinar, ainda segundo Arroyo (2009), o aprender se torna a empreitada mais solitária e silenciosa, o que é a negação mais brutal da natureza do desenvolvimento humano, da formação e do aprendizado acumulado pela evolução da espécie humana, que aprendendo a falhar, a conviver, se humanizou, criou cultura.

A perspectiva transdisciplinar permite ampliar essa discussão. Para Moraes (2010, p. 22), parece que “estamos enfrentando tempos incertos e fluidos, com ferramentas intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se ela fosse estável, homogênea e determinada”.

Arroyo (2009), com base em Bruner, afirma que “somos a espécie intersubjetiva por excelência”, e essa é a condição humana e ninguém e nenhum contexto pode tirar. Todos constituem uma “comunidade de interação” e a escola deve recuperar sua função a de ser uma “instituição de coletividades e intercâmbios”.

A multissérie permite pensar em outros tempos e espaços escolares. Ou seja, que as pessoas saiam de seus isolamentos, possam se encontrar, dialogar, trocar vivências, valores, símbolos, saberes e significados. Que esses conhecimentos sejam construídos e ofereçam aos

desenvolvimento humano se opõe à corrente inatista que acredita que já nascemos aptos para certos “talentos” ou “dons” e que apenas vai depender da motivação para o aprender. Muitas escolas trabalham com base nesta corrente mesmo que de forma inconsciente, quando já sabe antecipadamente, quem vai ser aprovado, quem nasceu para ter sucesso e quem não se adequa.

trabalhadores condições para acessar a cultura humana produzida historicamente, necessárias para o entendimento e luta contra as forças opressoras que exploram suas forças de trabalho.

Com vistas nesse panorama global alicerçado em inversão de valores, depredação do meio ambiente, a humanidade, em meio a essa *modernidade líquida*, está adoecendo física e psicologicamente de maneira mais rápida, mergulhados nesse turbilhão de informações na era das tecnologias, na ênfase ao individualismo perverso e ao hiperconsumo. As relações humanas são cada vez mais voláteis e as pessoas se tornam descartáveis. A escola nunca precisou tanto de outras formas de atuação e intervenção como na atualidade, urge responder de forma ética, sustentável e responsável a nova escola necessária. Retomaremos essas discussões a fim de fundamentar a proposta da escola na floresta no capítulo 4.



Fonte: Pesquisa de campo. Jarliane da Silva Ferreira, 2016.

4 POR UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA FLORESTA

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (Art. 11, CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2013).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA E CANDAU, 2008).

Os contextos rurais amazônicos são constituídos por populações que possuem saberes acumulados para lidar com os ecossistemas do trópico úmido (DIEGUES, 2007; MORAN, 1990; WAGLEY, 1997). Esses modos de vida dizem respeito ao capital social que as populações adquirem e criam a partir das relações estabelecidas com o ambiente, natureza, e englobam crenças, atitudes, valores e ideologias na busca pela construção de formas de sociabilidade (RODRIGUES, FIORI, PESSOA, 2013).

Nesse contexto, além do forte valor aos conhecimentos tradicionais, a educação formal também ocupa espaço prioritário para a aquisição do conhecimento científico (WEIGEL & LIRA, 2012). Para muitos povos tradicionais, a exemplo dos *baniwas* (WEIGEL, 1998), *saterémawés* (WEIGEL & LIRA, 2012), *ticunas* (BENDAZZOLI, 2011), *pataxó* (CAMPOS, 2015), *ribeirinhos* (FERREIRA, 2010; SILVA, 2010), a educação formal bilíngue e diferenciada foi uma demanda conquistada legalmente.

Para esses povos, a educação formal tornou-se relevante na medida em que a buscaram para acessar os códigos dos grupos hegemônicos como estratégias de defesa e por permitir o constante trânsito em outras culturas. Observa-se que a educação formal para essas populações se vinculou ao lado de um amplo processo de lutas e conflitos. Esses povos historicamente sentiram o peso da desigualdade educacional e social, pois muitos não tiveram chances reais de acessar os meios escolares.

Logo, a Amazônia foi mais vista por sua vasta floresta e biodiversidade do que pela implementação de políticas públicas e seus povos humanos que nela habitavam e habitam. Ações políticas foram sendo implementadas desejando tomar vantagem de seus recursos naturais e enriquecer grupos hegemônicos, reforçando a lógica da desigualdade.

A educação escolar nesse caminho foi sendo privilégio de poucos. A escola tornou-se algo que os grupos amazônicos buscaram, depositando forte valor para ascensão social. A escolarização está na ordem dos ditos mecanismos de melhoria de vida, e como um dos bens valorizados socialmente na sociedade da informação e comunicação (WEIGEL & LIRA, 2012).

Se por um lado, a luta por escola formal aconteceu no campo simbólico, no outro, se deu no campo político, pois essa luta ainda continua por uma escola formal diferenciada, qualificada, com infraestrutura adequada, com atuação de profissionais valorizados, e, principalmente, com conexão da escola e os reais interesses da população beneficiária (SOUZA, 2013), pois muitos estudos ainda demonstram que a “escola para essas populações ainda é inadequada ao seu meio” (DAMASCENO & BESERRA, 2004).

A escola apresenta-se distante da realidade local, desqualifica o saber tradicional, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber hegemônico, reforçando uma

estrutura de desigualdades (FERRAZ, 2010). Os conteúdos ensinados no espaço formal tendem a ser baseados no acúmulo de conteúdos e, neste entendimento, a escola se torna o único espaço de aquisição do saber, não considerando os espaços do cotidiano, da floresta, do trabalho, no imaginário, outras pedagogias vivas e fortemente socializadas entre esses grupos.

É considerando esses aspectos que o estudo pretende se concentrar, apontando instrumentos para pedagogias criativas, que atentem para as formas de aprendizado e socialização entre as comunidades tradicionais. Mas, para tanto, é preciso considerar que existem várias tensões ou forças contrárias que dificultam o trânsito por outros caminhos, sendo consideradas fortes críticas ao atual modelo de ensino implementado, principalmente nas escolas existentes no campo. Essas tensões vão desde à crítica ao acúmulo de conteúdos até a utilização de livros didáticos inadequados. Neste momento do trabalho pretende fomentar argumentações sobre possibilidades de reflexão a fim de contribuir para o debate da escola na floresta.

4.1 A escola como campo de conflito: entre tensões e possibilidades

Não é novidade que os sistemas de ensino de modo geral passam por profundas críticas e, como em um mundo globalizado, essas situações afetam diretamente o cotidiano das diferentes escolas localizadas em qualquer região do país. Assim, muitos teóricos da educação afirmam que a educação formal vivencia tensões, uma delas é denunciada por um excesso de conteúdo, sem muito significado para o grupo em questão.

As escolas existentes no campo, como outras de modo geral, há um peso na cobrança pelos duzentos dias letivos, baseado em uma visão produtivista, por acumulação de conteúdo. Essa cobrança não permite considerar o período das cheias e secas dos rios que comandam a vida dos ribeirinhos, por exemplo, e nem tão pouco o tempo de plantio e colheita. O calendário na maioria dos casos, é o mesmo da cidade sem considerar as especificidades locais.

A atual LDBEN (9394/1996), em seu artigo 28, trata das adaptações necessárias à oferta da Educação Básica para as populações que vivem no campo, defendendo a necessidade de uma “escola própria” com seu calendário escolar adequado às condições e natureza do trabalho na zona rural. Essa adequação também vale para a seleção de conteúdos curriculares e metodologias que devem ser apropriadas à realidade campesina⁴⁹.

⁴⁹ Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos

Na mesma direção, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), nº 01/2002, que trata das diretrizes das escolas do campo, estabelece que, “neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo que pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças, sem transformá-las em desigualdades”.

Nesse sentido, o calendário escolar é um terreno de disputas nem sempre visíveis (TEIXEIRA, 1999, *apud* RODRIGUES, 2009, p. 89), o que será retirado e o que é mantido diz muito dos conflitos existentes na escola. Assim, “os calendários são um dos principais referentes temporais da escola e da experiência do tempo dos professores [...]. Estruturam e revelam a rítmica das práticas e atividades docentes nos tempos cotidianos”.

O calendário, juntamente com a organização das disciplinas por horários pertencem ao bojo das formalidades do ensino, ele é um instrumento oficial. Teixeira (1999) contribui para a reflexão ao afirmar que o calendário também é reconstruído no cotidiano da escola. Ainda falta muito para que o calendário seja um instrumento que possibilite processos de democratização na escola, ou seja, na medida em que deixe de residir nos moldes da grade escolar, pois em muitos casos não é um instrumento discutido e aprovado pela comunidade e os membros da escola, este acaba sendo aprovado verticalmente pelas instâncias superiores de ensino, que nem reconhecem as condições humanas e características locais das comunidades das diferentes localidades rurais da Região. Nesse sentido, não se pode olvidar que os calendários são:

Signos carregados de sentidos e comprometimentos, sob intervenção direta dos jogos de poder, mais especificamente dos detentores de poder. Instrumentos de controle do tempo social, como outros signos temporais, os calendários são emblemas de poder e dominação, posto que não apenas revelam, mas circunscrevem os ritmos sociais (TEIXEIRA, 1999, *apud* RODRIGUES, 2009, p. 89).

Sair da extrema rigidez no ensino é concretizar que esse calendário seja diferenciado dos calendários da cidade. Esses calendários devem ser aprovados mediante o tempo das chuvas, pois tanto os alunos como os professores perdem aulas, e o cumprimento dos duzentos dias letivos torna-se inviável.

Outra questão, é o tempo da cheia em comunidades de várzea, pois a água sobe consideravelmente, impedindo a continuidade das aulas nessas escolas. O tempo do plantio e da

curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

colheita apesar de ter sido aprovado na legislação, poucas escolas cumprem, pois neste período muitas crianças e adolescentes somam a força de trabalho de suas famílias, na lida com a roça, pesca e outras atividades. Acredita-se que formalizar um calendário adaptado à realidade dessas famílias e ao meio social e físico da região, conforme estabelece a legislação, diminuiria a repetência e evasão escolar.

Como visto, o calendário da zona rural é muito próximo das escolas da área urbana. Uma vez que, tem o mesmo dia para iniciar e o mesmo dia para encerrar, também as férias não são diferentes. Os professores apontam que o calendário “possui algumas adaptações para a realidade rural, mas na minha concepção ainda possui falhas, existem algumas datas que deveriam estar neste calendário da zona rural” (I. A. T., 26 anos, entrevista com professor, 2017). Neste aspecto, conforme abordado pelo professor e constatado nas práticas de campo, as datas comemorativas dos santos padroeiros, por exemplo, não são contempladas nos calendários.

O cumprimento do calendário escolar traz outras implicações, como o cumprimento da carga horária das disciplinas, que já nos anos iniciais deve ser considerado, ou seja, o professor deve organizar seus horários dependendo do total de horas para cada área de conhecimento. No município, está estipulado para os anos iniciais a carga horária específica para Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física. Cada uma dessas disciplinas possui horário vivenciado pelos alunos e professores durante a semana. Com a fixação desses horários, geralmente, são consideradas as disciplinas que mais aparecem no processo de ensino: o Português e a Matemática. Ou seja, essas disciplinas historicamente foram as mais trabalhadas e que ocupam maior tempo na organização curricular. Isso ocorre, até os dias de hoje, quer seja no campo ou na cidade, em todas as etapas de ensino, sempre com a justificativa de estas disciplinas constituírem a base para todas as demais áreas de conhecimento.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a situação é mais grave, pois os horários são determinados em um total de horas de 50 (cinquenta) minutos para cada professor. Nesse processo, os professores passam e repassam pelas turmas “dando suas aulas” de tais disciplinas, nesse *ir e vir*, os alunos permanecem em suas carteiras sem muitas opções.

A distribuição de disciplinas se mantém com base em um sistema tradicional de currículo, em que os professores se organizam em seus horários em torno de disciplinas isoladas, sem conexão com outras áreas de conhecimento: “abram o livro na página tal, leiam o texto e depois copiem a atividade que vou passar no quadro” (fala de professor, pesquisa de campo, 2016). Ruz (1998) observa que nessas disciplinas, os saberes veiculados são àqueles

que não consideram a cultura indígena, a cultura camponesa, ou seja, àquelas tidas como marginalizadas.

Aparece de forma clara que o modelo escolar a partir dos instrumentos de controle e formalidade no ensino tendem a ser rígidos e burocráticos, tudo em nome de uma suposta eficiência. Basso (1992) afirma que o calendário escolar, a carga horária das disciplinas, a fixação da grade curricular, são exemplos de como a comunidade escolar impõe institucionalidade, ou seja, de como a escola impõe formalização do ensino. Para essa suposta eficiência considera-se o tempo escolar como aliado.

Nesse entrecruzamento entre a cobrança e a aprendizagem dos alunos, o tempo permanece com alto grau de controle da educação formal. É esse tempo que marca o tempo capitalista forjado na vida das pessoas, esse tempo que marca todos os horários e mudanças na vida de todos. Vivenciar esse tempo na escola marca nossa experiência em cumprir o tempo de começar e terminar, tempo da entrada na escola, tempo de terminar uma disciplina e a troca de horário. Tempo de hora do recreio ou a saída da escola.

Os pais têm que incentivar os filhos a virem para a escola. Tempo é dinheiro, então se o aluno perde tempo, algum trabalho, tá perdendo alguma coisa, se ele perde alguma coisa, como o professor vai avaliar se ele perde trabalho? Eu falei pra eles: ano passado eu corri atrás de aluno, esse ano eles que vão ter que correr atrás de mim (R. C., 33 anos, fala do professor. Pesquisa de campo, 2016).

Peço que vocês incentivem seus filhos pra que eles não desistam, eu sempre digo pra eles que nós devemos aproveitar o tempo com sabedoria, então as pessoas as vezes não sabe aproveitar seu tempo, aproveitam o tempo às vezes com outras coisas que não tem serventia né, porque aproveitar o tempo com sabedoria é aproveitar com a educação. Quando as pessoas aproveitam o tempo com coisas boas. Então eu percebi que teve muita desistência de alguns alunos, e o que acontece com aqueles que desistem, vão repetir de novo o ano, isso quer dizer que ele não tá aproveitando o tempo com sabedoria (R. S. V., 42 anos, fala do professor, em Reunião de pais. Pesquisa de campo, 2016).

Ponce (2016, p. 1150) esclarece que na “ânsia de dominar o tempo, a humanidade realizou uma longa trajetória pelo domínio da natureza e do mundo. Tornou-se senhora do tempo quantificando-o; e, de senhora, foi se tornando escrava dele [...]”. A possibilidade de diálogo coletivo e qualificado da questão do tempo escolar precisa ser proporcionada, na medida em que se vive em uma sociedade contemporânea na qual a vivência da temporalidade tende a ser “caracterizada por um sempre estar veloz e *volatilmente* de passagem” (IDEM, 2016, p. 1144).

O tempo deve ser avaliado no sentido de procurar ser qualitativo, considerando as diferentes formas de pensar e adotá-lo no âmbito de cada sociedade, pois cada povo o vivencia e sobre ele carrega concepções que marcam a sua história e a sua maneira de estar e pensar o mundo, seus projetos e ações (IBIDEM, 2016).

Então, cabe a comunidade escolar um diálogo compartilhado e coletivo, a fim de garantir que esse tempo escolar seja um espaço de possibilidades, de oportunidades de viver, aprender, ensinar, de modo mais significativo (PONCE, 2016). Andrade e Caldas (2017) afirmam que a escola deve pensar na importância que tem na configuração de seu espaço-tempo, possibilitando a ampliação de redes de conhecimento e significações. A partir desse debate será possível um processo de ressignificação das escolas.

Nesse sentido, há fortes críticas ao acúmulo de conteúdos presente nos sistemas de ensino, cobrando-se muito dos alunos por acumulação de conteúdos escolares sem significados e desconectados da realidade. São projetos de currículo pautados em uma visão acumulativa, bancária de conteúdos a serem adquiridos pelos alunos que estudam e vivem no meio rural, como se fossem gravadores. Muitas propostas de ensino conservam a velha estrutura fordista de montagem de uma grande fábrica, assim os alunos permanecem em suas carteiras e pela frente vão passando disciplinas e professores a um ritmo determinado por horários; os alunos só aspiram a acabar quanto antes suas obrigações e, deste modo, conseguir uma recompensa, baseado em um determinado conceito ou nota (MOREIRA e CANDAU, 2008).

O imediatismo e a pressa em trabalhar um número maior de conteúdos têm relação com a visão acumulativa do saber, presentes hoje, nos sistemas de ensino. O regime de cobrança por melhores notas nas avaliações externas faz da escola um espaço de competitividade e pressão em toda comunidade estudantil.

Resquícios dessa visão acumulativa de conteúdos também estão aliados ao “novo tecnicismo” (FREITAS, 2012). Estudiosos como Saviani (1986) denominaram essa tendência como Pedagogia Tecnicista, na década de 1980. Essa pedagogia defende uma suposta neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Atualmente, o modelo reaparece disfarçado pela “teoria da responsabilização”, ou seja, onde se propõe expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados (FREITAS, 2012).

Esse novo tecnicismo se assenta em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. A responsabilização envolve testes para estudantes, divulgação dos resultados e a escola, recompensas e sanções. Essas recompensas e sanções estão presentes no caráter meritocrático do sistema. A meritocracia presente atinge também a escola e professores, pois

estes são postos em julgamento público todas as vezes quando são divulgados os resultados dos testes realizados.

Nesse processo, há um acirramento de competições entre as escolas e profissionais da educação na luta por melhores resultados, levando a diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. Esse tipo de ensino prioriza o aspecto cognitivo e leva para “debaixo do tapete” todos os outros aspectos considerados “não menos importantes” do currículo escolar, tais como: a criatividade, as artes, a afetividade, questões éticas e étnicas, valores do cuidado de si e aceitação e respeito ao outro, o desenvolvimento corporal e a cultura (IDEM, 2012). Com isso, a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável (SACRISTAN, 2013).

Constitui, pois, um processo que incute a ideia bastante difundida no âmbito nacional, o processo de homogeneização, que deixa claro uma educação sem trabalhar os aspectos diferenciais de seus sujeitos, e trata todos como iguais, aprendendo da mesma forma, por meio das mesmas metodologias e, também os mesmos conteúdos de ensino, em todas as instituições. Com isso, enfatiza-se uma escola que atenda ao básico, ao currículo mínimo, ou seja, tudo o que for cobrado nos testes serão considerados importantes. Exemplo desse mal é o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que trata de colocar em ordem de classificação e nomeando todas as escolas do país com notas de 0 a 10. Tem sido assim, com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), enfim todos com o propósito de regular e classificar, aumentando a pressão e competição entre as instituições. Nesse tipo de “ranqueamento”, as escolas existentes no meio rural tendem a ficar com notas inferiores.

Esse dado também é muito visível no Ensino Superior, em que os professores competem uns contra os outros, quer seja para captação de recursos, publicações, deixando os profissionais com alto grau de pressão, competitividade, gerando individualismo e oportunismo, crescendo todos os sentimentos negativos, menos a solidariedade e trabalho compartilhado (BOLZAN *et al.*, 2013). Dessa forma, o que é interessante para o sistema é garantir profissionais despolitizados, inofensivos politicamente, mas competentes tecnicamente, capazes de garantir que a escola continue perpetuando o ensino de um “currículo básico”.

Esse processo gera um “estreitamento do currículo” deixando de lado outros saberes. Nesse processo, várias vozes, saberes são silenciados no currículo escolar (SANTOMÉ, 1998). Retirando elementos de análise crítica da realidade e substituindo pelo “conhecimento básico” (FREITAS, 2012).

Outra tensão é colocada na predominância do ensino disciplinar. Vive-se inserido em

um momento histórico em que ainda há prevalência de simplificação, hierarquização do conhecimento (MORIN, 2011). Há uma forte separação entre as áreas do conhecimento. A interligação das diferentes áreas, muitas vezes, não ocorre devido a supremacia que alguns tipos de conhecimentos e áreas da ciência se colocam, chamando para si toda a credibilidade e destaque. Nesse caminho, as áreas tendem a separar cada vez mais umas das outras.

Desde o século XVI e XVII, com a origem da ciência moderna, as sociedades capitalistas têm dado preferência a esse tipo de saber. Nesse sentido, há uma certa acumulação dos conteúdos ditos como prioritários. Devido o privilégio epistemológico da ciência os outros saberes tendem a ser silenciados, ocorrendo uma “monocultura do saber” (SANTOS, 2006), impossibilitando a abertura da pluralidade de modos diferentes de olhar e intervir no real, impedindo o relacionamento dialógico entre a ciência e os outros tipos de conhecimento.

Assim, o currículo escolar deixa de fora os saberes tradicionais, locais, silenciando outras vozes (SANTOMÉ, 1998). É preciso desestabilizar a lógica ocidental que prevaleceu historicamente no mundo escolar e deixar adentrar outras lógicas, tipos de crenças, mitos, tecnologias no universo escolar. Sair das grades curriculares. O que parece é que as pessoas foram amalgamadas por processos de competição, hierarquização e homogeneização que fez da guerra algo para alimentar um tipo de civilização etnocêntrica, dominante, sobretudo por elites masculinas e brancas.

Não há como negar que a “cultura de guerra” (LINHARES, 2002) deixou marcas, a favor da lógica do capital – enquanto modelo econômico e político vigente. É necessário a inserção de novos conteúdos nas diversas áreas do conhecimento que sirvam para desestabilizar a lógica eurocêntrica (MOREIRA, 2001). Assim, afirma-se que há uma hierarquia e supervalorização de conhecimentos escolares com base em uma única ótica. Desestabilizar estas “verdades” é um dos desafios.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 25).

Nesse processo, há várias revoluções em movimento mudando muitas histórias e leis instituídas. Uma das revoluções ocorreu a partir da “termodinâmica de Boltzmann” com a divulgação da *quanta*, a segunda ocorreu com Laplace, quando trouxe sua contribuição divulgando a desintegração do universo, surgindo categorias como acaso, instabilidade, vicissitudes no campo científico (PRIGOGINE, 1996). Todas essas revoluções trazem novas categorias antes intocáveis: a falibilidade, a criatividade, a emoção.

A escola parece assumir sua inexperiência de lidar com os princípios do conhecimento interligado. A supremacia do conhecimento fragmentado, a exemplo dos saberes compartimentados em disciplinas, impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade.

Nesse caminho, a educação formal precisa permitir dialogar com outras formas de conhecimento- inclusive os chamados não-científicos- e se desarmar das hierarquias postas pela separação e hierarquização das áreas e saberes no desenvolvimento do ensino. Esse contexto, em constantes mudanças, solicita uma relação horizontal e dialógica entre as partes, a fim de atravessar as fronteiras já estabelecidas e consagradas entre as áreas.

Com esse viés a transdisciplinaridade:

[...] faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2013).

No ensino multisseriado, a execução do planejamento se depara com situações exaustivas, alguns professores relatam a cobrança por diferentes planos para cada série ainda residindo a concepção de ensino pautado na seriação. Outros se queixam da ausência de uma proposta curricular específica para o multisseriado, implicando na execução do plano de ensino. “Faço o plano igual como se fosse série única, porque não temos proposta curricular para o ensino multisseriado” (E. N., 38 anos, entrevista com professor, 2017); “Faço dois planos específicos para o 4º ano e outro para o 5º ano” (J. N., 33 anos, entrevista com professor, 2017).

Nas reuniões, algumas vezes denominadas de encontros pedagógicos, reúnem-se todos os professores de todas as escolas que fazem parte do polo. As reuniões são verdadeiros espaços de conflitos entre as demandas dos sujeitos envolvidos e representantes do poder público local. Ou seja, a reunião é o momento de demarcar território, firmar posições e autoridade de quem recebeu a incumbência de assumir um cargo de confiança.

Percebe-se que são professores que ao exercer tais cargos, invertem a polaridade e

muitas vezes, seus pensamentos e ações, antes eram da luta pela classe, das denúncias, hoje, com novo cargo, figuram como verdadeiros porta-vozes do poder vigente, denunciando aqueles que não querem se “enquadrar” na atual regra do jogo.

Nessas relações de poder acabam firmando posicionamento carregado de insatisfações. Também não se pode esquecer que nesse jogo, muitos professores acabam se tornando peças manipuláveis conforme os interesses de grupos políticos.

Na reunião, geralmente, é o momento que todos sentam para organizar eventos ou comentar sobre o desempenho de seus alunos. Em algumas reuniões também se discute a elaboração de projetos temáticos e planejamento. Não obstante, há sempre um grupo que fica mais observando, outro que se queixa e alguns poucos elaboram. Notável, é a pouca experiência com o processo democrático vivenciado nas reuniões. Há sempre a figura do coordenador que mais repassa informações do que possibilita a discussão coletiva das situações, e, neste aspecto, é perceptível as insatisfações do grupo.

Professores chegam de outras escolas, de outras comunidades com muitas problemáticas: uma solicita giz, diz que em sua escola está em falta; outro diz que não tem carteira; outra solicita professor de apoio pois terá mais 25 alunos. A outra diz ter duas crianças especiais. Falam de alunos novatos, reclamam de alguns e dizem que esses não querem nada com nada. Verificam a frequência no livro de ponto e assinam suas presenças. Aconselham uma professora que tem pressão alta para se alimentar direito. Falam do período de matrícula. Outra reclama da falta de livros didáticos (Caderno de campo, Reunião com professores, Pesquisa de campo, 31/03/2017).

O coordenador lê o plano e os professores ouvem. Está presente um estagiário da UFAM, este não foi apresentado. Observa-se que há questões postas que não houve discussão. Os professores se olham e expressam insatisfações. Percebe-se um clima difícil que se expressam na respiração longa dos professores, nos murmúrios e troca de olhares. O coordenador, pela posição da mesa do computador, faz a leitura de todo plano de costas para o grupo, então não percebe seus olhares e expressão corporal. Percebe-se que por se tratar de um plano de ação para o ano todo, discutir um item desse quase no meio do ano se torna inviável. Os professores reclamam que é somente para ser engavetado ou para cumprir uma exigência da secretaria, que na prática não fará diferença. Este plano já havia sido elaborado em outros setores e difundidos em todas as escolas, já havia pronta até um modelo para que os professores elaborassem as suas propostas (Caderno de campo, Reunião com professores, 25/05/2017).

As reuniões nesse sentido são importantes marcadores para afirmação de grupos hegemônicos nas relações de poder que se intensificam no interior das escolas. Observá-las é poder verificar um processo de gestão que não condiz com as formas democráticas por onde a

escola pública do campo deve caminhar. Nessas relações, as pessoas fazem uso de suas diferentes fontes de poder como funções de dinâmicas interpessoais provocadoras de conflitos, desequilíbrios de poder e de mudanças.

4.2 A educação no meio rural e as concepções presentes em livros didáticos

A escola no meio rural tende a disponibilizar livros didáticos sem relação com a cultura local ao mesmo tempo que, em muitos casos, se torna o único guia para o desenvolvimento do processo pedagógico. Santomé (1998) alude que é tradição da escola deixar nas mãos de livros didáticos a responsabilidade de selecionar todo conteúdo que deve integrar o currículo, tornando este uma espécie de *coisificação*.

A crítica que reside na afirmação de que os livros didáticos não condizem com a realidade escolar no campo é notória em artigos, dissertações e teses que veiculam no meio acadêmico. Pela ausência de materiais nessas escolas, o livro didático acaba se tornando o único recurso utilizado. Outros, como o quadro a giz, figuram em todo processo.

Nas turmas multisseriadas observadas é perceptível que apesar dos esforços de manter recursos diferenciados na escola, acaba-se priorizando o quadro e os livros didáticos disponíveis, pois a diversificação da turma e infraestrutura precária da escola não permitem o uso de diferentes recursos.

A quase ausência de livro didático para os estudantes, principalmente em turmas multisseriadas, a insuficiência para o quantitativo de crianças, faz do professor um agente que figura em um cenário com excesso de responsabilidade e cobranças para o sucesso escolar.

Os livros são insuficientes, algumas vezes tento fazer trabalho em dupla em sala de aula ou em grupo [...]. A ausência de materiais didáticos pedagógicos, livros suficientes e materiais básicos como carteiras para os alunos sentarem, até o mimeógrafo. Atualmente, faço os trabalhos para os alunos de Educação Infantil manualmente, isso atrasa muitas vezes a aula [...]. Materiais que possam atender o desenvolvimento integral, também pudessem aprender brincando, alfabetos móveis, jogos de montar, cordas, bolas, enfim ainda sonho com uma brinquedoteca (I. A. T, 26 anos, entrevista com professor, 2017).

A necessidade de materiais didáticos inclusive o livro didático nas escolas no meio rural é discutível. O baixo poder aquisitivo, na maioria dos casos, e ainda, a precariedade da infraestrutura das escolas rurais, muitas sem biblioteca ou salas de leitura, são fatores que contribuem para a desvantagem material que os professores e estudantes da escola

multisseriada do campo sofrem.

Como observado, os livros didáticos disponibilizados, apesar da importância, recebem muitas críticas. Há pouca adequação com o meio social e cultural das crianças. Há um movimento que traz fortes críticas aos conteúdos e as formas didáticas de ensino alicerçadas na visão dominante e hegemônica. O processo de permanência do *status quo* presente nas escolas é chamado de “colonialidade”⁵⁰. Essa colonialidade opera no interior de todos os saberes: seja senso comum, científico, filosófico e teológico (ZANOTELLI, 2014, p. 492). A colonialidade, presente nos livros didáticos, literatura, cinema, propagandas e outros, muitas vezes, passam despercebidos aos olhos e entendimentos de quem se depara com tais materiais.

Há muitos movimentos e novos paradigmas sendo construídos que permitem pensar e intervir no real a partir de novas possibilidades e outros processos de teorização. Para Moraes (2010), já que se está em tempos incertos, fluidos, é preciso criar novas ferramentas intelectuais para a época.

Nesse processo, as análises serão embasadas a partir da “decolonialidade e da transdisciplinaridade”⁵¹, a fim de considerá-la como uma ferramenta teórica na elucidação de questionar muitas visões hegemônicas e capitalistas que estão presentes nas concepções pedagógicas e nos materiais didáticos das escolas de modo geral.

Isso significa um esforço teórico capaz de guiar rumo a novas interpretações e conceitos, signos e significados dados como prontos e acabados, notadamente pelo canonismo europeu. Na verdade, necessita-se de saberes que sirvam como um arsenal para combater o etnocentrismo da hegemonia no saber europeu ((PAZELLO, 2016).

A Amazônia foi e, muitas vezes, continua sendo explicada a partir da lógica eurocêntrica. Nesse contexto, muito do que foi impresso sobre a Amazônia em várias línguas traduz a ilusão, o imaginário de outros mundos. A Amazônia tornou-se um mundo criado, recriado segundo concepções, ideologias do Velho Mundo (GONDIM, 2007). De acordo como

⁵⁰ A discussão sobre colonialidade surge tardiamente na educação, mas é extremamente relevante nas constituições de relações sociais em que se reconhece a dignidade humana do outro. Nesse sentido, ela surgiu da reflexão de autores que se debruçaram nos estudos sobre as lutas de países colonizados na África e nas Américas, tais como: Anthony Kwame Appiah, Homi Bhabha, Frantz Fanon, Vandana Shiva.

⁵¹ Tanto a decolonialidade como a pedagogia transdisciplinar podem ter aspectos fundamentalmente próximos no sentido de romper com: “verdades absolutas”, forma única de interpretar e representar o conhecimento, modelos únicos e melhores nos processos de ensino. Estudiosos permitem dizer que não são disciplinas e nem uma nova ciência, mas uma nova forma de abordar a realidade e a existência humana, de compreender o processo de construção de conhecimento. A decolonialidade, começa a emergir na área da educação, está alinhada aos estudos desenvolvidos na América Latina, e nos países vizinhos com autores como Catherine Walsh e Anibal Quijano, no Brasil representantes como Vera Candau, Ana Canen, Antônio Flávio Moreira, que usam o termo interculturalidade ou multiculturalismo crítico. A transdisciplinaridade encontra fortes representantes como Edgar Morin e seus seguidores que criam diversos grupos de pesquisa nesta linha. Essa nova perspectiva se intensifica na medida em que as conferências e publicações ganham respaldo no meio acadêmico e social.

o possível e o insólito, a realidade e o onírico, história e utopia coexistem e se confundem, se contradizem nas narrativas de viajantes, naturalistas, exploradores que visitaram a região. Narram as mais surpreendentes visões da Amazônia: todos, no fundo em busca de “verdades”, “objetos” de satisfações do homem europeu. Histórias narradas como verdades absolutas deste lugar⁵².

O mundo moderno e colonial tem um marco no encontro das civilizações europeias com as outras civilizações que se inventaram deste lado do Atlântico, em que as relações exploratórias e assimétricas foram se estabelecendo historicamente (PORTO-GONÇALVES, *apud* OLIVEIRA, 2017).

O termo decolonialidade surge a fim de retirar o monopólio e visibilidade do saber euro-ocidental, que muitas vezes desqualifica o saber e fazer presentes na Amazônia e em outros lugares que foram colonizados, desqualificando os saberes e práticas que estão fora deste centro, inclusive as pessoas que vivem e trabalham no campo.

Segundo Oliveira (2017), decolonizar o pensamento é uma das lutas centrais dos movimentos de educação do campo. Pois, quando se trata de falar sobre o lugar em que se vive, muitos apontam para uma visão negativa desse lugar e, muitas vezes, a escola e seus livros didáticos contribuem para esse processo.

Segundo Bourdieu (2007), há grande responsabilização da escola enquanto contribuinte na perpetuação das desigualdades sociais. Para o referido autor, “as cartas são jogadas muito cedo”, dependendo da classe social, as avaliações pontuais já especificam quem terá sucesso ou não, pois no jogo das orientações e avaliações precoces, são diretamente ligadas à origem social. Ainda parafraseando Bourdieu não há indício algum de pertencimento social dessas crianças com essa escola, nem mesmo a postura corporal, o estilo de expressão ou sotaque.

O artigo de Oliveira (2017), intitulado *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e decolonialidade nos livros didáticos de Educação do Campo*, traz as falas de crianças de uma

⁵² Exemplos de visões equivocadas sobre a Amazônia e difundidas pelo mundo: os exemplos são muitos, essas narrativas vão desde a questões geográficas até míticas. Uma visão bastante difundida é a ideia da Amazônia como grande vazio demográfico, ou ainda como Eldorado, o lugar do enriquecimento. Outro exemplo, foi ensinado por anos que a Amazônia é só uma planície e hoje sabemos que ela também é área montanhosa, com picos mais elevados do país (TELES, 2017). As imagens e narrativas apontam para uma realidade de europeus desbravando mares e oceanos e chegando ou “descobrimo” lugares habitados por monstruosidades, e povos em estado de natureza, “selvagens”, legitimando a superioridade de suas civilizações (OLIVEIRA, 2017). “Carvajal mapeia e descreve a estratégia guerreira feminina, seus usos e costumes [...]. Por outro lado, pontua, a cada investida do nativo, a superioridade bélica e coragem heroica do europeu [...], penetrando o desconhecido e abatendo a quase totalidade dessas Amazonas na pior e mais feroz batalha já realizada na imensidão de um território aprazível, fértil, rico em minérios, habitados por índios extremamente belicosos, mas não impossíveis de ser conquistado” (GONDIM, 2007, p. 107).

região rural da Colômbia, como exceção, apenas uma faz descrição positiva à pessoa que vive no campo, compreendendo esse sujeito como uma “pessoa da terra”. As outras crianças apresentam uma visão desvalorizada da pessoa do campo, tal como: alguém a quem falta casa e dinheiro; alguém que é pobre; alguém que se veste mal; alguém que não possui saber; ou seja, uma identidade construída por faltas e ausências.

Tal olhar indica um entendimento dos modos de exploração e expropriação das populações do campo, mas também indica para uma “ordem social que caracteriza como pobreza a ausência de modos de consumo euro-ocidentais, como ignorância, pensamento não científico e não ocidental, como inúteis as vidas que não se colocam nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo” (OLIVEIRA, 2017, p. 13-14).

Essas expressões não apareceram nas palavras das crianças que residem no campo de pesquisa em tela, comparadas com as da região rural da Colômbia, mas os olhares e pequenos gestos observados mostram as mesmas respostas, pois são crianças e adolescentes que se veem menores, com postura de silêncio frente aos questionamentos dos professores. São crianças rotuladas de “acanhadas, tímidas, vergonhosas” por alguns adultos e professores.

Essas imagens e definições remetem a um tipo peculiar de violência simbólica, como uma espécie de fita métrica em que se mede, sempre a partir da visão dos outros. Esses esquemas de percepção estão fundados na colonialidade. Como abordam Oliveira e Candau (2010, p. 19), a colonialidade diz respeito à uma invasão do imaginário do outro, opera-se então, “a naturalização do imaginário do invasor europeu a subalternização epistêmica do outro não europeu”. “Escapar do espelho distorcido apresentado pela colonialidade (nas mídias, na escola, na ordem colonial capitalista, nas interpelações e se conformar aos moldes culturais hegemônicos) é um modo de resistir à destruição dos saberes e modos de vida das pessoas do campo” (OLIVEIRA, 2017, 14).

A subalternização do saber do campo tem sido produzida pela colonialidade. A desvalorização do saber campesino e tradicional foi historicamente produzida por meio de desqualificação e invisibilização (“aquele que não sabe”; “quero estudar pra sair daqui”; “isso aqui [referindo-se ao estudo] não é pra mim”).

Assim, o discurso de desenvolvimento, de tecnologia, de científico, atualiza as formas de subalternização, produzido pelas formas de relações de poder, tratando tudo àquilo que é diferente dessa centralidade como atrasado, subdesenvolvido, subalterno. Nesse sentido, tudo aquilo que difere de sua norma temporal geopolítica, supostamente avançada e melhor, se torna como medida para o restante do mundo (SANTOS, 2006). As concepções de progresso, produtividade e consumo hierarquizam povos e saberes no mundo como um todo.

Com esse pensamento, a população que reside no campo é considerada como pobre e atrasada aos olhares do mundo desenvolvido.

Na ordem desenvolvimentista euro-ocidental, as pessoas são consideradas pobres por comerem frutos das regiões onde vivem, em vez de alimentos processados e distribuídos pelo agronegócio; por construírem habitações com materiais naturais (pau a pique, adobe e palha), em vez de cimento; por vestirem roupas feitas de fibras naturais, tecidas localmente, em vez de roupas sintéticas do mercado global (SHIVA e MIES, *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 15).

A visão transdisciplinar, aliada às concepções de Educação do Campo, é um modo de recuperar os sistemas de produção tradicional e sustentável, pautado na agricultura familiar e agroecologia, baseada em “bem viver”. Resistir aos modelos produtivistas capitalistas é um dos pilares de uma pedagogia alternativa, em que há forte resistência e reencontro com os modos de cura tradicionais, à ancestralidade, relações com a terra e com a água, que o pensamento euro-ocidental invisibilizou e descreditou. Morin (2015) aduz que a formação do homem ecológico é outra realidade ignorada pela educação.

Nesse sentido, é necessário descolonizar as imagens, as teses, as narrativas históricas, descolonizar as ideias de desenvolvimento, consumo e pobreza, descolonizar os mundos da literatura de referência são desafios que se colocam, pois na maioria das vezes, os livros didáticos não conseguem sair do referencial colonial de conhecimento.

Aqui, além de trazer a discussão de livros específicos para a educação do campo, se concentrará nas discussões acerca de regularidades pautadas nas noções de desenvolvimento, atraso e precariedade do mundo rural que ainda estão presentes nos livros didáticos específicos para escolas do campo, além de tentar, a partir da decolonialidade e pedagogia transdisciplinar, alternativas viáveis para o contexto escolar⁵³.

4.2.1 Conteúdos curriculares: modos de habitação e desenvolvimento

“Modos de habitação no campo” são conteúdos presentes nos diferentes livros didáticos e, que frequentemente, remetem a um peso de inferioridade e estigmatização. Segundo Oliveira (2017, p. 17), “trazer aos livros didáticos as diversas formas de habitação dos povos do campo, e não apenas supor como moradia digna os modos de habitar euro-ocidentais,

⁵³ Este item se debruça sobre o livro Girassol: saberes e fazeres do campo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos anos de 2012 e 2014.

é um movimento importante de descolonização”.

Estudar os modos de habitação em livros didáticos é a oportunidade de questionar a lógica de desenvolvimento colonial e sua particular visão de riqueza e pobreza, tecnologia e não-tecnologia, saber e ignorância (SHIVA e MIES, *apud* OLIVEIRA, 2017). Por exemplo, na lógica desenvolvimentista, a pobreza está associada à ausência de materiais e padrões euro-ocidentais e, portanto, à ausência de consumo de mercadorias produzidas e distribuídas pela economia de mercado (OLIVEIRA, 2017).

Assim, uma casa construída com palhas, *pau a pique*, é considerada pior que a de cimento e tijolo e cobertura de alumínio, por mais que estes materiais ofereçam casas bem mais quentes devido ao clima da região do que as casas construídas com coberturas de palhas. Nessa ordem, as formas de produção associadas à agricultura familiar, os modos de construir são automaticamente denominados como pobres, atrasados, primitivos e indignos. A ideia de desenvolvimento é forçar os “não desenvolvidos” a inculcar e impregnar suas concepções socioeconômicas e culturais do Ocidente, sendo uma forma de colonialidade.

O paradigma do atraso e da inferiorização presente em imagens e textos ainda persiste. Nesse contexto, há uma suposta pobreza inventada pela ordem desenvolvimentista. A pobreza inventada se dá apenas no parâmetro estabelecido pelo centro: ou seja, coloca-se tudo no mesmo entendimento de que as pessoas que adotam um tipo de vida sustentável são consideradas pobres, pois não obedecem a ordem do consumo de produtos industrializados, não atendendo a lógica consumista de mercado.

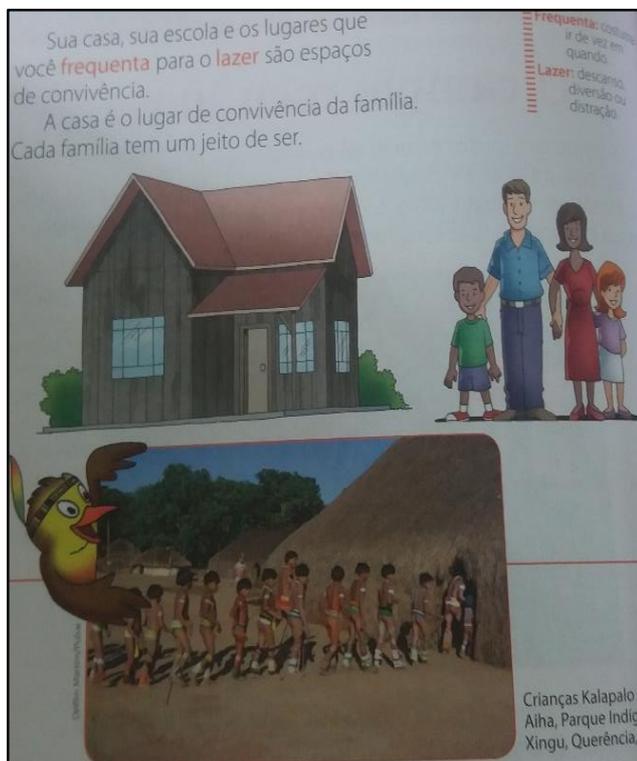
Por outro lado, não se quer dizer que no campo não existe pobreza, gerada pela invasão de territórios, depredação dos recursos que possibilitam a sobrevivência, ausência de implementação de políticas públicas (BONIN, 2007). Nesse contexto, a expropriação é um mal contínuo e a desigualdade social visível. Para a referida autora, observa-se que comumente não se problematizam as condições econômicas e políticas que conduzem as pessoas à situação de pobreza.

Um livro de Alfabetização e letramento do segundo ano (Novo Girassol – saberes e fazeres do campo), no primeiro capítulo aborda o conteúdo: *Minha casa, meu lar*, trazendo imagens de dois tipos de habitação: uma a casa é do tipo de madeira sem muita conexão com as casas comumente vistas na área rural, com vidros nas janelas, telhas na cobertura, que no geral não se observa no campo; a outra casa é uma “oca”.

O livro traz um pequeno texto afirmando que os indígenas da etnia *kalapalo* vivem em “ocas” e, que essas moradias são feitas com madeira e cobertas com capim. Diz ainda que em uma oca várias famílias moram juntas. Em seguida, o livro traz um questionário, com perguntas

como: “Quantas janelas sua casa tem? E quantas portas? Complete: a) A minha casa tem ___ cômodos. b) Na minha casa moram ___ pessoas”.

Figura 44: Livro Girassol abordando conteúdo: *Minha casa, meu lar*.



Fonte: Livro Girassol, 2º ano.

Percebe-se que há um interesse de inserção do mundo rural nesses livros específicos da Educação do Campo. As perguntas inseridas no questionário também dão a ideia do tipo de visão presente nos textos, tendo em vista que não condizem com aquilo que é essencial para uma análise baseada na compreensão das diferentes formas de viver no campo.

Partir para uma análise crítica é necessário se apoiar na visão de cultura sustentável que geralmente as casas do campo apresentam. Nesse processo, o que parece em relevo, como ressalta Araújo (2010), é a tentativa do colonialismo em deixar as camadas populares na constante situação de alienados, impedindo seu esclarecimento sobre sua própria condição humana.

No geral, existe um tipo de casa que se observa em todo livro. São casas construídas na ordem tijolo-cimento-telha. Segundo Oliveira (2017), as imagens das casas com materiais naturais são exceção, tratadas apenas em uma unidade, como diferente, subalterna. “[...] a casa normativa, a casa de pano de fundo, a casa desenhada para falar de outros temas é a casa de

cimento-tijolo-telha, e é essa casa que de forma insidiosa que acaba por performar a noção de casa dos livros” (IDEM, 2017, p. 18).

No artigo de Oliveira (2017), a autora traz uma análise de outro livro de alfabetização em que se apresenta alguns tipos de habitação feitos com diferentes técnicas de construção e materiais: palafitas, pau a pique, madeira, adobe, palha. A unidade é chamada de *Jeitos de morar*. Segundo a autora, o conteúdo é repassado em uma perspectiva desenvolvimentista colonial tratados com signos de pobreza, já que os tipos de morar construídas com materiais naturais não condizem com produtos industrializados. A própria ideia de “jeitos de morar” já problematiza a colonialidade dos modos de habitar na ordem visual.

Ao contrário, a leitura crítica das construções de palhas e madeiras é que estas são alternativas sustentáveis, ou que são adequadas ao clima e ao ambiente. Sua concepção seria avaliada pelos diferentes efeitos e implicações sobre o mundo e não fundada em concepções de atraso e pobreza. Além disso, construir sua própria habitação requer um considerável cabedal de conhecimentos e complexas habilidades mantidas e desenvolvidas por populações tradicionais ao longo dos tempos.

Para Santos (2006), os direitos negados e usurpados dos colonizados gerou uma considerável “injustiça cognitiva e sociologia das ausências”. Como diz Araújo (2010), não é somente dar “voz aos subalternizados”, até porque “a emissão dessa voz já foi conquistada”, mas de demonstrar como as experiências objetivas provocadas pelo colonialismo promovem interpelações de resistência e enfrentamento propositivo que a lógica colonial não consegue traduzir.

Para Zanotelli (2014), todos são colonizados no sentir, no ouvir, no falar, no interpretar, e para pensar no processo de descolonização é preciso primeiro de tudo pensar na colonização.

É preciso, antes de mais nada, reconhecer que fomos e somos colonizados. Colonizados nos saberes, nas práticas e nos poderes. Colonizados para não reconhecer o outro. Colonizados para o individualismo mais crasso. Para a autossuficiência prepotente que só vive da exploração do outro [...]. Colonizados para a exclusão, para a submissão, jamais para a democracia, para a solidariedade e para o respeito do outro com o outro (ZANOTELLI, 2014, p. 492).

Para Araújo (2010), as experiências da Educação do Campo têm demonstrado fortes críticas ao poder hegemônico dominante do sistema capitalista, esse aspecto denota um movimento contra hegemônico, manifestando coletivamente, por meio de suas populações

subalternizadas organizadas, práticas sociais de resistência e enfrentamento contra forças políticas internas e externas ao seu território, que não raro manifestam formas de um colonialismo perverso. Nessa linha, identifica-se nos discursos da Educação do Campo não somente discursos de resistência, mas, sobretudo práticas contra hegemônicas e enfrentamento da subjugação. Este movimento coloca em xeque: a naturalização das diferenças e desigualdades e as narrativas a partir de um único prisma, mais precisamente segundo a lógica europeia.

Miranda (2014), fortalece o debate acrescentando que há possibilidade de fomentar outras pedagogias no âmbito educativo a partir da produção de materiais específicos de educação no meio rural. Comunga-se com esta ideia no sentido de demarcar território e trabalhar a possibilidade de potencializar a produção de materiais didáticos a partir do chão da escola e seus contextos diferenciados. Pois, percebe-se a tentativa de inserção do mundo rural nesses materiais, mas isso não parece ser suficiente para novos entendimentos da condição humana do homem ribeirinho, indígena, assentado. Esse homem que é a mulher, a criança, o indígena, o homossexual, o negro da região parece que ainda não foi atingido pelos novos argumentos e outras possibilidades.

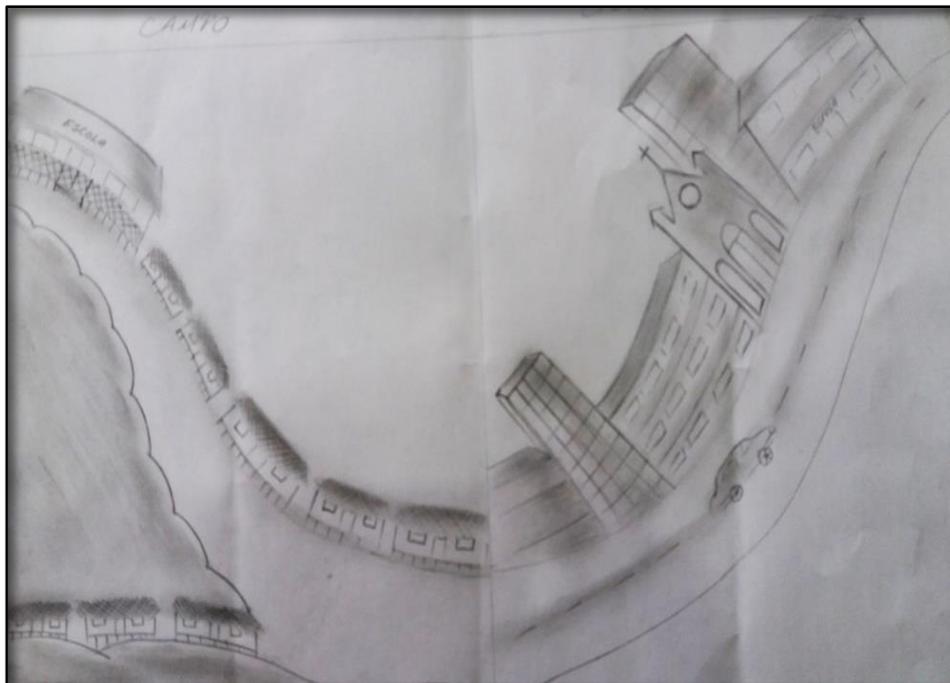
Parafraseando Arroyo (2016), afirma-se que novos movimentos, perspectivas são criadas, constroem consideráveis arcabouços teóricos, mas, no entanto, não tem provocado efeito prático no interior de muitas escolas, estas continuam perpetuando as velhas concepções dominantes e alienantes do poder vigente, continuam funcionando como as velhas escolinhas rurais.

Visitar outros lugares e outras epistemologias significa entender o sistema dominante primeiramente, para combatê-lo. Assim é preciso ter “consciência histórica”, como leciona Paulo Freire, enfatizado por Zanotelli (2014).

Nesse sentido, não se trata de substituir paradigmas, até porque a ciência não é feita por acumulação e, sim por desconstrução, por rupturas, de forma então que, se trata de surgir novos pensamentos e explicações, por tempos os livros didáticos estão sobrecarregados de explicações a partir de outros olhos. Para descolonizar é preciso dizer o não dito, revelar o encoberto, o que cala, o grito do oprimido (TELES, 2017). Talvez pelo próprio sofrimento sentido “na carne” pelos *ribeirinhos*, indígenas, quilombolas, assentados, dos efeitos provocados pela colonialidade, é que gera novas formas de ver e estar no mundo e as relações existenciais com os outros, vivem e pensam de outra forma mesmo num mundo capitalista e neoliberal.

4.2.2 Conteúdos curriculares: O campo e a cidade e Modos de produção no campo

Figura 45: Mapa mental elaborado por professores indicando a relação campo e cidade.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de campo/Oficina com professores, 2016.
Autores: professores do ensino multisseriado.

O rural e o urbano, neste estudo, são entendidos como fenômenos interdependentes, que não podem ser compreendidos isoladamente. Ferreira (2015) explica que o rural e o urbano são categorias históricas que expressam forma permanente e dinâmica de relação, a partir de aproximações, contradições, tensões e conflitos entre si, logo são espaços concretos delimitados socialmente. Wandeley (2001) leciona que os territórios rurais, mesmo com suas particularidades históricas, sociais, culturais e ambientais não são espaços isolados e autônomos em relação ao resto da sociedade.

O rural, enquanto fenômeno histórico, por tempos foi concebido como o local do atraso, da miséria, da ausência de civilidade em contraponto ao urbano, como local de valores dominantes (FERREIRA, 2015). Dessa maneira, o rural entendido como lugar do atraso, trazendo explicitamente a “visão urbano-centrada” de sociedade, que na análise da relação urbano-campo, privilegia o polo urbano. Nesse processo, o rural seguiria um destino natural de extinção, passando a sociedade a um modelo de “modernização”, e o rural, nesta ordem, estaria fadado ao desaparecimento. “O progresso e o desenvolvimento, principais expressões narrativas evolucionistas, exigiam o fim do campo e do camponês, já que ambos eram

sinônimos de passado e atraso” (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 76).

Segundo Ferreira (2015), a história de ocupação dos territórios rurais brasileiros é marcada por intensa colonização baseada na exploração da mão de obra escrava pelas grandes propriedades de terra. Nessa direção, a consolidação do latifúndio por meio da chamada modernização agrícola, provocou a produção em larga escala, com característica principalmente monocultural, ou seja, as famílias que eram acostumadas à diversidade de cultivos, com esse processo, passam a ser seduzidas a cultivar apenas um tipo de produto, que favorece apenas a ordem do mercado e consumo do mundo capitalista. Nesse caso, na Região, conforme analisado no capítulo 2, era comum verificar o uso de sementes modificadas pelos agricultores ao invés de suas sementes cultivadas tradicionalmente. Esse fenômeno reflete à suposta modernização agrícola que também chegou à Região que, mesmo em proporções menores, não escapou dessa ordem: plantação, utilização de agrotóxicos, fertilizantes, sementes modificadas, o pacote perfeito no atual sistema capitalista.

Aliados a essa visão, muitos livros didáticos, trazem a visão de um tipo de sociedade que aparta o rural do urbano. Trata o campo em oposição à cidade, em isolamento do campo, como se isso, na prática, fosse possível. É preciso dizer que os camponeses retiram e filtram da cidade o que lhes interessa. Albuquerque (2011) diz que deve existir a possibilidade da própria classe trabalhadora se apropriar da dimensão técnica e científica do trabalho como pressuposto para sua humanização em meio às contradições que a sociabilidade do capital impõe.

É comum as imagens que trazem as figuras de pessoas que plantam no campo e os que consomem na cidade, como apenas a relação pelo viés econômica, o rural produz e o urbano consome. Para Albuquerque (2011), tem que haver o exercício da crítica, principalmente no sentido de entender que há uma fragmentação do campo, em campo do agronegócio e da agricultura familiar, ou seja, não há como entender isso apenas por este viés.

Para Ferreira (2015), a visão do rural apenas como espaço de produção agrícola foi a interpretação que se fez hegemônica em nossa sociedade, o rural não foi identificado como um bom lugar para se viver, mas como um lugar da ausência de infraestrutura e serviços básicos. Nessa direção, o rural como um lugar essencialmente agrícola não precisaria de escolas, postos de saúde, moradia digna. E, suas populações não necessitariam de qualificação para o trabalho com a terra.

Sobre o assunto, Bauman (2005) discute a produção de um tipo de ordem moderna que submete certos segmentos da sociedade à condição de “resíduos humanos”, definindo como inúteis, se terão ou não infraestrutura digna, já pertencem a um grupo em que não importa se vivem bem ou mal. Nessas condições estariam posicionados em sujeitos que são narrados por

ausências.

Esses sujeitos são considerados “redundantes” (BONIN, 2007). E, sendo redundantes são considerados desnecessários socialmente. Para eles, serve o mercado de baixo custo, venda de serviços e produtos sem garantias. “A condição de redundante interdita a possibilidade de desfrutar certo conjunto de direitos e desautoriza a reivindicá-lo” (IDEM, 2007, p. 194). A condição de redundância, em alguma medida, é experimentada pela maioria das pessoas na sociedade atual.

Lopes (1999, *apud* BONIN, 2007) argumenta que todos podem, em algum momento, em diferentes situações e contextos vivenciar posições de incluídos ou excluídos, dependendo das relações e distintos jogos de poder. Nesse cenário capitalista, para a referida autora, esses “outros” são “mal acolhidos”, são no máximo tolerados com benevolência e piedade, uma vez que não poderiam ocupar esse lugar “(o nosso)”, pois “borram as fronteiras”, a “nossa urbanidade”. Nesse pensamento, esses “outros” são marcados com estigmas de incapacidade, incompetência, falta de vontade, de preguiça, portanto, estão fora de um conjunto de qualidades consideradas relevantes para participar do “nosso” mundo produtivo.

Outra ideia presente corresponde ao conteúdo inserido com o título: *Coisas da minha terra* (Livro Girassol, segundo ano). Nas imagens, é clara a ideia da produção a partir do agronegócio. Pois, é visível um campo de grandes lavouras, produção em grande escala, para a satisfação de grandes proprietários de terra. A pedagogia decolonial e transdisciplinar pode possibilitar uma análise mais ampliada do fenômeno, uma vez que pelo debate e observação pode-se refletir sobre os processos de exploração da mão-de-obra, a expulsão do campo, uso de fertilizantes e agrotóxicos, as imagens de agricultores familiares não aparecem. Na prática aquilo que parecia encoberto, escondido, não dito, pode necessariamente a ser analisado. Para Morin (2010b), as situações em que se apresentam são complexas e, muitas vezes, os sentidos, no primeiro momento, não são capazes de decodificar, de analisar, e requer a colaboração das outras dimensões e saberes, para sua melhor compreensão.

A visão romântica da vida no campo e na cidade presente no congelamento das imagens trazidas em muitos materiais deixam grandes efeitos negativos em quem tem contato. Por exemplo, no livro analisado do segundo ano, da coleção Girassol, traz a imagem de um cartaz publicitário do Banco do Brasil. A imagem é de uma cidade construída por sementes. Nessa imagem ainda está escrito “É no campo que se plantam as cidades”.

As perguntas sobre o cartaz contidas no livro enfatizam às questões de signo linguístico e, não permitem entender as intenções na divulgação desses cartazes, discussões sobre o acesso ao crédito, ou seja, é necessário pensar em outras análises na escola do campo,

pois o espaço rural revela um panorama de grande complexidade. Portanto, ver a Amazônia e seus espaços rurais apenas pensando que este lugar é terra de gado, terra de soja, de arroz, de cana-de-açúcar, do dendê, é pensar em uma região somente pelo aspecto monocultural. É deixar incutir a repetitiva mensagem contida na propaganda veiculada nos canais televisivos (*Agro é tec, agro é pop, agro é tudo*), na qual o agronegócio é associado a algo totalmente positivo para todos, deixando na invisibilidade, as pessoas que realmente se beneficiam nesse processo. Esse pensamento é muito influenciado pela velocidade de informações que veiculam na mídia, que deixa em relevo a lógica produtivista que contraria a lógica ecológica e sustentável.

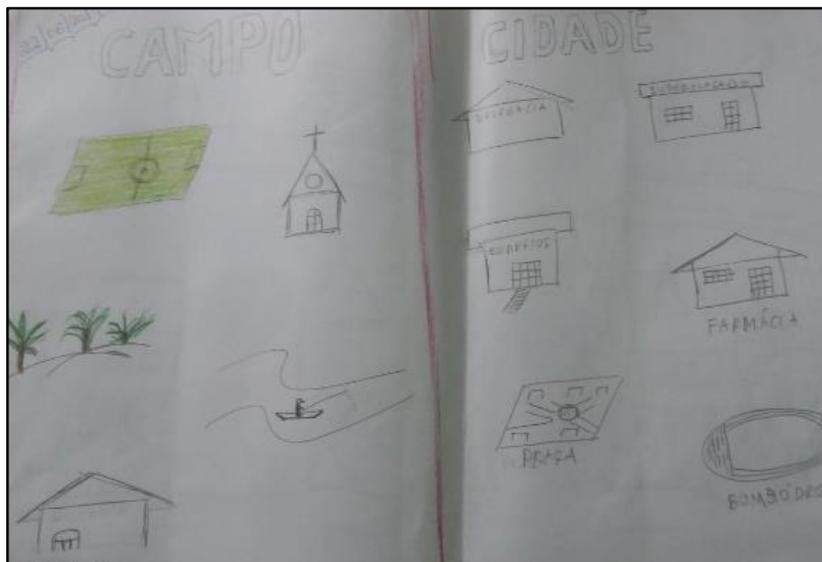
Em uma oficina, professores foram motivados a expressar, em forma de desenho, a compreensão que tinham da relação campo e cidade e como desenvolvem este conteúdo na escola. Os mapas mentais mostraram uma visão pouco abrangente do processo. Os professores se referiram à necessidade dos conteúdos selecionados na escola serem vistos em seus cursos de formação.

Os professores apresentaram total interesse pela temática. Abordaram que, na maior parte dos casos, trabalham com o conteúdo que vem no livro didático, sem muita relação com o local. Percebe-se a necessidade dos processos de formação inicial e continuada possibilitar a “transposição didática”⁵⁴, ou seja, transformar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento acessível a todos. Mas, na prática esses processos são no mínimo complexos, pois envolvem considerar a importância do saber didático-pedagógico nos cursos de licenciaturas que, em regra, retiram a parte pedagógica de seus currículos, deixando nos “quartinhos dos fundos”, sem muita importância.

Os professores reclamam muito da excessiva predominância dos conteúdos específicos das licenciaturas em detrimento das pedagógicas. Quase sempre, os professores saem da graduação sem saber como transformar aqueles conteúdos aprendidos na universidade e ensinar de forma coerente a seus estudantes.

⁵⁴ A “transposição didática”, no mesmo entendimento de Lopes (*apud* MIRANDA, 2014, p. 9), é o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. Para Saviani (2008), na *Pedagogia Histórico-Social dos Conteúdos*, “o saber é o objeto específico do trabalho escolar” e, nessa pedagogia um dos papéis da escola implica na “conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”.

Figura 46: A relação campo e cidade.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de campo/Oficina com professores, 2016. Autores: professores do ensino multisseriado.

Figura 47: A relação campo e cidade.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Pesquisa de campo/Oficina com professores, 2016. Autores: professores do ensino multisseriado.

Os desenhos mostram a ideia que os sujeitos do campo, sejam indígenas ou não, estão sempre em harmonia com a natureza. Para Bonin (2007), o marcador “natureza”, faz a articulação que condiciona essas pessoas à preservação do meio ambiente, entrelaçando a vida indígena em oposição à civilização. Logo, esses povos habitando o ambiente natural, suas características seriam desde primitivos, ingênuos, ignorantes; em oposição aos da cidade, que

seriam sábios, refinados, ambiciosos. Ainda para a mencionada autora, há outro efeito nesse tipo de entendimento: a produção de um sentido de permanência e fixidez, como se fossem sempre os mesmos e tivessem que ocupar o mesmo lugar sempre.

Nesse sentido, há constantes estranhamentos em acontecimentos que tendem a ser enfatizados associados ao marcador “natureza”. Por exemplo, é comum estranhar índios na cidade ou a permanência de camponeses na cidade⁵⁵; entende-se que a passagem destes pela cidade deve ser no sentido de provisoriedade, considerando que a cidade não é seu lugar, tal como causa estranheza: o uso de celular e computador pelo camponês, principalmente pelo índio, o uso de motocicletas, roupas ocidentais, tendo em vista que contrariam a “natureza” do outro. Dessa forma, cabe novamente visitar as ideias de Bauman (2005) para esta análise. Pois, esses sujeitos, entendidos como “redundantes” vagam perturbam, enchem periferias, as feiras, organizam movimentos; são tidos como ameaças, geram desordem e desestruturação social, “borram as fronteiras”, são considerados desviantes.

Essas separações, entre os que devem viver na cidade ou no campo, na aldeia, produzem efeitos “binários” sobre os povos, seus corpos, suas práticas, seus lugares, fixando separações entre “nós” e “eles”. Nesse processo estabelecem-se regras e determinam o lugar de ocupação de cada grupo. Além disso, promove-se a concepção da identidade como algo imutável: ser do campo ou da cidade, ser empregado, desempregado, ser competente ou incompetente, ser rico, ser pobre, tendo em vista que essa concepção busca a ordem e permanente adequação de sujeitos e suas práticas.

A multiplicidade, nessa conjuntura, é ameaçadora, torna-se um problema, pois vislumbra desordem. Essa visão se assenta em um tipo de ordem moderna gerado pelo poder hegemônico vigente. Ainda no entendimento de Bauman (2001), as estratégias antropológicas que coincidem com a ideia de retirar de um determinado contexto aqueles que não são bem-vindos, nesse caso, o índio, o camponês, o negro nem sempre se enquadram nos moldes de ordem instaurada que a sociedade capitalista criou. Assim, o ideal, segundo o referido autor é que estas pessoas “indesejadas” fossem isoladas, pois não “combinam” com o contexto, comprometem a imagem vendável de um espaço limpo e ordeiro.

⁵⁵ Na década de 1940-1960, o êxodo rural ocorreu de forma intensa, provocado pelas ideias de desenvolvimento e industrialização que seduziu o homem camponês e sua família para uma “vida melhor na cidade”. Segundo os estudiosos da época (CALAZANS, 1993; PAIVA, 2003; LEITE, 2002), a preocupação com a população do campo só deu devido ao processo desenfreado de migração campo-cidade, o receio pelo crescimento das periferias, resultando em reivindicações das massas, revoltas ou conflitos maiores e criminalidade. Apoiada em Bauman (2005), pode-se dizer que esse movimento perturbou a “suposta ordem” que se imprime no mundo, logo eles (camponeses) deveriam voltar para seus lugares. Bauman (2005), com base em Levi-Strauss, cita a estratégia antropológica, ou seja, a ideia é banir os estranhos do mundo ordeiro, vomitando-os, cuspir aqueles que não estão aptos a pertencer, produzindo sua invisibilidade.

No entendimento de Bonin (2007), considerar a multiplicidade em que as identidades estão inseridas não se pode admitir, isso como visto, gera desordem. Nesse contexto, se permite pensar as condições de produção de lugares sociais e nas formas de subjetivação a estes lugares, ou seja, é o lugar do homem ou lugar da mulher, lugar da criança, lugar do camponês, lugar do índio, etc. Esses lugares produzidos estabelecem posições hierárquicas definindo quem é incluído, quem é excluído, quem é produtivo ou improdutivo. A produção desses lugares é naturalizada e incutida na mente, no corpo, a ponto de não se tomar conta e não ter força e nem entendimento para outras análises e mudança de postura e luta por reivindicações.

Por outro lado, é necessário também possibilitar que os professores sejam preparados para saber compreender e combater a visão capitalista e dominante presentes nas imagens e textos dos livros e materiais didáticos.

Voltando à análise dos livros didáticos faz-se necessário trazer à discussão outras formas de domínio do sistema vigente que ali estão presentes. Por exemplo, é comum ver estampado nos livros imagens, mensagens e *slogans* de grande impacto que aparecem principalmente nas primeiras páginas de cada unidade. *Quem planta, colhe*. Essa frase, como forma de chamar atenção do leitor, passa uma mensagem no mínimo duvidosa, com a ideia da superprodução do trabalho sem descanso, a fim de potencializar e agilizar o trabalho das pessoas do campo, na visão capitalista, do consumo, a serviço do sistema vigente, ninguém pode parar. Essa mensagem contraria o trabalho do camponês da Amazônia, que respeita o tempo das produções.

Conforme analisado pelos estudos de Witkoski (2010) e Matos (2015), no capítulo 2, o camponês da Amazônia respeita o tempo da vazante, da cheia, o tempo de desova, o ponto certo de seus produtos e na lógica do trabalho pautado na agricultura. Tempo não é “ouro”, existe tempo de descanso, de plantação, de colheita, de torrefação da farinha.

Nesse caso, plantar não significa que a colheita é sempre algo positivo. No período da cheia, por exemplo, se a água chegar a um nível que atinja a comunidade de São José, a plantação de maracujá estará perdida, como no caso da alagação de 2010 que atingiu roças e gerou grandes perdas na produção. Assim, a escola deve aproveitar e debater sobre as diferentes épocas, tempo de colheita, nível do rio e suas implicações. Incutir a mensagem de quem tudo “planta, tudo colhe”, é trabalhar num sistema contrário à cultura local.

Ainda nessa linha de raciocínio, as pragas que afetam as plantações dos ribeirinhos também não são consideradas nesta mensagem, mas devem ser nos processos de produção. As pragas podem afetar a produção causando enormes danos.

Na prática quem contraria a lógica da grande produção do mundo capitalista, é tido

como preguiçoso, contribuindo para a ideia de os povos tradicionais que vivem na região são descansados. Quem não se lembra da figura do *Jeca Tatu*, um homem de aparência frágil, doente, barrigudo, preguiçoso, matuto, sem vontade para o trabalho. A figura deste homem do campo foi criada para propagar uma imagem do campo como lugar de pobreza e doença, habitado por uma população associada ao *Jeca Tatu*, que tinham muitos filhos, também sem vontade para o trabalho. Essa concepção equivocada sobre as pessoas da região ainda está presente na mente de muitos inclusive por moradores da própria Região.

Contextualizar os conteúdos escolares, talvez não seja apenas selecionar palavras geradoras do meio social dos estudantes. É importante pensar que a contextualização tem um pé na decolonialidade quando possibilita considerar conteúdos que fluam a partir de algo que até então se julgava insignificante para a escola, mas que na prática atrapalhava todo um processo, de dignificação das pessoas que residem e trabalham no campo. Para Morin (2010b), aquilo que era excluído como insignificante, imponderável, minotário, que perturba a estrutura ou o sistema, deve ser encarado como extremamente significativo como revelador, desencadeante, enzima, fermento, vírus, acelerador, modificador das estruturas.

Contextualizar é centrar no meio social, perceber as problemáticas e de um simples conteúdo inserido em livro didático generalizado e permeado da visão colonizadora, pode-se ampliar para a dignidade da pessoa, possibilitando o entendimento dos fenômenos climáticos, sociais, culturais e históricos. Assim, o processo de plantar a macaxeira ou o maracujá já é bem dominado, todavia lidar com os imprevistos das pragas e fenômenos climáticos como as cheias dos rios e período das chuvas, constituem desafios que precisam ser mais debatidos nas escolas.

A inserção do mundo rural nos livros didáticos específicos do campo foi uma conquista para o movimento da Educação do Campo. No entanto, parece surgir mais uma pauta, que é entender qual a concepção que marca a produção desses livros. Uma vez que, os autores trazem para cena conteúdos campestinos, mas na hora de atuar ainda predomina a velha visão da educação rural.

Ainda no livro Girassol, segundo ano, o título da unidade 3, chama atenção, pois trata das “Comunidades Campestinas”. Contudo, a forma como o conteúdo é tratado ainda persiste uma visão pautada na educação hegemônica dominante. As imagens trazem os indígenas em malocas, aquelas típicas do século XIX. Para Bonin (2007), quando se faz uma narrativa sobre os índios como sujeitos do passado, fixa-se a figura destes sujeitos no lugar de “índios puros”. Esses discursos vão produzindo categorias hierárquicas que posicionam “índios de verdade”, “índios integrados”, “índios urbanizados”.

Para Hall (1998), nos contextos globalizados se produz um fascínio pela diferença,

mas a partir de uma noção de comunidade fechada e tradicional. De acordo com o autor, essa é uma fantasia ocidental sobre alteridade, uma fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus exóticos apenas como intocados.

Nos dias atuais, é possível identificar ecos de discursos românticos, em anúncios publicitários voltados para o turismo, em mensagens de apelo nacionalista. Discursos que operam em livros escolares, na publicidade, nas produções filmicas, televisivas, fotográficas, acadêmicas, entre tantas outras, construindo sujeitos, indígenas e não-indígenas, reafirmando estéticas, marcando os corpos, produzindo a exclusão dos sujeitos e coletividades que “não se encaixam” na matriz discursiva (BONIN, 2007)

Neste sentido, muitas vezes, as ideias de continuidade, de ruptura, de luta, mobilização, do espaço e dos sujeitos em movimento, não são possíveis de serem vistos. Essas outras formas de reflexões não serão possíveis se houver apenas o uso de livros didáticos. Uma pedagogia criativa buscaria colocar em pauta as diferentes formas de viver das diferentes populações que habitam no campo, pois muito já se produziu com base em narrativas estereotipadas. Para Souza (2013), os conteúdos escolares ensinados não aproximam os saberes tradicionais e não auxiliam na decifração da complexidade da Amazônia, acrescenta-se ainda, que não auxilia no entendimento das formas de dominação e nas formas de relações de poder existentes.

Assim, os livros didáticos operam com narrativas sobre povos indígenas, negros, camponeses vinculando estratégias antropofágicas, situando a retórica que busca acomodar tensões e conflitos, reduzindo seus efeitos, sem alterar as relações de poder que operam subordinando sujeitos. Desse modo, não significa que simplesmente não se fala de povos indígenas ou de camponeses nas escolas, é mais grave ainda, as narrativas nesse viés devem continuar, pois estas (re) afirmam a mesma ótica colonizadora, intolerante, confirmando essa visão como marcador de colonialidade.

4.3 A escola como campo cultural: a proposta da escola na floresta

Figura 48: A escola, a comunidade e minha família (Elizane, 10 anos).



Fonte: Pesquisa de Campo. Jarliane da Silva Ferreira. Oficina "A escola que queremos", 2016. Autora Elizane, 10 anos).

A escola se mostrou relevante para as populações tradicionais no mundo contemporâneo. Conforme visto no capítulo 3, a escola representa forte valor para as populações tradicionais (WEIGEL & LIRA, 2012; FERREIRA, 2010; SILVA, 2015; CAMPOS, 2015). Na fala de um indígena do Maranhão citada por Clarice Cohn (2005, p. 488) é marcante para o início desta análise: “a briga agora é no papel”. Esse entendimento traz claramente os sinais de poder que tem o acesso à escola para estes povos, pois, como continua Cohn (2005), tanto os indígenas, como os camponeses, querem formar seus próprios advogados, seus pedagogos, seus antropólogos, assim, se munem para o embate com a sociedade mais ampla.

Se a conquista por escola para os povos tradicionais é um desafio, adequá-la à realidade camponesa, indígena, quilombola, do assentado, é mais desafiador ainda, pois se confirma o que pontuou Medaets (2011), no contato direto com escolas e comunidades, nas práticas de campo, as práticas escolares não dialogam e, por vezes, se opõem às práticas educativas tradicionais.

O direito à educação diferenciada e de qualidade foi pauta de reivindicações dos

diversos movimentos sociais no país. Dentre eles o Movimento da Educação do Campo, conforme observado no capítulo 3. Resultado desse movimento foi a conquista no âmbito constitucional, precisamente a aprovação de resoluções específicas que tratam da Educação do Campo, enquanto política pública e educação de qualidade para as populações que residem no meio rural brasileiro. Também o artigo 28 da LDBEN, nessa direção, reconhece que a escola do campo deve possibilitar a construção de sua proposta pedagógica própria e respeito às condições climáticas e produtivas de suas populações.

Cria-se no âmbito da educação escolar no campo, as condições legais, jurídicas e administrativas, com atribuições e competências, o respeito à educação que garanta as especificidades das populações do campo, considerando, inclusive a diversidade de populações que residem em campos diferenciados. Cohn (2005) reforça que cada projeto deve ser discutido e desenvolvido a nível local, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e global. Ademais, deverá levar em conta às expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir uma escola em seu cotidiano e, enfatizar diferentemente o aprendizado das “coisas do branco” e de sua própria cultura no ambiente escolar.

A escola do campo no mundo contemporâneo deve produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas. Como diz Cohn (2005, p. 491), nada está claro, está tudo a definir. Deve-se possibilitar as condições de criação de outras pedagogias, aqui nesse caso, outras pedagogias camponesas, que tragam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com suas concepções de mundo, formas de transmissão e seus modos de educar. Mas como tornar possível essa escola diferenciada se o que se tem é um modelo de escola que remete às ideias de infância, aprendizado e conhecimento ocidentais?

Então, para pensar essa educação diferenciada foi possível observar nos capítulos 1 e 2, o modo de vida, as celebrações, o cultivo e produção de seus conhecimentos e transmissão destes às suas gerações. Esse cabedal de informações vai orientar pistas para a discussão de propostas alternativas que estejam na mesma direção do saber tradicional e cultural dos povos da região.

Nos estudos de Cohn (2005), entre os *xikris*, no Mato Grosso, o aprendizado das crianças indígenas perpassa por dois órgãos importantes para essa cultura: os olhos e os ouvidos. As palavras “ver” e “ouvir” significam diferentemente para as populações tradicionais do que pode significar para o mundo ocidental.

Nas observações feitas no campo da pesquisa e em contato com a prática cotidiana, a forma de aprendizado também entre as crianças ribeirinhas se dá em atenção a esses dois órgãos. Esses órgãos entre os *ribeirinhos* recebem atenção. As exigências pelos olhos e ouvidos

nas atividades cotidianas empreendidas pelos *ribeirinhos* são perceptíveis, posto a importância para a caça, a pesca, o cultivo, de tal forma reconhecem por meio de comentários como: “não aprendi com ninguém, aprendi só olhando”.

Nas observações eram comuns as crianças entre 06 (seis) e 04 (quatro) anos ajudarem nas atividades que exigem menos, como ajudar a mãe em casa nos afazeres domésticos, lavar pratos, varrer a casa, ajudar os pais na capina do quintal ou colocar gravetos no forno para torrar a farinha. E, entre os jovens a partir de 16 (dezesesseis) anos a ajuda é na torrefação da farinha, ou pesca e caça com seus pais.

Assim, é comum dizerem que aprenderam vendo e ouvindo. Mas na prática não basta só ficar olhando, é preciso desenvolver habilidades e capacidades que geram a compreensão das coisas. Cohn (2005, p. 497) exemplifica: “quando um jovem observa um ancião fazendo cocar, por exemplo, exige que se olhe com atenção, reflita sobre o que se está vendo, sem que nenhuma palavra seja trocada”. Entre os *ribeirinhos* esse tipo de aprendizado é o que mais se observa, são horas e horas de trabalho sendo observados pelos jovens.

Também entre os *ribeirinhos*, a prática da observação é imprescindível, o corpo⁵⁶ também recebe significado, aliado à força e o tempo certo para desempenhar bem suas funções. Nas práticas do cultivo da mandioca, em que as crianças são inseridas desde 05 (cinco) ou 06 (seis) anos, pontuado no capítulo 2, o aprender fazendo recebe respaldo: o trabalho de torrar farinha era desenvolvido pelo pai e os dois filhos mais velhos (entre 16 e 18 anos), estes últimos apresentam maturidade para desempenhar esse tipo de atividade.

Percebe-se que o objetivo maior não é o aprendizado, como na educação escolar formal, mas sim o sucesso na realização da atividade. O objetivo maior na torrefação da farinha é garantir uma farinha de qualidade, conforme comentam: “se parar professora, queima e, já era nossa farinha”.

Assim, a participação da criança ocorre na medida em que esta pode de fato ajudar (ou no mínimo não atrapalhar) no processo produtivo, por exemplo, as crianças menores não vão com seus pais para as atividades de pesca, “só, o trabalho rende mais” (fala de um ribeirinho, *apud*, MEDAETS, 2011, p. 9).

Para Medaets (2011), é interessante pensar que esses aspectos, a saber: a dimensão educativa e a participação condicionada à participação efetiva, não são necessariamente

⁵⁶ Na mesma ideia de Josso (2010, *apud* ZANELLA e PERES, 2017), o corpo presente ao aqui e agora e extremamente atento a tudo que lhe acontece no interior da experiência, nesse sentido, continuam as autoras, podemos pensar o corpo como a inscrição viva e concreta do trajeto formativo de cada pessoa, então é importante pensar que cada criança e jovem ao chegar na escola, traz em seu corpo os registros de um vivido.

excludentes. Essa última pode ser também incentivo à aprendizagem, na medida em que deseja participar.

Nas práticas cotidianas se observa que não é cobrado de uma única vez, das crianças e jovens, o aprendizado das atividades: é um aprendizado discreto ou nas palavras de Medaets (2011), de fato, observa-se muito e bem e, pergunta-se pouco. Do lado dos mestres, preocupa-se menos em explicar e mais a fazer. E, fazer bem feito, pois observar depende mais de uma postura ativa do aprendente e menos da ação didática do ensinante. Ou seja, aos poucos vão se tornando mais capazes de aprender e de armazenar o que aprenderam, ou seja, enquanto se possibilita situações de aprendizado entre crianças e jovens não se cobra por resultados imediatos, entende-se como um processo que deve ser respeitado pelo tempo de cada um.

Com base nesta descrição, fica claro que o aprendizado é pensado por eles como um processo que se realiza no desempenho das atividades nos diferentes lugares do cotidiano em todos os momentos da vida. Pode-se reconhecer as diversas formas de ensino e aprendizado entre os *ribeirinhos*: em situações do cotidiano; na caça, na pesca, no plantio, indo buscar água no igarapé, indo de canoa verificar a quantidade de peixe na malhadeira; nas reuniões coletivas da comunidade, que as crianças e jovens podem estar presentes, ouvindo a figura do presidente, as opiniões dos comunitários de diversos assuntos e, desta forma, ouvindo vão aprendendo; na igreja, nos festejos; e, por último, não menos importante o aprendizado na escola. Em todas as situações os jovens se mostram em silêncio, em sinal de respeito ao conhecimento dos adultos.

Nesse ínterim, as convergências entre a educação escolar e a educação não formal devem ser feitas, pois o que parece indicar é que nessas comunidades há forte interesse em se inserir nos sistemas de aprendizado formal.

No trabalho de Medaets (2011), é ressaltada uma discussão que dará subsídios para assim contribuir na construção de pedagogias alternativas: “o silêncio dos mais velhos”, em que a autora afirma que o verdadeiro conhecimento, o verdadeiro saber, deve ser tão incorporado (no sentido mesmo de fazer corpo) àquele que passou por um processo de transformação de si, que não pode ser expresso em palavras.

Na concepções de Morin (2010b), a escola deve estar aberta ao diálogo, a promover novas sínteses, perceber as convergências em vez de ressaltar somente as divergências, as intolerâncias, arrogâncias e fundamentalismos. A transdisciplinaridade pressupõe humildade diante da realidade e do conhecimento, curiosidade, abertura e criatividade. Uma abertura às narrativas tradicionais, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Destarte, a escola pode aprender com os moldes da cultura do *ribeirinho*, estimulando

mais situações que exijam observação. Ou seja, as formas de aprendizado entre os *ribeirinhos* e, conforme constatou-se em muitos povos indígenas, parecem indicar para uma *pedagogia da atenção*, da observação e do aprender fazendo, conforme o corpo vai mostrando maturidade para tais atividades. Essa perspectiva parece pertinente para este contexto, na medida em que se sugere que a atenção, para esses ribeirinhos, seria educada a exercer uma observação minuciosa tanto de seu ambiente natural quanto dos gestos de seus mestres. Para Medaets (2011), ao invés de estimular os aprendizes através de perguntas/explicações ou do convite à participação tolerante ao erro, é o olhar que é educado a “ver mais” ou “melhor”. Ingold (2001, *apud* MEDAETS, 2011) sugere uma educação que seria um convite a sintonizar o movimento da sua própria atenção ao movimento da ação do outro.

Com base nessas discussões é necessário firmar algumas reflexões para germinar as possibilidades e elementos para se pensar em um modelo (proposta) de uma escola na floresta. Primeiramente é importante considerar que para se obter a melhoria da escola existente no campo e conseqüentemente de turmas multisseriadas é necessário a conjugação de ações e reflexões que envolvem desde a concepção e função social da escola, questões estruturais, de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação de seus profissionais, pois a visão que ainda está impregnada é aquela baseada na superação de turmas multisseriadas, como se a solução fosse o modelo seriado de ensino.

Nesse momento é importante recolocar algumas discussões do capítulo 3 para tornar possível essa reflexão. No capítulo 3 vimos que para Hage (2014), o paradigma da seriação já se encontra na escola do campo, pois em turmas multisseriadas é comum presenciar as práticas de professores em tentativas de tornar o seriado visível. Nesse sentido, as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível e viável que o seriado encontrou para existir num contexto próprio.

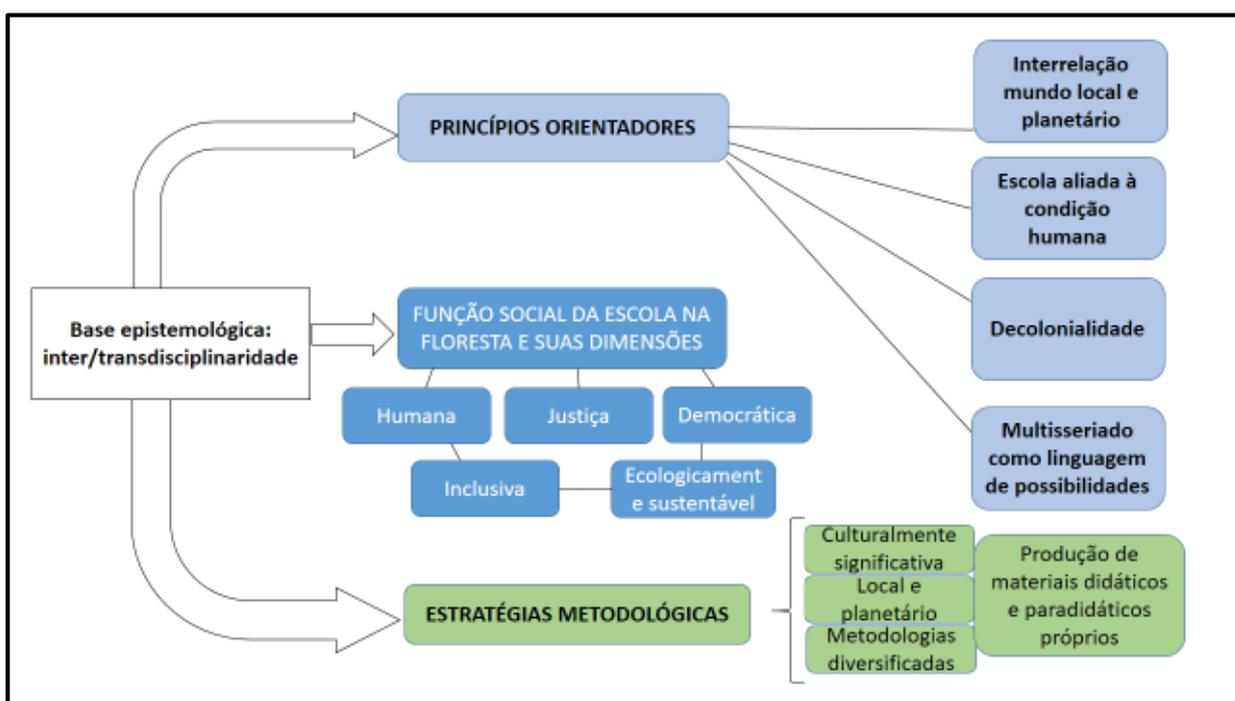
Nesse modelo seriado, há uma aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento. Nesse sentido, é justamente a presença desse modelo que impede que os professores compreendam e vejam suas turmas como um único coletivo, com suas diferenças e individualidades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolverem atividades de planejamento, avaliação isoladamente para cada série. E ainda preenchimento de diários e boletins separados para cada série, desenvolver conteúdos e metodologias separadamente, seguindo as orientações solicitadas pelas secretarias.

Em meio a tamanha complexidade, a escola na floresta aparece como uma possibilidade de outras pedagogias como resultado dessa pesquisa. Nessa proposta, por meio da inter/transdisciplinaridade é possível romper com a visão de produção de conhecimento aliado à fragmentação do saber e das áreas do conhecimento.

Logo, essa proposta *aposta na superação da fragmentação disciplinar* na produção do conhecimento. Para isso a aposta é na *inter/transdisciplinaridade como eixo fundante*, pois a esta pressupõe a possibilidade de “reconstrução dos saberes, capaz de superar as fronteiras disciplinares na tentativa de um conhecer global e de uma melhor compreensão da realidade, aquilo que está além dos limites do conhecido ou das fronteiras estabelecidas” (MORIN, 2010b, p. 17).

Nesse caminho, a inter/transdisciplinaridade é a base epistemológica de sustentação, aliada a alguns princípios orientadores, que apontamos como dimensões imprescindíveis que irão delinear a proposta e questionar a função social dessa escola. As aproximações que fizemos nessa realidade educacional e sociocultural nos ofereceram algumas pistas para referenciar essa proposta em comunidades amazônicas, que conforme descrevemos, vivencia muitos desafios e problemáticas. A figura 49 é uma tentativa de ilustrar os fundamentos pedagógicos da referida proposta.

Figura 49: Mapa conceitual da Proposta da Escola na floresta.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira, 2018.

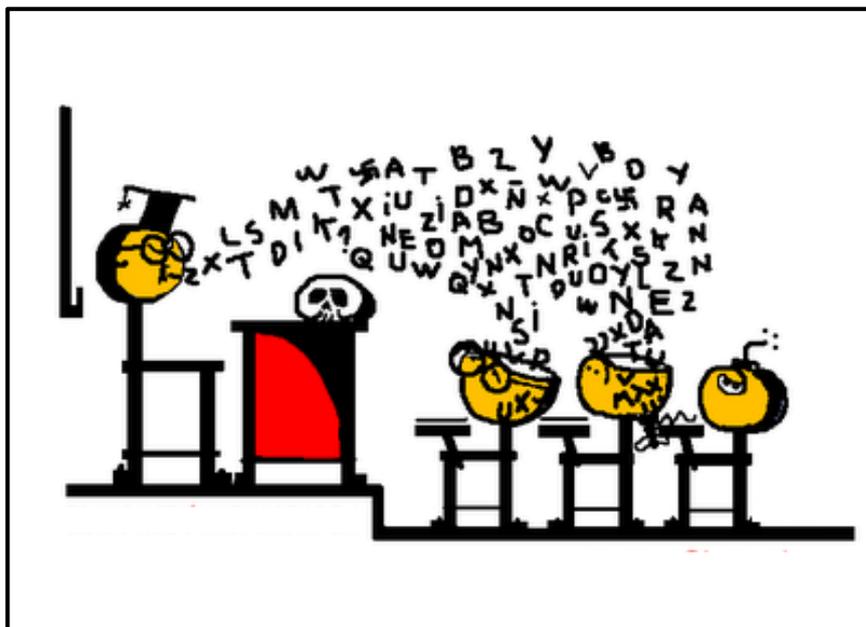
Acreditamos que essa proposta não pode ser concebida via decreto, ou por especialistas da educação, ou ainda por imposição nos processos de ensino e de formação de professores. Pelo contrário essa proposta só será viável em meio a possibilidade da “escuta sensível”, de *profundo diálogo e reflexões* na direção de considerar a escola que eles querem e precisam, aproveitando o acúmulo das experiências e suas práticas socioculturais dos sujeitos que participam da vida da escola. Nesse sentido, todos os segmentos escolares são considerados: os professores, comunitários, pais, lideranças comunitárias, os movimentos sociais do campo, estudantes, gestores, pesquisadores, dirigentes municipais.

Conforme durante todo o texto, apontamos várias críticas as concepções de ensino pautadas na organização e práticas da escola localizada no meio rural, tais como: a disciplinaridade como único caminho possível; acumulação de conteúdos sem conexão com o meio sociocultural; burocratização da escola, ênfase no planejamento e formas de registro como uma mera formalidade e cumprimento de obrigações; formalismo excessivo nas formas de avaliação e planejamento; ausência de calendário próprio; livros didáticos sem relação com o contexto e “recheados” de ideologias dominantes; escolas sem projetos pedagógicos próprios; descrédito na escola do campo e multisseriada; distanciamento da escola com os saberes não formais presentes na comunidade e o mundo global.

Essas concepções que ainda estão presentes na escola no meio rural, se evidenciam em práticas pautadas no constante uso de únicos e mesmos recursos didáticos e metodologias descontextualizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme vimos, os estudantes (anos finais principalmente em que há professores específicos para cada disciplina) são levados a permanecerem por muito tempo em suas carteiras, vendo e revendo o ritmo dos professores que “entram e saem” das salas de aula, em horários pré-determinados, abordando suas disciplinas, sem conexões, conforme aponta a figura 50.

Como vimos, mesmo no multisseriado em que geralmente há um único professor a divisão das séries e das áreas de conhecimento é perceptível. Nesse caminho, ainda muitas escolas rurais parecem eleger como objetivos de ensino apenas o preparo para ler, escrever e contar, somadas à habilidade de conseguir visualizar muito bem as disciplinas e saber usar bem cada caderno para cada matéria e, ainda, saber transcrever do quadro as atividades propostas.

Figura 50: Prática pedagógica pautada na educação bancária



Fonte: Disponível em: <www.profjuliososa.com.br>. Acesso dia 20 de janeiro de 2018.

Nesse contexto, os objetivos e metas a serem considerados na escola devem ser rediscutidos. Aqui, novas reflexões sobre a função social da escola estão necessitando de novas argumentações além de considerar outras vozes e novos teóricos.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (Art. 11, Carta da Transdisciplinaridade, 2013, p. 26).

Os princípios que orientam a proposta da escola na floresta trazem para o debate alguns fundamentos pedagógicos que não podem deixar de entrar nessa discussão. *A interrelação do saber formal e não formal; a relação dos saberes local e planetário; reconhecimento da condição humana do ribeirinho.* Todos esses princípios aliados às dimensões consideradas essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas do mundo atual.

O foco de toda a discussão é refletir e criar mecanismos e fundamentos viáveis para tornar possível *o direito à aprendizagem e desenvolvimento integral* de toda criança, jovem ou adulto que está na escola. O compromisso é com a educação integral e de qualidade que

represente uma ferramenta de emancipação social e coletiva para a vida das pessoas, estejam elas no campo ou na cidade, em grandes metrópoles ou em comunidades amazônicas. As aprendizagens essenciais estão asseguradas como um direito de todos no constante enfrentamento das problemáticas do mundo complexo e atual.

Em nenhum momento histórico, esperou-se tanto da escola como hoje, em plena era da informatização, do mundo digital, da sociedade da informação e do conhecimento, a escola é um dos bens sociais e coletivos prioritário para a sociedade, pois ela precisa caminhar no sentido da construção de uma sociedade menos desigual, mais justa, democrática e inclusiva.

Contudo, conforme verificamos, geralmente esta escola parece caminhar em lado contrário às novas demandas sociais. A sociedade contemporânea impõe um novo olhar e formas de intervenção nos processos educativos. É preciso trazer para o debate o que querem aprender, para que aprender, o que estamos ensinando em sala de aula está contribuindo para formar que tipo de pessoa e para qual sociedade? Nesse contexto, como ensinar e o que ensinar.

Nesse caminho, é imprescindível que os povos tradicionais, aqui representada pelos ribeirinhos, possam efetivamente *participar dos processos de construção de suas propostas pedagógicas, seus currículos e calendários*. Eles também podem contribuir nos *processos de reflexão, escolha e produção dos materiais didáticos* de suas escolas. Cremos, que nesse processo de ampla democratização, a escola, localizada em meio rural, só tem a ganhar.

Acreditamos que *a escola na floresta deve priorizar momentos de avaliação coletiva* de todo trabalho desenvolvido. Uma avaliação democrática em que todos os segmentos devem ser considerados. A função da escola deve ser o cerne das discussões, pensar no sentido da escola e a escola que eles querem, significa possibilitar a construção de caminhos pedagógicos possíveis, caminhando para a formação de cidadãos críticos, criativos, colaborativos, participativos e resilientes, preparados para o enfrentamento do mundo atual.

Também é preciso, nesse contexto, garantir a constante avaliação do desenvolvimento do trabalho em turmas multisseriadas, pois as possibilidades de separação ou junção de etapas de ensino, a discussão de permanência ou não de suas turmas deve necessariamente passar pelo grivo da própria comunidade, pois muitas vezes, a comunidade é apenas informada do fechamento de sua escola. Tudo isso significa muito mais do que simplesmente acumular informações ou saber transcrever longos textos sem significado para o caderno.

Conforme vimos, a escola localizada no meio rural tende a desclassificar os ribeirinhos, a continuar com a reprodução dos estigmas de pobreza, fracasso, inferioridade e incapacidade em seus processos educativos escolares. Nesse caminho, os conteúdos escolares e

o contexto sociocultural figuram no cotidiano escolar apartadamente, como se fosse possível não considerar as intencionalidades, os movimentos sociais, os anseios do mundo ribeirinho.

A escola, nesse entendimento, trabalha “de costas” para a cultura local. Mas não vamos cair no regionalismo, de situar uma escola e amarrá-la a seu lugar, como se esta pudesse existir isolada e distante das questões globais. É comum ler e reler materiais que tratam a escola do campo como estruturas isoladas e sem conexões com o planeta. Continuando a reproduzir a velha tese da escolinha rural, isolada, distante de tudo e menos importante. Pelo contrário, essa *escola precisa tratar as questões planetárias*. Esta escola precisa responder às questões emergentes. Como diz Silva (2000), é preciso que se traga para dentro da escola o mundo real.

A Agenda 2030, trata de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁵⁷, e traz 17 metas a serem cumpridas por todos os países até 2030. Os objetivos 11 e 12 cabem bem nessa discussão: 11- tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; 12- assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis. Logo, o modelo de escola proposta precisa trazer práticas contextualizadas, significativas culturalmente, mas ainda aliada às problemáticas da contemporaneidade.

Atualmente a sociedade, por conta das influências do mundo capitalista, está cada vez mais cobrando por produtividade. Nesse contexto, a escola acaba contribuindo para a formação de pessoas sem tempo para tudo, e principalmente para as pessoas. Assim, se cria o mundo da pressa, da individualidade, da fragilidade dos laços afetivos. Nesse cenário, as doenças depressivas, psicológicas tendem a aparecer, por conta da fragilidade nos vínculos afetivos, criando pessoas apáticas, cansadas, doentes físico e emocionalmente.

Nesse caminho, a escola na floresta, mesmo vivenciando concepções de outro tempo e ritmos diferentes, devem sempre avaliar o processo pedagógico a fim de não se deixar influenciar por forças contrárias. Isso não significa que a escola presente no meio rural não foi afetada pelos moldes capitalistas, do hiperconsumo e produtividade, apenas aparecem e sobrevivem de diferentes formas.

Nesse contexto, a formação integral da criança, rompe com a visão reducionista de apenas privilegiar o aspecto cognitivo (intelectual) no desenvolvimento da pessoa, e *considerar outros aspectos tais como o afetivo, emocional, o artístico e cultural*, pois ainda é forte a concepção de escola que contribui para formar pessoas como se fossem robôs, indivíduos que não sabem lidar com as crises do mundo complexo e globalizado. Nesse sentido, as pessoas não se tornam seguras emocionalmente, há predomínio de uma sociedade da insegurança. A escola

⁵⁷ Plano de ação de erradicação da pobreza, proteção do planeta e garantia de paz e proteção para as pessoas das diversas sociedades. O mesmo foi elaborado a partir de um encontro de líderes mundiais na ONU.

continua a contribuir para a reprodução da sociedade do cansaço, da infelicidade. Tudo pela formação da sociedade da produção e do desempenho. Tornar *a sociedade e escola mais humanas*, livres desses males da contemporaneidade é um dos desafios da escola na floresta.

Nessa direção elegemos um outro item importante nessa proposta. Conforme vimos, o preconceitos e a discriminações são exemplos de violência simbólica que as populações ribeirinhas, indígenas, negras sofrem. Aqui é visível os estigmas de pobreza, de inferioridade, incapacidade que acompanham essas pessoas e, por vezes, essas visões acabam sendo reforçadas na escola e em seus materiais didáticas e práticas pedagógicas, pois como sabemos nenhum desses elementos são neutros, eles trazem ideologias que muitas vezes reproduzimos. A proposta da escola na floresta deve romper com qualquer forma de discriminação, possibilitando práticas e reflexões que tragam em seu cerne a valorização da identidade dos sujeitos do campo e a luta pelo direito à igualdade na diferença.

Também é comum perceber que a escola acaba contribuindo para eliminar a criatividade das crianças, tornando a escola um espaço enfadonho, pouco atrativo, contribuindo para a noção da escola do cansaço, ou de extremos de total silenciamento ou constante desordem. Nessa direção, a escola tende a privilegiar a produtividade, a eficiência e, costuma deixar de lado a criatividade, o mundo artístico, a arte, o cultural, conforme a figura 51 sugere.

Figura 51: A escola e o mundo da criança



Fonte: Disponível em: <munodoaliendado.files.wordpress.com>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

O princípio orientador da proposta de *escola na floresta* perpassa principalmente pelo

entendimento e consideração da condição humana das populações tradicionais. Aqui, os saberes, os mistérios, as narrativas, os modos de produção, a ancestralidade, o imaginário seriam elementos significativos a serem considerados no currículo escolar. A escola na floresta não é qualquer escola. Ela deve garantir a aprendizagem das coisas do mundo, mas sem deixar de fundamentá-la na cultura local.

Brandão (2006) situa que não existe só um tipo de educação que o ideal seria se referir sempre a educações, considerando também que há educação formal (escola) e não formal (aprendemos também em casa, na rua, na farinhada, na igreja, nas associações), no modo em que ninguém escapa da educação. Na oportunidade é viável trazer o exemplo da carta dos chefes indígenas norte-americanos aos governantes de Virgínia e Maryland, recusando a oferta de envio de jovens indígenas à escola dos brancos. Aqui parece ser bem oportuno para ilustrar a discussão.

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2006, p. 8- 9).

Outro passo importante para avançar nesse debate é considerar que *a escola do campo e o multisseriado podem transgredir, transcender a modelos já instituídos* de ensino que, pela exigência do atual contexto, são ultrapassados. É o momento de tornar possível a consideração da turma como um todo coletivo e contudo intercultural. Nesse entendimento, as estratégias metodológicas irão possibilitar a promoção de redes de aprendizagem colaborativa entre todos com todos da turma, fruindo possibilidades diversificadas e culturalmente significativas, sendo possível a inserção e valorização dos diferentes conhecimentos historicamente construídos, aliados às intencionalidades locais.

Nesse sentido, esse eixo irá perpassar por dimensões essenciais que irão delinear a

escola que eles querem e precisam, aliada aos elementos constitucionais e globais, mas sem perder de vista a garantia do *direito à ancestralidade*.

Por fim, o que se pretende com esta proposta é o redirecionamento das práticas e formulações de políticas educacionais para estas escolas, que vivenciam outros tempos, espaços, outras formas de organização e de concepções. Isso deve ocorrer aliado com a realidade dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente (HAGE, 2014).

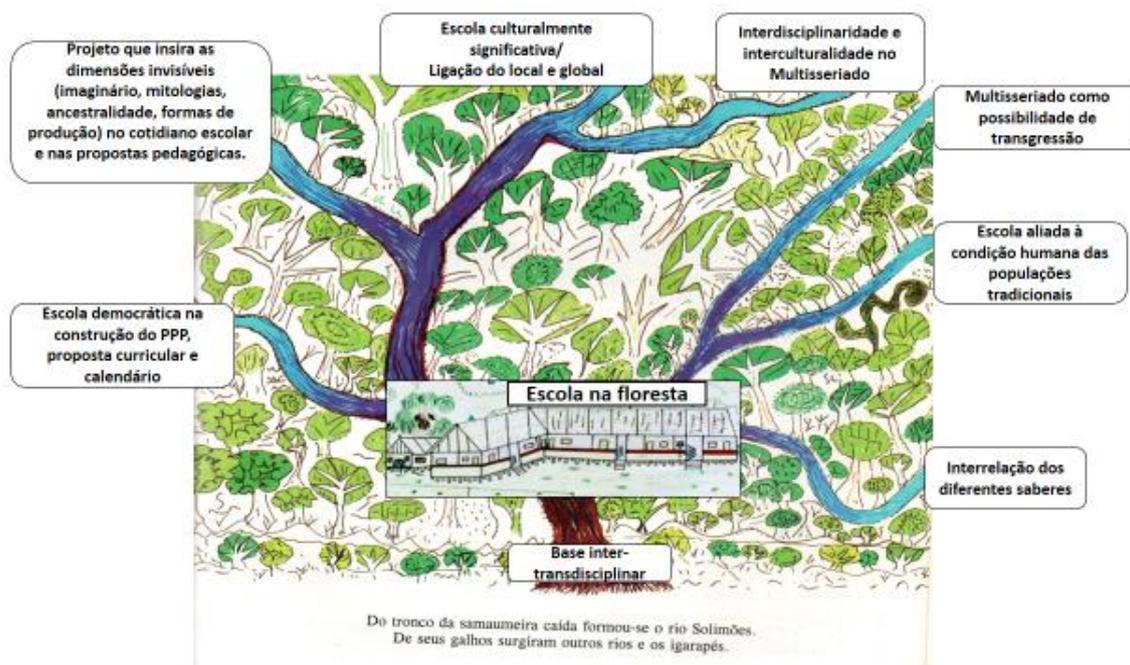
A síntese da proposta da escola na floresta se configura no fluxograma conforme mostra a figura 52, na qual a ideia de organização de sua estrutura e reflexões se materializa na *árvore da samaumeira*, de valor simbólico para os indígenas ticuna da Região. A ideia converge na tentativa de colocar em relevo os elementos essenciais aqui discutidos. A árvore da samaumeira faz parte da narrativa de criação do mundo na cosmologia para o povo pescado, os ticuna. A samaumeira é a própria floresta e, dela surge todo o ecossistema: de seu tronco nasce o rio Solimões, de seus galhos nascem outros rios e igarapés. Nesse contexto, a samaumeira se materializa na própria floresta, ela é vida, traz a noção de tempo, quando cria o dia e a noite.

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
 Mas por dentro é diferente.
 A floresta está sempre em movimento.
 Há uma visão dentro dela que se transforma sem parar.
 Vem vento. Vem a chuva. Caem as folhas.
 E nascem novas folhas.
 Das flores saem os frutos. E os frutos são alimento.
 Os pássaros deixam cair as sementes.
 Das sementes nascem novas árvores.
 E vem a noite. Vem a lua.
 E vêm as sombras que multiplicam as árvores.
 As luzes dos vagalumes são as estrelas da terra.
 E com o sol vem o dia.
 Esquenta a mata.
 Ilumina as folhas.
 Tudo tem cor e movimento
 (Narrativa indígena na voz de seus professores, 1997, p. 48)⁵⁸

Nesse sentido, a ideia é de contemplar essa árvore e suas partes, como simbologia na criação dessa proposta, no sentido de fazer emergir a escola na floresta entrelaçada com as cosmologias tradicionais, sem perder de vista a relação com o global, nessa rede de construção do conhecimento.

⁵⁸ “Qualquer vida é muita dentro da floresta”, retirado de Livro das Árvores, organizado por Jussara Gomes Gruber.

Figura 52: Fluxograma da Escola na Floresta.



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira, 2018.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sua intenção era apenas escutar mulheres falar, falar daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção. Assim se pode aprender só delas e só delas como se representam o seu papel e sua competência (CERTEAU, 2013).

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BERTOLD BRECHT).

A realização de uma pesquisa interdisciplinar compreendendo a Amazônia e, mais especificamente, as comunidades amazônicas da região do Alto Solimões, constituiu um verdadeiro desafio, pois, envolve dimensões profissionais e pessoais. Foi um longo caminho que envolveu dedicação, disciplina, tempo, renúncia, aporte financeiro e amor ao fenômeno proposto. Nesse caminho, foi necessário vivenciar e respeitar, no dia-a-dia, a subida e descida dos rios, considerar os aspectos geográficos e sazonais, respeitar as pessoas, seus saberes e modos de produção.

Nesse caminho intenso de profundo aprendizado e conquistas, o importante foi vivenciar e se permitir pesquisadora, sendo possível simbolicamente demarcar territórios, considerar novas sínteses e convergências, em águas e caminhos nada tranquilos.

O exercício da investigação da realidade exigiu a instrumentalização de nossos sentidos, sobretudo o *ver* e o *ouvir* e, estes aliados com prática de escrever (CARDOSO OLIVEIRA, 2000), para não incidir no risco de ignorar os encantamentos peculiares da região, ou resultar em análises ingênuas e românticas e, nem com indignação, não fugindo ao “rigor” científico e ficando apenas na militância.

Nesse contexto, o *ver* e o *ouvir* foram elementos essenciais em toda jornada. Ouvindo os sujeitos, dando especial atenção a estes e considerando suas vozes. As constantes práticas em campo representaram o divisor de águas para formulação desta pesquisa. Ter compartilhado os processos de aprendizado dos *ribeirinhos*, acompanhá-los no cotidiano de suas roças, participado da farinhada, de suas festas e ritos, tornou a pesquisa mais próxima da realidade.

Ademais, instrumentalizar o olhar para aquela direção foi imprescindível, pois na medida em que a realidade amazônica se apresentava e a presente propositura se inseria, procurava impedir a reprodução de “verdades absolutas” e estereótipos sobre a Região.

No ínterim de construção desta tese, percebi o quanto tem sido onerosa a experiência interdisciplinar. Para além de arrogâncias e vaidades, da supervalorização de uma área em detrimento da outra, há algo que vai além de todas as roupagens do mundo disciplinar especializado.

Todos estamos no mesmo barco. Portanto, ter vivenciado o diálogo com outras áreas, ter ouvido atentamente a voz dos idosos e jovens, das crianças, permitiu ultrapassar fronteiras

do conhecimento e galgar novos rumos. Exercitei a escuta mais do que a fala. Laços foram firmados. Aprendi e reaprendi novos conceitos. Adentrei nos estudos da transdisciplinaridade de Edgar Morin e seus seguidores.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade amazônica que faz parte da Ilha do Aramaçá, no município de Benjamin Constant, região do Alto Solimões/AM. Em uma realidade de fronteira, de rica diversidade física e social. É um lugar de encontro entre três países (Brasil, Peru e Colômbia). Nesse celeiro multicultural e dinâmico estão presentes questões que envolvem conflitos, relações de poder entre grupos sociais diferenciados, ausências de implementação de políticas públicas e, nesse espaço de contradições, exemplos de vidas possíveis.

No processo de preparo do terreno para empreender uma roça, a *coivara* é a técnica de retirar todos os galhos, paus do local onde será plantada a maniva. Ou seja, é a limpeza do terreno para a plantação. Neste momento, é importante fazer uma analogia com o processo de encoivarar, pois é o momento de preparar o “terreno da ciência” para plantar, incitar novas ideias e novas produções. No final desta etapa, é extrema felicidade sentida de poder colocar nesta “rede de conhecimentos” a proposta deste trabalho.

Os principais resultados da presente pesquisa revelam que os sujeitos que habitam as comunidades tradicionais da região e seus modos de vida, são mediados pelo ciclo das águas, e sua ancestralidade. Esses sujeitos e seus ciclos de vida se adaptam às peculiaridades regionais, daqui retirando os recursos materiais e as fontes de inspiração do seu imaginário de muitas narrativas, crenças em um processo de complementariedade criando o sujeito, sua *intersubjetividade* mediada pela natureza e seus mistérios.

Não obstante, este estudo revela que os modos de produção e a inserção em atividades cotidianas mostram muito das formas como os sujeitos *ribeirinhos* vão socializando os seus saberes em situações não-formais. Desse modo, o estudo mostrou que por mais que algumas práticas já se distanciem dos ensinamentos das pessoas mais antigas, isso não implica no rompimento com suas sabedorias, pois, na verdade, esse processo é um verdadeiro fazer-reaprender- refazer, na medida em que há necessidade de acompanhar o nível das águas, aliado ao ciclo das águas, considerando as regras da natureza, pois “ler” a natureza é o que eles sabem fazer como ninguém. Talvez, no entanto, essa sabedoria pudesse ser mais socializada.

Por meio do trabalho das mulheres guardiãs de sementes crioulas, percebe-se o poder da mulher ribeirinha na continuidade da espécie, da vida. Nesse sentido, há um forte processo de empoderamento local, de homens e mulheres que lutam por melhores condições de vida e continuidade no mundo rural. Por outro lado, esse fato indica a falta de políticas permanentes e

eficazes para o meio rural, exigindo mais atenção específica para as novas demandas e as relações que aí se manifestam, pois, a seca, vazante, cheia não é vista como um problema para o *ribeirinho* e sim, para o Estado.

A pesquisa apontou para a formação de uma comunidade amazônica de fronteira, sendo assim, compreende-se que a localidade enfrenta problemáticas relacionadas, principalmente, a questões de saúde pública, pois são muito intensas as práticas de uso de agrotóxicos, especialmente pelo país vizinho (Peru); e, despejo de lixo nos rios, ou seja, é considerável a degradação do meio ambiente, como visto no decorrer deste estudo.

O fortalecimento da soberania alimentar tradicional, incentivo à agricultura familiar, a construção de hortas escolares com apoio da comunidade, são exemplos que não podem deixar de compor o projeto pedagógico e a proposta curricular da escola na floresta. Percebe-se, neste mundo globalizado de fortes influências do poder do capitalismo, a pertinência de uma pedagogia alternativa transdisciplinar em que o ensino tenha respaldo na sustentabilidade, em consonância com outra lógica de produção, aliado ao pensamento de populações tradicionais, que produzem com base na agricultura familiar sustentável, diferentemente dos moldes produtivistas.

Neste momento atual, em que é visível a urgência do cuidado com o Planeta, é conferida a situação de corresponsáveis pela continuidade da vida na terra, pois o destino planetário e a formação do homem ecológico é outra realidade ignorada pela educação.

A pesquisa revelou que a partir dessas experiências, novos caminhos serão trilhados e permitidos. Sistemas gradeados e isolados de disciplinas e sua forma única de produzir conhecimento podem ser desafiados e desestabilizados.

Espero que esta tese possibilite alguma contribuição com a educação formalizada na Região. Uma das contribuições versa sobre a reflexão promovida pela discussão acerca dos materiais didáticos inclusive os livros, os quais tendem a figurar como transmissores de “verdades”, recheados de ideologias dominantes e eurocentradas. Outro viés é a oportunidade de uma percepção sobre a criança ribeirinha como sujeito de direito e, portanto, digna de direito à educação escolar e à aprendizagem, por meio de um currículo, conteúdos e metodologias que a respeite em seu processo de desenvolvimento como pessoa humana, abrindo-se uma fenda, possibilitando romper com a visão dicotômica de separação que há entre a escola e a sociedade.

Nesse entendimento, a escola se apresenta distante da realidade local e global, desqualifica o saber tradicional, impondo conteúdos sem significado e neutros. Este estudo traz ainda a aposta nas reflexões sobre a possibilidade de produção de materiais didáticos próprios para as escolas do campo, que atendam aos interesses do seu grupo, sem desconsiderar as

questões emergentes do mundo atual, tais como ligados a questões ambientais, práticas sustentáveis, diversidade de manifestações culturais e artísticas, das locais às mundiais, cuidado da saúde física e emocional, utilização das diferentes linguagens (desde a verbal, corporal, visual, sonora, digital). Práticas envolvendo a dança, a música, a pintura, o desenho, o teatro, podem contribuir para referenciar culturalmente a escola, articulando os saberes locais e globais, direito de toda criança que está na escola

Aponto que outros materiais precisam ser incorporados, pois muitas narrativas que comumente se percebe nos livros e materiais didáticos precisam servir como ferramenta para o entendimento de explorações do poder hegemônico vigente.

Nesse sentido, esta tese pretende contribuir para novas formas de problematizar a educação na Amazônia. O ensino amazônico precisa de novos e outros discursos, que busquem inserir o sujeito amazônico como o protagonista nas narrativas contadas deste lugar. Na prática, a inserção de uma *pedagogia diferenciada*, a qual precisa se permitir ser dialógica e transdisciplinar, na medida em que atenda suas intencionalidades, mas também as manifestações socioculturais.

Então, é nesse tipo de escola que se pode admitir a incorporação de outras perspectivas contrárias daquelas já instituídas, compreendendo que nesse lugar se aprende com *ouvidos* e *olhos*, e o *corpo* paulatinamente, sendo preparado na prática, com a prática e para as práticas cotidianas, que o mundo do trabalho ribeirinho.

A observação na produção da farinha em mutirão, permitiu perceber a inserção das crianças desde a mais tenra idade nas práticas coletivas e tradicionais das populações do campo, compondo-se ao conjunto de ações costumeiras que levam a formação dos hábitos, no sentido dos valores simbólicos, culturais e físicos, em que o corpo da criança vai se adequando aos movimentos necessários para a produção da farinha e ao ambiente ribeirinho.

Um exemplo de como o aprendizado acontece fora da escola é interessante para se pensar em pedagogias alternativas na escola. É comum ouvir entre as crianças e os jovens: “não aprendi de ninguém”; “aprendi só olhando”; “só de olhar já sabe fazer”, “fui me acostumando a fazer”.

A partir de tais constatações é interessante afirmar que talvez a escola pudesse possibilitar práticas de ensino muito mais do que investir em horas de transcrição de textos, do quadro ou do livro para o caderno, sem muito significado. A escola tem mais experiência com objetivos conceituais, ou seja, a ênfase das aulas é bem mais na prática de memorização para as avaliações, ou acumulação de conteúdos desconectados de seus interesses.

Quase na contramão da didática ocidental (e escolar), em que os adultos, impedem, dificultam e condicionam a participação das crianças, pode estar estimulando o aprendizado efetivo, mas não um aprendizado que se faz “errando e aprendendo” ou “seguindo uma explicação” ou um “modelo”, mas nas atividades cotidianas, eles observam inteligentemente.

Parece imperar a velha concepção de que as crianças do campo são caladas, acanhadas, ficam olhando sem muito perguntar, pois a forma como estas aprendem fora da escola muito influencia as suas formas de também aprender dentro dela. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço muito diferente para eles.

Por influência da escola ocidental, é comum querer ouvir oratórias dos alunos. Os professores esperam que as crianças “participem” das aulas, respondendo às perguntas, ou perguntando frequentemente, como nos moldes do ensino ocidental. Na escola, são cobradas a participar de uma forma contrária daquela vivenciada na comunidade. No entanto, no cenário onde o estudo se concentrou, esse processo é diferente, de maneira que, eles vão sempre se lembrar da representação de um adulto, de sua oratória nas reuniões, de como fazem as leituras nos domingos de culto, momentos em que as crianças ouvem mais e observam constantemente.

Conhecer melhor essa lógica possibilita pensar com mais justeza e adequação uma educação escolar culturalmente contextualizada, desejo e trabalho dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo.

A tese mostrou que a escola representa um lugar privilegiado para aquisição do saber científico, tornando-se um mecanismo útil para acessar os códigos de grupos hegemônicos, bem como estratégica de defesa por permitir constantes trânsitos em outras culturas. Nesse contexto, a escola ou turma multisseriada, presente em comunidades amazônicas, com toda precariedade que enfrenta, apresenta-se como a única possibilidade do acesso à educação formal.

Apesar da suposta importância, a escola mostra-se ineficiente quando desenvolve seus processos de aprendizado dissociado da condição humana da população ribeirinha. Assim, o desafio é dar espaço para que os próprios sujeitos sejam estes, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados ou outros, participem efetivamente da construção de seus próprios projetos pedagógicos, de suas propostas curriculares e calendários.

A pesquisa mostrou que essa escola necessita discutir seus princípios e fundamentos pedagógicos considerando o mundo atual globalizado e repleto de problemáticas locais e globais que precisam entrar no currículo da escola. A proposta da escola na floresta nesse sentido aponta para a necessidade que toda criança tem: a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Nessa direção a função social dessa escola deve garantir as

dimensões humanas, inclusivas e democráticas, que somada às situações atuais, promova uma sociedade ecologicamente sustentável.

Esta pesquisa chama atenção para a escola multisseriada. Tanto os professores, como os comunitários e estudantes querem uma escola que, além de trazer na essência a identidade de uma escola do campo, tenha uma infraestrutura de qualidade e viável para o contexto. Somado a isso, esses atores denunciam as precárias condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido, as precárias condições de funcionamento, a ausência de projeto próprio e a desvalorização de seus professores.

Apesar da quase unanimidade da ideia de superação do modelo de escola multisseriada, foi possível refletir na possibilidade de integração das diferentes séries, em um espaço que é intercultural por si só, então porque seriar o que é múltiplo? Nesse sentido, é preciso pensar em outras formas de ensino, pois, talvez estejam usando ferramentas antigas para problemáticas atuais que carecem de novos paradigmas e formas de intervenção nessa realidade.

A tese mostrou que o multisseriado deve superar a fragmentação radicalmente disciplinar. A proposta da escola na floresta aponta para a possibilidade de realizar o trabalho com vistas à interrelação entre as diferentes etapas de ensino em turmas multisseriadas, ou seja, aquilo que os professores apontam como um problema pode ser a saída para tornar o trabalho pedagógico menos complicado e cansativo.

O aprendizado que ficou e me tocou profundamente foi a constatação de que para se entender mais do mundo da escola, seus processos pedagógicos, sua possibilidade de currículos e projetos alternativos, só foi possível no momento em que sai de seus muros. Literalmente, foi preciso sair da escola para entender melhor este espaço e, a partir dessa saída, observando o aprendizado não formal, as sabedorias dos idosos, participando de suas atividades, adentrando em suas casas, o significado de seus mundos, foi possível preparar-se para a volta, com outros instrumentos para uma realidade complexa. Nesse sentido, refletindo com aqueles a escola que querem e precisam nesse mundo globalizado e plural.

Por fim, realizar a pesquisa nesse espaço, vivenciar a descida e subida dos rios, experimentar o banheiro das águas na canoa dos senhores dos rios é, sem dúvida, permitir-se chegar ou pelo menos procurar chegar a portos mais seguros epistemologicamente falando. Metaforicamente, os rios são os caminhos e porto é onde cada pesquisa vai dar, ou seja, é o caminho escolhido e possível para determinado estudo, pois as possibilidades são muitas, mas a escolha é uma só, dos muitos caminhos a serem seguidos. Este instrumento também se apresenta considerando sua condição de incompletude e humildade no sentido de assumir a

provisoriamente de seus resultados em uma realidade complexa e constantemente dinâmica. Essa não deixa de ser uma possibilidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. ISSN: 1415-4765. Rio de Janeiro: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2000.

ADAMS, C. **Estratégias adaptativas de duas populações caboclas (Pará) ao ecossistema de várzea estuarina e estacional: uma análise comparativa**. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Ciências/Ecologia). São Paulo: Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, 2002.

ALBUQUERQUE, J. O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, 2011.

ALENCAR, E. F. **Políticas públicas e (in) sustentabilidade social: o caso de comunidades da várzea do alto Solimões, Amazonas**. IN: LIMA, Deborah (ORG.). Diversidade socioambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade. PRO VÁRZEA. MANAUS, 2005. p. 59-101.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. (Org). **Terras das línguas: Lei Municipal de Oficialização de línguas indígenas**. Manaus: PPGSCA/UFAM/FUND. FORD, 2007.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ALMEIDA, M. C. Método complexo e desafios da pesquisa. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 103-118.

AMARAL, R. C. M. P. **Festa à brasileira: significados do festejar no país que não é sério**. (Tese de Doutorado? Programa de Pós-Graduação em Antropologia). São Paulo: Universidade de São Paulo- USP, 1998.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. **Barulho de escola entre grades e muros: o que é livre na escola?** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 495- 514, abr./jun., 2017.

ANTONELLO, I. T. **A complexidade dos movimentos sociais no espaço rural brasileiro**. Revista Geonordeste. Ano X, n. 01, 1999.

ARAÚJO, S. R. M. **A educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventude. V. 8, n. 01, ene/jun, 2010.

ARROYO, M. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista. N. 55, enero-marzo, 2015, p. 47- 68. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155038351004>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C (Orgs.). **Por uma educação do**

campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASSO, M. A. J. A. **Organização escolar e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?** (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 1992.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
 _____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública.** Brasília: NEAD, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2006.

BEÇA, A. **Filhos da várzea e outros poemas.** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2002.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio.** Rio de Janeiro: Gaamond, 2006.

BENCHIMOL, S. **Amazônia: um pouco-antes e além-depois.** 2. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

BENDAZZOLI, S. Políticas públicas de educação escolar indígena e formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM. (Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2011.

BONIN, I. T. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS, 2007.

BOLZAN, D. P. V. et al. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. Ver. *Diálogo Edc.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan/ abr, 2013.

BRAGA, S. I. G. Santo Antônio de Lisboa (Portugal) e de Borba (Amazonas): entre o rito e o teatro em espaços públicos. In: **Culturas populares em meio urbano.** Manaus: Valer, 2009, p. 319- 340.

BRAGA, S. I. G. Festas religiosas e populares na Amazônia: algumas considerações sobre cultura popular. In: _____ (Org.). **Cultura popular, patrimônio imaterial e cidades.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007, p. 55- 75.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB n. 1. Brasília, 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA,** Lei n. 8069, 1990.

_____. IPEA/MEC- **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Lei n. 12.960/2014.

_____. **Lei complementar às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 2, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN**. Lei n. 9394/1996.

_____. MEC/SECAD. **Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília, 2009.

_____. MEC/SECAD. **Projeto Base da Escola Ativa**. Brasília, 2008.

BOURDIEU, P. A casa ou o mundo às avessas. In: _____. **A casa kabila ou o mundo às avessas**. Tradução: Claude Papavero. Cadernos de campo, São Paulo, n. 8, 1999, p. 89- 112.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 38- 64.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural– traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coord). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus,1993.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Vol. 4. Brasília, 2002.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 103- 126.

CAMPOS, R. C. **Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil**. IN: 37ª Reunião Anual da ANPED. Anais Florianópolis, 2015.

CARDOSO OLIVEIRA, R. **O trabalho antropológico**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 17- 33.

CARVALHO, I. C. M.; SCHMIDT, L. S. **A pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS E EPEA de 2001 a 2006**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 2 – pp. 147- 174, 2008.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: LA TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim F. Alves. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAVES, M^a do Céu Câmara. **Irاندوبا**: Ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas. Rio de Janeiro: IESAE, 1990.

COHN, C. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485- 515, jul./dez., 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa da (Orgs). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre a educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p 73- 89, jan/ abr, 2004.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. Hucitec, 1996.

DIEGUES, A. C. Construção da etnoconservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. IN: PEREIRA, H. S. et al. **Pesquisa interdisciplinar em ciências do meio ambiente**. Manaus: Edua, 2009.

DRUZIAN, F.; MEURER, A. C. **Educação do campo multisseriada**: experiência docente. Geografia Ensino e Pesquisa. ISSN: 2236-4994, v. 17, n. 2, mai/ago. 2013, p. 129- 146.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTORNILOLO, M. **Laboratórios na floresta**: Os baniwa, os peixes e a psicologia no Alto rio Negro. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

EZPELETA, J. Algunos desafios para la gestión de las escuelas multigrado. In: Revista Iberoamericano de Educación, 15, **Micropolítica em la escuela**. Septiembre, Diciembre, 1997. Disponível em: <http://www.rwioei.org/oevirt/rie15a04.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: práticas e saberes na relação escola-comunidade. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Psicologia). Ribeirão Preto: Universidade Católica de São Paulo/USP, 2010.

FERREIRA, J. S. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. (Dissertação de Mestrado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

FERREIRA, J. L. **Educação do campo e políticas públicas**: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais no estado do Pará. (Tese de Doutorado/Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, K. S. **Mudança estratégica em ambiente de alta informalidade**: um estudo em empresas na fronteira amazônica entre Brasil, Peru e Colômbia. (Dissertação de Mestrado pelo Programa de Mestrado acadêmico em Administração). Florianópolis, SC: Universidade do

Estado de Santa Catarina, 2013.

FERREIRA, M. V. **O homem, o rio e o viveiro**: as relações de poder que entrelaçam o trabalho da piscicultura em Benjamin Constant, Amazonas. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

FERRI, C. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? (Dissertação de Mestrado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 203-218.

FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, T. J. P. Os sujeitos da Amazônia. IN: FRAXE, Therezinha J. P.; PEREIRA, H. S.; VITKOSK, A. C. (Orgs.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e usos dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

FRAXE, T. J. P. et al. Os sujeitos da Amazônia: a construção das identidades locais. In: **A pesca na Amazônia Central**: ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, P. **Extensão e Comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, V. R. B. P. et al. **Atividades acadêmicas na rotina de crianças ribeirinhas participantes do Programa Bolsa Família**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 29, n. 2, abr-jun, pp. 159-166, 2013.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais de educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Edu. Soc. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379- 404, abr-jun, 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

GALVÃO, E. **Santos e visagens**: um estudo da vida religiosa de Itá/Amazonas. São Paulo: Editora Nacional, 1955.

GIARD, L. Cozinhar: artes de nutrir. In: CERTEAU, M. GIARD, L. MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**: morar e cozinhar. 5. ed. tradução: ALVES, E. F., ORTH, E. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 211- 267.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em Antropologia Interpretativa. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 09-107.

GOMES, P. C. R. **Amazônia dos rios**: Modelagem participativa da gestão do uso do solo para empoderamento local. (Tese de Doutorado- Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável- Centro de Desenvolvimento Sustentável). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GRUBER, J. G. (Org.). **O livro das árvores**. Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingue-OGPTB, 1997.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade de escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2006.

_____. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez., 2014, p. 1.165- 1.182.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALÉVY, M. **A era do conhecimento**: princípios e reflexões sobre a revolução no ética no século XXI. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESSEL, S., MORIN, E. **O caminho da esperança**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HOBSBAWM, E. Introdução. A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, E., RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984, p. 9- 23.

HOLANDA, Y. L. **A festa na cidade que o barranco levou**: dinâmicas culturais e políticas do brincar de boi em Fonte Boa. Dissertação (Mestrado no Programa Sociedade e Cultura na Amazônia- PPGSCA). Universidade Federal do Amazonas, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: Resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

_____; ANHAIA, E. M. **Escolas/Classes multisseriadas do campo**: reflexões para a formação docente. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685- 704, jul/set., 2015.

JESUS, E. L. 2009. **Educação e Desenvolvimento em áreas agrícolas no Amazonas**. (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

JOBIM, A. **Panoramas amazônicos**: Benjamin Constant. V. VI. Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda: Manaus-Amazonas, 1943.

JUNIOR, A. G. J; HAGE, S. M. **Ação pedagógica de professores em escolas ribeirinhas da Amazônia**. Revista Teias- Dossiê Especial, v. 14, n. 33, p. 08-24, 2013.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, D. **A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico**. Novos cadernos Naea, v. 2, n. 2, pp. 5-32, 1999.

_____. (ORG.). **Diversidade sociambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimes: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade**. PRO VÁRZEA. MANAUS, 2005. p. 11-37.

LIMA, J. C. **O olhar docente em turmas multisseriadas no município de Benjamin Constant/AM**. (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, Curso de Pedagogia). Benjamin Constant, AM: Instituto de Natureza e Cultura-INC, 2017

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina. **Formação de professores: uma crítica à razão e a política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATOS, G. C. G. **Ethos e figurações na Hinterlândia amazônica**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2015.

MAUÉS, R. H. **Outra Amazônia: os santos e o catolicismo popular**. Norte Ciência, v. 2, n. 1, 2011, p. 1- 26.

MEDAETS, C. V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. Anais Natal, 2011.

MIRANDA, C. **Afro-colombianidade e outras narrativas: a educação própria como agenda emergente**. Revista Brasileira de Educação. V. 19, n. 59, out.-dez., 2014, p. 1.053- 1.076.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 21- 62.

MORAN, E. F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. São Paulo Vozes, 1990.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Participação Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a.

_____. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010b, p. 7-19.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões.** In: Revista Brasileira de Educação. N. 18. Brasília, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Edila Arnaud Ferreira; PERES, Lena Vânia Carneiro. **Aspectos demográficos, sócio-econômicos e de saúde da população ribeirinha durante a enchente de 1999 na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá** (região do Médio Solimões-Amazonas), s/d.

MOTA, M. L. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário de infância.** (Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

MUNARIN, A. **Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Anais Caxambu, 2008.

NASCIMENTO, E. A. **Política pública de erradicação do trabalho infantil na tríplice fronteira amazônica- Brasil, Colômbia e Peru: reflexões sobre o contexto de Tabatinga/AM.** (Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA). Manaus: Universidade Federal do Amazonas-UFAM, 2016, p. 196- 207.

NODA, S. N. *et al.* **O trabalho nos sistemas de produção de agricultores familiares na várzea do Estado do Amazonas.** In: Duas décadas de contribuições do INPA à pesquisa agrônoma no trópico úmido. Manaus: INPA, 1997.

NODA, S. N. **Segurança alimentar em comunidades tradicionais do Alto Solimões, Amazonas.** In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais, Recife: UFPE, 2007.

NOGARE, A. A. C. **O livro didático em uma comunidade de remanescentes quilombolas: um estudo de caso.** Revista de Linguagem, Cultura e Discurso- MEMENTO. ISSN: 1807-9717. V. 07, n. 1, jan-jun, 2016.

NOGUEIRA, R. J. B. **Amazonas: a divisão da monstruosidade geográfica.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2007.

NOVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009, p. 9- 24.

OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde A (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas**. Belém – Pará: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, J. P. **Regime Tutelar e Faccionalismo**. Política e Religião em uma Reserva Ticuna. Manaus: UEA Edições, 2015, p. 11-94.

OLIVEIRA, J. A. urbanização da Amazônia: novas integrações e velhas exclusões. In: _____ e GUIDOTTI, H. (Orgs). **A igreja arma sua tenda na Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000, p. 155- 177.

_____. **Manaus 1920-1967: A cidade doce e dura em excesso**. Manaus: EDUA, 2003.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, 15-40, abr., 2010.

OLIVEIRA, M. M. O etnoconhecimento que brota no *locus* da casa de farinha e se converte em instrumento de empoderamento das mulheres da floresta. In: TORRES, I. C. **O ethos das mulheres da floresta**. Manaus: Editora Valer. FAPEAM, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **O índio e o mundo dos brancos**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 21-93.

OLIVEIRA, R. M. **Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, jan/mar., 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 121-151.

PARK, R. E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, O. G (Org). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Pensamento decolonial, crítica jurídica e movimentos populares: repensando a crítica aos direitos humanos desde a política da libertação latino-americana**. O Direito Alternativo, Franca/SP, v. 3, n. 1, nov./dez., p. 231-267, 2016.

PINHEIRO, M. S. D. **O currículo e seus significados para os sujeitos de uma Escola Ribeirinha Multisseriada no município de Cametá/PA**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Belém/PA: Universidade Federal do Pará-UFPA, 2009.

PINTO, R. F. mil e uma bocas: cozinhas e identidades culturais. In: _____. **Viagem das ideias**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça**

curricular. Revista educação e realidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>.

PORRO, A. Os povos indígenas da Amazônia à chegada dos europeus. IN: HOORNAERT, E. (Coord.). **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 9- 76.

RAMALHO, M. N. M. **Na roça, na raça... eu me tornei professor**: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no norte de Minas Gerais e Vale de Jequitinhonha. (Tese de Doutorado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

RIZZINI, I. **A policagem na instrução pública da Amazônia Imperial**: combates à política d'aldeia. Revista Brasileira de História da Educação. N. 10, jul/dez., 2005.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural**: um estudo sobre classes multisseriadas. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação). Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2009.

RODRIGUES, R. A.; FIORI, A. L. de; PESSOA, E. S. **Mudanças na divisão familiar de tarefas em função do enfrentamento da seca de 2010 na Amazônia**. Ponto Urbe, 2013.

RUZ RUZ, J. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. et al (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 85- 102.

SANTOS, B. S. A ecologia dos saberes. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 137-166.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHOR, T. OLIVEIRA, J. A. **Reflexões metodológicas sobre o estudo da rede urbana no Amazonas e perspectivas para a análise das cidades na Amazônia Brasileira**. ACTA Geográfica, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira. ISSN 1980-5772 Eissn 2177-4307, 2011, p. 15-30.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. G (Org). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967, p. 13- 28.

SILVA, C. M. **Escolarização no meio rural**: juventude e marcas de gênero. 32ª Reunião Anual da ANPED. Anais Caxambu, 2010.

SILVA, M. A. S. et al. **A escola e sua função social**. São Paulo: CENPEC. Raízes e Asas, 2000.

SOUZA, A. S. N. **Cidades amazônicas na fronteira Brasil – Peru**. Manaus: EDUA, 2015.

SOUZA, J. C. R. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. **Educação do campo**: prática do professor de classe multisseriada. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez., 2007, p. 211- 227.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: entendendo como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 148-199.

TELES, T. R. **Mudar o discurso**: por uma decolonização da mente docente na Amazônia. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 22, n. 2, 2017, p. 9- 22.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Editora Valer/ Edições Governo do Estado, 2000.

TRINDADE, L. M., WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

VYKOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, Norma (org.). **Una nueva ruralidad en América Latina?** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2001.

WEIGEL, V. A. M. **Escola de branco em maloca de índio**: formas e significados da educação dos Baniwa do Rio Içana. (Tese de Doutorado). PUC/São Paulo: 1998.

WEIGEL, V. A. C.; LIRA, M. J. O. **Educação e questões étnicas**: embates culturais e políticos de estudantes *sateré-mawé* no espaço urbano. 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais local, 2012.

WESCHENFELDER, N. V. **Uma história de governo e de verdades**: a educação rural no RS 1950/1970. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2010.

ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. **No entrecruzamento de linguagens:** a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, jan./mar., 2017, p. 101- 121.

ZANOTELLI, J. J. **Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes.** *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 491-500, mai/ago, 2014.

OBRAS CONSULTADAS:

Agenda 2013. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Tradução Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, 2015.

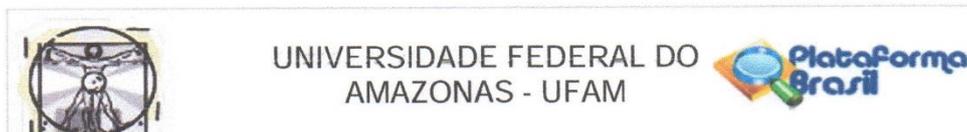
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-CNCC.** Brasília: MEC, 2017.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido:** mitológicas I. 2. ed. Tradução: Beatriz Perrone – Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ANEXO A

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCOLA NA FLORESTA: MEMÓRIAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE GRUPOS SOCIAIS TRADICIONAIS RIBEIRINHOS DO ALTO SOLIMÕES/AM

Pesquisador: Jarliane da Silva Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57635216.1.0000.5020

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.673.459

Apresentação do Projeto:

Toda escola é um produto histórico e cultural e as relações políticas e culturais vividas por um determinado povo e contexto a transformam e viceversa. Logo nenhuma escola é uma instituição pronta (WEIGEL, 1998), pois há embates, conflitos, contradições travadas para produzi-la e conquistá-la. Nesse entendimento a escola em espaços ocupados tradicionalmente, pensada como um problema de estudo, leva-nos a questionar sobre o seu processo histórico que cria e recria sentidos e condições para sua existência. Assim, o objetivo principal deste estudo buscará analisar o processo histórico de conquista pela escola na floresta, suas implicações e significados no campo histórico e simbólico a partir dos movimentos e manifestações culturais em atenção aos interesses e necessidades das populações tradicionais ribeirinhas do Alto Solimões. Metodologicamente a pesquisa se concentrará na abordagem qualitativa (SATKE, 2011), com utilização de observação participante e depoimentos de comunitários e professores que atuam em comunidades ribeirinhas pertencentes a região do Alto Solimões.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se deu (se dá) o processo histórico de conquista pela escola da floresta, suas

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130	Fax: (92)3305-5130
	E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.673.459

Outros	Termo.pdf	26/07/2016 13:06:33	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito
Outros	Nota.docx	26/07/2016 13:00:01	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	15/06/2016 16:49:11	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito
Outros	entrevista.pdf	10/06/2016 17:23:58	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Jarliane.pdf	10/06/2016 17:20:19	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/05/2016 12:56:21	Jarliane da Silva Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 11 de Agosto de 2016

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP DA UFAM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **JARLIANE DA SILVA FERREIRA** pesquisadora e estudante de Pós-Graduação do Programa Sociedade e Cultura na Amazônia PPGSCA (doutorado) pela Universidade Federal do Amazonas, lotada como professora de Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Natureza e Cultura - INC, Polo da Universidade Federal do Amazonas em Benjamin Constant – AM na Mesorregião do Alto Solimões, situado na Estrada Primeiro de Maio, S/N, Bairro Colônia, e-mail incbc@ufam.edu.br, telefone (97) 3415-5677, tenho a honra de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“A Escola na Floresta: Memórias e Manifestações Culturais de Grupos Sociais Tradicionais Ribeirinhos do Alto Solimões/AM”**.

Como objetivo esta pesquisa pretende analisar a condição humana do homem ribeirinho, sua cultura, memória, formas de trabalho e a partir dessas questões realizar uma proposta de projeto pedagógico associada à cultura ribeirinha, verificando na prática sua viabilidade. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: **observação participante** nas comunidades ribeirinhas, buscando descrever seu processo histórico, cultural e sua população e movimentos sociais organizados. Todas as informações serão registradas no diário de campo, além da utilização de fotografias. Também será realizada a coleta de **depoimentos com comunitários e professores** selecionados. Os depoimentos serão coletados em seus próprios contextos sociais em horários que não prejudiquem os seus afazeres, utilizando-se o recurso de gravador de voz para facilitar a descrição por parte da pesquisadora.

Sua aceitação nesta pesquisa é em caráter voluntário não tendo, portanto, nenhum custo, nem vantagem financeira na qualidade de comunitário ou professor neste processo de investigação. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os dados coletados poderão ser evidenciados no relatório final desta pesquisa.

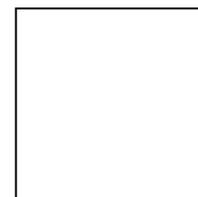
Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone Institucional (97) 3415-5677, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, fone (92) 3305-5130.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a exposição deste documento. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser e afirmo que me foi entregue uma cópia desse documento.

Data ___/___/___ _____
Assinatura do Participante

Data ___/___/___ _____
Assinatura da pesquisadora



Impressão do Polegar

ANEXO C

TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED



Benjamin Constant

*Estado do Amazonas**Prefeitura Municipal de Benjamin Constant**Secretaria Municipal de Educação - Gabinete do Secretário*

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o projeto de pesquisa intitulado “A Escola na Floresta: Memórias e Manifestações Culturais de Grupos Sociais Tradicionais Ribeirinhos do Alto Solimões/AM”, sob a coordenação e a responsabilidade da professora Jarliane da Silva Ferreira, do Departamento de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas – INC/UFAM e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM, o qual terá apoio desta instituição. A referida pesquisa será realizada na Escola Municipal São José, pertencente à comunidade de São José e na Escola Municipal de Santa Tereza, da comunidade de Novo Oriente.

Benjamin Constant/AM, 25 de Julho de 2016.


 Hélio Alfrânio Moçambique Marreiros
 Secretário Municipal de Educação
 Decreto nº 007/2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA –
PPGSCA**

**A escola na floresta:
Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do
Alto Solimões/AM**

Jarliane da Silva Ferreira

Manaus – Amazonas
2018