



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

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E
EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Oderlene Bráulio da Silva

MANAUS
2010

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

ODERLENE BRAULIO DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E
EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

MANAUS
2010

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

L557f	Silva, Oderlene Braulio da. As representações sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 194 f.; c/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos. 1. Trabalho e Educação 2. Comunidades Ribeirinhas 3. Representação Social I. Título CDU 371.197456.275 CDD 381.18
-------	--

ODERLENE BRAULIO DA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FACED

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FACED

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin – Membro
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

*Ao povo benjaminense que com sua
simplicidade vem mostrar a sabedoria, a
riqueza, a força e garra do caboclo amazônico*

*A todos os trabalhadores e trabalhadoras de
comunidades ribeirinhas, em especial de
Guanabara II, que orgulham-se de viver em
contato com nossa tão rica e diversa natureza
e que com humildade ensinam-nos como levar
uma vida digna e manter uma relação sadia
com o outro e o habitat natural*

*Aos meus pais, ex moradores de localidades
dos “Altos Rios” que ao serem retirados das
terras demarcadas do rio Itacoai/ Ituí vieram
para cidade e mesmo frente a omissão de
direitos conseguiram propiciar aos seus 11
filhos uma educação pautada no respeito e na
valorização do trabalho e da pessoa humana.
Estes são força para o meu viver.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar os meus caminhos.

Aos meus pais, Ercílio e Francisca por acreditarem em tudo que faço;

Ao meu esposo Carlos Everaldo e às minhas filhas Karen e Celeste por compreenderem os momentos em que estive distante nesta caminhada;

Aos meus irmãos e irmãs pelo incentivo e pelos sorrisos que me provocam frente aos atropelos da vida, principalmente à Odileni.

A UFAM, por ter me aberto as portas desde a graduação para apreender e conhecer a minha realidade amazônica;

A CAPES pela colaboração com a bolsa de estudo ajudando a proporcionar a realização deste trabalho;

A minha orientadora, Professora Jucelem Belchior- um exemplo de superação, pela confiança, compreensão e por me guiar na trilha da construção do conhecimento;

Aos professores do PPGE pelos ensinamentos, em especial a Arminda Mourão, Aristonildo Nascimento, Jorge Gregório, Rosa Helena, Valéria Weigel, Selma Baçal e Ana Alcídia, por terem com suas palavras e com as reflexões e discussões sobre os textos lidos nas disciplinas ministradas auxiliado na tecelagem da dissertação;

Ao professor Evandro Ghedin por ter aceitado contribuir com a avaliação deste trabalho;

A professora Valdete da Luz Carneiro e a professora Marli Coelho, minhas mestras da graduação e minhas orientadoras no início do trabalho na universidade, por acreditarem que era possível a realização deste sonho;

A D. Maria Dolores Braga, a mãezinha dos acadêmicos do curso de PEFD, que esteve presente em todos os momentos da minha formação tanto na graduação quanto na especialização e também neste trabalho, pois foi quem me auxiliou na escolha do campo de pesquisa;

Ao Sr. Paulista, ao Sr. Aldemiro e sua esposa Almerinda, anjos que Deus colocou em meu caminho e a quem terei uma eterna gratidão por me concederem um lar na cidade de Manaus;

Aos professores e professoras da comunidade de Guanabara II pela contribuição à pesquisa e pelos momentos maravilhosos que me proporcionaram;

Aos amigos da turma do mestrado 2008, Amarino, Eliane, Kézia, Maria Eliane, Valdemir, Ednailda, Vera, Nara, Jarliane, Marinete e minha irmã do coração Antonia por compartilharem comigo os momentos de aprendizagem e terem me proporcionado a oportunidade de conviver com pessoas maravilhosas e profissionais competentes;

Ao poeta ribeirinho e filho de Guanabara II, professor José Nascimento, pela maravilhosa poesia que escreveu para enriquecer este trabalho;

Aos amigos de Guanabara Ozias, Maria, Artêmio, Princesa, D. Glória e Sr. Manoel, D. Enézea, ao professor Almir, ao Sr. Fidelis e esposa, a Norma, a Conceição e a todos que fizeram com que me sentisse parte da maravilhosa família Guanabara II.

POR TUDO ISSO... Muito Obrigada!

Quando eu era pequeno meu pai dizia: Meu filho ouve o que estou lhe falando tu não vai ser todo tempo criança. Quando crescer vai usar, lembrar e precisar do que eu estou lhe ensinando para poder sobreviver. [...]. A gente não aprende só de escola, mas de agricultura, de pesca também... E assim saber trabalhar foi a herança do meu pai, e do jeito que me ensinou foi que fiz com meus filhos. Ensinei a respeitar os mais velhos e a sobreviver, pois de tudo sabem fazer, pois plantam, pescam, se viram e sustentam a sua família.

Segundo Façabe, 86 anos
(Trabalhador da comunidade de Guanabara II)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma pesquisa que possibilitasse realizar uma análise das Representações Sociais de trabalho e educação dos moradores e moradoras de uma comunidade ribeirinha do município de Benjamin Constant, Mesorregião do Alto Solimões-Am, enfatizando o contexto e o processo de sua constituição e partilha. Para isso este estudo que foi realizado no período correspondente aos anos de 2008 a 2010 buscou identificar as evidências empíricas de trabalho e educação no município de Benjamin Constant, descrever a trajetória da comunidade e seus agentes na construção simbólica das formas de trabalho e educação específicas e conhecer os conteúdos das RS trabalho e educação, suas estruturas e articulações., buscando entender como as RS de trabalho e educação constituídas e partilhadas no cotidiano da comunidade ribeirinha de Guanabara II se configuram frente à heterogeneidade e às exigências da atualidade. Apoiamos nossas discussões no referencial teórico de Arroyo (2005), Gramsci (1968), Nosella (1994, 2002), Frigotto (1996, 2002, 2008), Freire (1974, 1996), Kuenzer(1986, 1997, 2007), Mourão(2006) e outros que nos levam a refletir sobre a necessidade de articulação entre educação e trabalho na possibilidade de enfrentamento de problemáticas sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais.; em Moscovici(1961, 2003), Jodelet(1998), Abric(1994), Ramos(2004), Sá(1996) para abordar as representações sociais, pois as conceituam como elementos constitutivos da realidade; e em Silva(2003), Noda(1985), Fraxe(2004), Oliveira(2003), Furtado(2004) e Witkoski (2007), estes estudiosos(as) que configuram o perfil dos trabalhadores da Amazônia e da diversidade na região caracterizando a vida dos que habitam comunidades ribeirinhas. Acreditamos que esta pesquisa vem contribuir significativamente com a identificação dos núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade, aprofundando os estudos e reflexões acerca das concepções e práticas que demonstram a indissociabilidade entre trabalho e educação, e ressaltando a necessidade de políticas públicas específicas ao povo que vive da terra, da água e da floresta e que muito contribui com o desenvolvimento da região.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação. Comunidades ribeirinhas. Representação Social.

RESUMEN

Este trabajo fue desarrollar una encuesta que permite llevar a cabo un análisis de representaciones sociales del trabajo y la educación de residentes y residentes de una comunidad ribereña en el municipio de Benjamin Constant, Estadual de Alto Solimões-Am, haciendo hincapié en el contexto y el proceso de su formación y compartir. Por lo que este estudio que se llevó a cabo en el período correspondiente a los años 2008 a 2010 trató de determinar la evidencia empírica y la educación en el municipio de Benjamin Constant, describir la trayectoria de la comunidad y sus agentes dentro de la construcción simbólica de las formas de trabajo y la educación específica y conocer el contenido de la trabajo de RS y educación, sus estructuras y uniones, tratando de entender cómo la RS y la educación se formó y compartida en la vida cotidiana de la comunidad de Riverside Guanabara II configuran ellos mismos contra la heterogeneidad y las exigencias de hoy en día. Apoyamos a nuestros debates en Arroyo teórica (2005), Gramsci (1968), Nosella (1994, 2002), Frigotto (1996, 2002, 2008), Freire (1974, 1996), Kuenzer (1986, 1997, 2007), Mourão (2006) y otros que nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de establecer vínculos entre la educación y el trabajo sobre la posibilidad de enfrentamiento de la problemática social, ambiental, económica, política y cultural; en Moscovici (1961, 2003), Jodelet (1998), Abric (1994), Ramos (2004), Sá (1996) para hacer frente a las representaciones sociales porque a conceptualizar como elementos constitutivos de la realidad; y Silva (2003), Noda (1985), Fraxe (2004), Oliveira (2003), Furtado (2004) y Witkoski (2007), estos eruditos que configurar el perfil de los empleados de Amazonas y la diversidad de la región con la vida de los que habitan las comunidades costeras. Creemos que esta investigación trata de contribuir de manera significativa a la identificación positiva de núcleos de procesamiento y resistencia en la forma de concebir la realidad, la profundización de los estudios y reflexiones sobre los conceptos y prácticas que demuestren la inseparabilidad entre el trabajo y la educación, y destacando la necesidad de políticas públicas que son específicos de personas que viven en la tierra, agua y bosque y realmente ayuda con el desarrollo de la región.

Palabras-clave: Trabajo y la Educación. Comunidades Ribereñas. Representación Social.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1-	A participação das crianças de comunidades rurais na agricultura	26
Foto 2-	familiar O ribeirão e seu transporte fluvial	63
Foto 3-	Produtos vindos das comunidades	66
Foto 4-	Produto vindo da cidade	66
Foto 5-	Imagem aérea do município de Benjamin Constant (BCT)	72
Foto 6-	Brasão do município de BCT	82
Foto 7-	A chegada dos ex-moradores das cabeceiras dos Altos rios no porto da cidade no final da década de 1960	83
Foto 8-	Rua do porto da cidade nas décadas de 1960, 1970, 1980 respectivamente	85
Foto 9-	O centro da cidade no contexto atual	90
Foto 10-	Jangadas de madeiras no rio Javari rumo às serrarias de Islândia-Peru	103
Foto 11-	A influência da igreja católica na educação local	105
Foto 12-	Comunidade de Guanabara II	112
Foto 13-	Primeiro morador da comunidade	116
Foto 14-	Capitão da missão da cruzada em Guanabara II	117
Foto 15-	O ribeirão e o seu transporte- o motor rabeta ou peque-peque	119
Foto 16-	As habitações da comunidade	122
Foto 17-	Comunidade no começo da vazante e família trabalhando	172

LISTA DE MAPAS

Mapa 1-	Município de Benjamin Constant e sua localização	73
Mapa 2-	Localização da comunidade de Guanabara II e da sede do município	114
Mapa 3-	Croqui da comunidade de Guanabara II	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Diferenças entre educação rural e educação do campo	55
Quadro 2-	População residente por grandes regiões, segundo cor e raça	58
Quadro 3-	Calendário hidrológico do rio Solimões (Am)	98
Quadro 4-	Número de alunos nas escolas municipais	108
Quadro 5-	Número de alunos, docentes e instituições de educação de BCT	109
Quadro 6-	IDEBS da Rede Municipal de Ensino	110
Quadro 7-	Número de trabalhadores e trabalhadoras da comunidade por sexo e faixa etária que participaram da pesquisa	124
Quadro 8-	Resultado da entrevista coletiva com os professores/as da escola da comunidade	147
Quadro 9-	Palavras evocadas durante a técnica de associação livre com a palavra trabalho	157
Quadro 10-	categorias de palavras selecionadas durante a técnica de associação livre com a palavra trabalho	158
Quadro 11-	Cognições do núcleo central e do sistema periférico da RS de trabalho	159
Quadro 12-	Palavras evocadas durante a técnica de associação livre com a palavra educação	165
Quadro 13-	Categorias de palavras selecionadas durante a técnica de associação livre com a palavra educação	166
Quadro 14-	Cognições do núcleo central e do sistema periférico da RS de educação	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Rota de comercialização do pescado construído com base na coleta de informações durante a pesquisa e no ZEE/Alto Solimões	96
Gráfico 2-	Regularização Fundiária dos domicílios urbano e rural do município	100
Gráfico 3-	Número de habitantes da comunidade por faixa etária	123
Gráfico 4-	Grupos étnicos dos sujeitos da pesquisa	125
Gráfico 5-	O fluxo dos ribeirinhos entre as comunidades	126
Gráfico 6-	Situação civil dos sujeitos da pesquisa	129
Gráfico 7-	Ciclo das atividades produtivas de comunidades ribeirinhas e calendário hidrográfico	133
Gráfico 8-	Nível de escolaridade dos(as) trabalhadores(as) que participaram da pesquisa	143
Gráfico 9-	Nível de formação dos professores da comunidade	145
Gráfico 10-	Conceito de trabalho adquirido durante a aplicação do questionário aos sujeitos de pesquisa	156
Gráfico 11-	Conceito de educação adquirido durante a aplicação do questionário aos sujeitos de pesquisa	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFLORAM – Agência de Florestas e Negócios Sustentáveis do Amazonas

AMRAS – Associação dos Madeireiros e Reflorestadores do Alto Solimões

ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais

BCT – Benjamin Constant

CEE – Conselho Estadual de Educação

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CFR – Casas Familiares Rurais

CME – Conselho Municipal de Educação

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para a agricultura familiar

CONSED – Conselho Nacional de secretários Estaduais de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura

DAS – Diocese do Alto Solimões

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE – Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos recursos naturais e hídricos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAM – Instituto de Desenvolvimento da Amazônia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – índice de desenvolvimento humano

INC – Instituto de Natureza e Cultura

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional

IPAAM – Instituto de Pesquisa Ambiental do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

MST – Movimento dos Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

PEFD – Programa Especial de Formação Docente

PNAD – Programa Nacional por Amostra de Domicílio

PNATE – Programa nacional do Transporte Escolar

PRODERAM – Projeto de Desenvolvimento Regional do Estado do Amazonas para o Zona Franca Verde

PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPLAN – Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Econômico do Amazonas

SOLICRED – Cooperativa de Crédito aos Produtores Rurais de Benjamin Constant e Atalaia do Norte

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria da Representação Social

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de educação

ZEE – Zoneamento Ecológico Participativo da Região do Alto Solimões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O TRABALHO CAMPONÊS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	26
1.1 Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação	27
1.2 A construção do campesinato no Brasil	39
1.3 A luta pela terra e as políticas de desenvolvimento	44
1.4 Da educação rural à educação do campo	47
1.5 Amazônia: do extrativismo primitivo à globalização neoliberal	56
1.6 Ribeirinho: um Campesinato diferente	63
2 BENJAMIN CONSTANT: UM LUGAR DE SUJEITOS AMAZÔNIDAS	72
2.1 A formação política do território: demarcando limites	74
2.2 Entre o leite, o sangue e o capital: a luta pela posse da terra	76
2.3 O urbano e o rural: o extrativismo interligando distintos espaços	84
2.4 Descrição do município no contexto atual	90
2.4.1 As atividades produtivas: a água, a terra e a floresta do trabalho	92
2.4.2 A realidade educacional: avanços e desafios	104
3 CENÁRIO, SÍMBOLOS E SIGNIFICADOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM GUANABARA II	112
3.1 Conhecendo uma comunidade amazônica	113
3.1.1 Tecendo a história	115
3.1.2 A panorâmica atual	118
3.1.3 A organização social do trabalho: o meio de vida ribeirinho	131
3.1.4 A educação na comunidade: mudanças e perspectivas	141
3.2 As Representações sociais de trabalho e educação	149

3.2.1	O Significado atribuído ao trabalho	156
3.2.2	O Significado atribuído à educação	163
3.2.3	As evidências empíricas no cotidiano	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS		173
REFERÊNCIAS		177
ANEXOS		189

INTRODUÇÃO

A condição de descendente de ex-moradores de comunidades ribeirinhas que recordam sua vivência nas pequenas localidades situadas às margens do rio Solimões com euforia e saudosismo, nos propiciou o conhecimento do modo de vida peculiar de um povo que vive da terra, da água e da floresta.

As histórias de vida nos relatadas durante às noites à luz da lamparina na infância, além de se reportarem aos conflitos entre a população não indígena e os índios nativos da região, às crendices, aos mitos, as lendas (do boto, da matinta, do curupira, do bate-bate, da cobra grande) que nos levavam sempre ao contágio e realçavam nosso imaginário, frisavam com maior intensidade as práticas de trabalho que eram meios de subsistência e de ensinamentos dos mais velhos para com os mais novos.

A forma de vida marcada pela relação humano e natureza nos levou a ter uma curiosidade aguçada pelas formas de trabalho e educação especificamente regionais. No entanto, nas histórias narradas também se ressaltava a exploração e a subjugação sofrida pelo povo das comunidades ribeirinhas que para adquirirem determinados produtos necessários à sua manutenção e qualidade de vida viam seu trabalho ser desvalorizado, desqualificado, na medida em que o valor do trabalho não era dado pelo(a) trabalhador(a), mas pelos comerciantes fluviais que detinham o poder da compra, sendo ela realizada em sua grande maioria pela troca de produtos.

Esta realidade mesmo alterada na atualidade pela globalização neoliberal nos provoca uma grande inquietação pela situação de desvalorização e exploração do trabalhador e trabalhadora de localidades ribeirinhas ao longo da história. Em virtude, no ano 2000, no curso de Pedagogia¹, desenvolvemos uma pesquisa voltada para análise das causas e

¹ Nos referimos a primeira turma de Pedagogia formada pelo Programa Especial de Formação Docente (PEFD) pela Universidade Federal do Amazonas no campus da mesorregião do Alto Solimões - Pólo cidade de Benjamin Constant-AM.

consequências da proibição da atividade madeireira no município, tendo como pontos centrais a história do povo que praticava essa atividade, sua origem/procedência, valores, costumes, crenças, comportamentos; e a relação entre trabalho e educação, durante e pós- período da efervescência da exploração madeireira, principal atividade econômica da região até o ano de 1992 que com seu declínio alterou bruscamente a forma de vida e a relação entre trabalho e educação da população local.

Um outro momento da vida profissional que nos fez reconhecer a importância de realizar uma pesquisa nesta temática foi o contato com os(as) moradores(as) de comunidades ribeirinhas, durante o período que estivemos na consultoria do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro-PLRF da Universidade do Estado do Amazonas, no ano de 2004, onde uma das turmas funcionou na Comunidade de Guanabara II.

Nas visitas às comunidades e às escolas onde funcionavam as turmas percebemos o envolvimento direto das crianças nas atividades de trabalho e sustento da família, mas também verificamos junto à Coordenação Municipal da Educação Rural o alto índice de evasão dos alunos da escola. A evasão ocorria principalmente durante a realização de algumas atividades de subsistência da família como período da farinha, do açaí, das piracemas, da plantação das roças, ou durante o período das cheias do rio Solimões. Todavia, também notamos que havia uma descontextualização, uma desconexão entre os saberes ensinados na escola e a vida da comunidade, o que provocava à grande maioria a desvalorização da educação escolarizada.

A ampliação de estudos e reflexões a cerca das diferentes concepções e práticas de trabalho nas comunidades ribeirinhas e o entendimento da relação entre trabalho e educação a partir da ótica dos(as) trabalhadores(as), torna-se assim uma necessidade, pois sendo o trabalho, a ação transformadora do ser humano sobre a natureza, e um princípio educativo, deve-se inseri-lo nas discussões educacionais, já que a educação tem grande importância no processo de transformação social.

O entrelaçamento entre trabalho e educação, além de ser uma exigência da Educação Nacional (art. 1º da LDBEN 9394/96) é também fundamental para compreendermos a atual forma de produção da existência humana frente às exigências da economia capitalista e para que possamos contribuir com a aquisição de conhecimentos proporcionadores de novos debates que culminem com a elaboração de propostas educacionais viáveis à população rural ribeirinha.

Os problemas das relações entre trabalho e educação têm influenciado muitos teóricos a desenvolverem pesquisas sobre a temática com o objetivo comum de elucidar os fatores

determinantes do seu dilaceramento e assim demonstrar a importância de seu entrelaçamento no enfrentamento de problemáticas que assolam a sociedade atual, pois são elementos proporcionadores de diferentes formas de pensar e agir.

A região Amazônica configura-se como um campo muito rico para pesquisas no campo do trabalho e da educação. Por ter uma grande extensão territorial, e possuir grande riqueza de recursos vegetais, animais e minerais, atraiu pessoas, gentes de diferentes etnias, culturas, nacionalidades e racionalidades a habitarem as suas terras, as suas águas e as suas florestas. Estas foram produzindo sua existência através de práticas e pensamentos contrários e contraditórios que em meio às relações interpessoais foram caracterizando o modo de vida da sociedade amazônica.

As formas de produção da existência nesta região, além de considerar o tempo e o espaço, se diferenciam pela singularidade e especificidade de cada indivíduo e grupo social. No entanto, as diferenças não inferiorizam, mas proporcionam conhecimentos múltiplos que possibilitam o enfrentamento dos desafios que circundam a realidade e o imaginário social.

Espaços de grande diversidade e pluralidade cultural podem refletir com maior intensidade as conseqüências dos conflitos gerados pelas diferentes racionalidades e culturas. Entender o processo de construção do conhecimento que alicerça as práticas das sociedades plurais e complexas como da Amazônia é um desafio. O município de Benjamin Constant, localizado na Mesorregião do Alto Solimões, Estado do Amazonas, faz parte desta imensa, exótica, exuberante, mas também cobiçada, explorada e complexa Amazônia.

Benjamin Constant que possui uma área de 8.742,6 km² tem grande parte do seu território ocupado por populações rurais ribeirinhas habitantes de comunidades que desenvolvem atividades distintas, mas ainda fruto de atividades tradicionais como a agricultura e o extrativismo, estas alteradas ao longo da história pelo racionalismo capitalista.

A pesquisa foi desenvolvida em uma localidade dessas populações, a comunidade ribeirinha de Guanabara II. Mas por que uma comunidade rural ribeirinha? A resposta pode ser expressa em Wagley (1988) quando ressalta que é as suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida movidos pelos valores e incentivos de determinadas culturas e que cada uma delas é uma manifestação local das prováveis interpretações de padrões e instituições regionais.

Sendo assim, no contexto das comunidades ribeirinhas, mas precisamente de Guanabara II buscamos analisar as representações sociais² de trabalho e educação para os

² O termo representações sociais será identificado ao longo da dissertação através da sigla RS.

ribeirinhos frente a heterogeneidade e às mudanças atuais, verificando empiricamente as formas como se apresentam o trabalho e a educação no município de Benjamin Constant, descrevendo a trajetória da comunidade e seus agentes na construção simbólica das formas de trabalho e de educação específicas e conhecendo os conteúdos das RS de trabalho e educação, suas estruturas e articulações.

Em virtude dos objetivos propostos e da necessidade de viabilizar as respostas às preocupações definidas ancoramos a pesquisa na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961) por possibilitar trabalhar com o cotidiano do homem ribeirão na sua singularidade, considerando os conhecimentos ligados ao senso comum, os símbolos e significados que são compartilhados socialmente e abordando a relação intrínseca que há entre o universo externo e interno do indivíduo.

Desta forma, a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, buscou compreender e interpretar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, os elementos configurativos das práticas e do imaginário social. A pesquisa qualitativa para Denzin & Lincoln (2006) envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa, bem como a Teoria das Representações Sociais, não privilegiam nenhuma única prática metodológica em relação a outra. Elas implicam uma abordagem multimetodológica e se entrelaçam no processo de explicação do mundo da experiência vivida no curso de comunicações interpessoais. Portanto, uma abordagem qualitativa poderá favorecer a descortinagem do lócus da investigação e dos processos de construção simbólica, dos conteúdos e das situações empíricas em que se configuram as representações sociais do trabalho e da educação no cotidiano do ribeirão amazônico, pois esse tipo de pesquisa, segundo Minayo (1993, p. 102):

(a) privilegia os sujeitos sociais que detém os atributos que o investigador pretende conhecer; (b) considera-os em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; (c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; (d) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os trabalhadores e trabalhadoras residentes na comunidade a mais de seis anos e a partir dos dezesseis anos de idade. Segundo M.

Mendonça, S. Noda e H. Noda (2001) e Witkoski (2006), a partir dos oito anos as crianças ribeirinhas já estão inseridas nas unidades de produção assentada na mão de obra familiar. Sendo assim, considerou-se que os sujeitos da pesquisa já tivessem uma representação social sobre trabalho e educação, estas configuradas pelas interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamentos que definem a sua identidade individual e social.

Para analisar as representações sociais de trabalho e educação para o caboclo ribeirinho, enfatizando o contexto e o processo de sua constituição e partilha, tornou-se necessário a identificação do núcleo central dessas representações. Por isso a metodologia aplicada foi a da Teoria do Núcleo Central criado por Jean Claude Abric em 1976, a qual procura identificar as significações que atribuem identidade à representação. Segundo Ramos (2004) a teoria de Abric permite desvelar o núcleo central das representações sociais, trabalhando as semelhanças semânticas e as contradições que são desveladas pelo método.

De acordo com Abric (apud SÁ, 1996) podem ser empregados métodos interrogativos (questionário e entrevista) e associativos (evocação de palavras e grupos focais) durante a fase de coleta de dados. Nessa pesquisa foram utilizados ambos os métodos buscando facilitar a identificação real das significações dos sistemas centrais da representação.

A construção da metodologia apresentou-se como um trabalho artesanal que implicou produção, coleta, interpretação e construção de conhecimentos. Buscando fazer um caminho metodológico que entrelaçasse todas as etapas do projeto e favorecesse o alcance dos objetivos da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Observação Participante

A opção por essa técnica de pesquisa nos possibilitou um contato pessoal com o objeto de estudo, auxiliando na obtenção de dados que proporcionaram insumos para o desenvolvimento do trabalho, além de nos colocar em contato direto com a realidade vivenciada. Segundo Neto (apud MINAYO, 1993, p. 60)

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

b) Questionário e entrevista semi- estruturada

O questionário aplicado com 85 pessoas, foi utilizado com o objetivo de construir o perfil da população da comunidade sendo citado sexo, etnia, tipo de trabalho, escolaridade,

remuneração, tempo de moradia e da prática exercida, dependentes, idade, descendência, origem, etc. Um outro objetivo do questionário foi a identificação do significado do trabalho e da educação para as pessoas da pesquisa.

A entrevista semi-estruturada, no entanto, objetivou coletar as falas e as informações que não haviam sido obtidas com a aplicação do questionário, por falta de clareza e por necessidade de maior aprofundamento sobre a temática em questão, favorecendo o surgimento de questões que se apresentaram apenas no contato e no diálogo com os sujeitos.

Segundo Sá (1996) para os estudiosos da Representação Social, a entrevista juntamente com o questionário e uma observação sistemática das práticas que as representações originam ou das que ensejam podem dar conta de tais fenômenos.

c) Técnica da Evocação Livre

Para o levantamento dos elementos que compõem o núcleo central das RS de trabalho e educação foi empregada a técnica denominada de Evocação de palavras ou técnica de Associação livre de palavras ou idéias. Segundo Ramos (2004) essa técnica quando empregada durante a realização das entrevistas, auxilia na redução do nível de interferência das racionalizações discursivas e permite atingir, mas facilmente os elementos organizadores de uma representação. Desta forma, esta técnica foi de essencial importância para coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações. Este procedimento foi desenvolvido a partir de quatro momentos para cada uma das palavras geradoras(trabalho e educação):

1º Momento - Perguntou-se aos entrevistados o que lhes vinha à mente quando ouviam a palavra trabalho;

2º Momento - Escrita das cinco (05) primeiras palavras que vieram à lembrança quando ouviram a referida expressão;

3º Momento - Enumeração por ordem de prioridade das palavras escritas, sendo a de número um a mais importante;

4º Momento - Justificativa da escolha da palavra prioritária, registrando o porquê da palavra de número1(um) ser a mais importante.

A escolha dos instrumentos e técnicas acima citados tiveram o intuito de servir como suporte para a definição, comparação, diferenciação e interpretação dos dados coletados. A realização de uma leitura criteriosa sobre o que foi coletado durante a pesquisa de campo foi de fundamental importância na compreensão e desvelamento do lócus e do objeto de estudo, pois:

[...] as representações sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Por isso devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem as situações reais de vida. Neste sentido, a visão de mundo dos diferentes grupos expressa contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas (MINAYO, 1993, p. 65).

Todos os dados coletados na pesquisa foram registrados através de anotações e ou gravações audiovisuais, devidamente autorizadas, sendo organizadas de forma que possibilitassem facilitar o processo de análise dos dados e a compreensão da realidade do lócus de pesquisa.

A realização de reflexões e autocrítica sobre as ações desenvolvidas no decorrer da investigação foram constantes, pois buscamos sempre manter uma aproximação com os sujeitos sociais através do respeito a sua cultura, da cooperatividade e interação no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa estão expressas no presente trabalho que para melhor compreensão do objeto de estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo desta dissertação intitulado: *O trabalho camponês³ como princípio educativo* apresenta discussões e reflexões à luz da teoria sobre o trabalho e a educação nos diferentes tempos e espaços, ressaltando o contexto brasileiro e o amazônico, este último contemplando principalmente o campesinato ribeirinho. O segundo capítulo caracteriza o município de Benjamin Constant, um lugar de sujeitos amazônidas, que vivem entre o urbano e o rural desde o surgimento do território até os dias atuais. E o terceiro possibilita conhecer uma comunidade rural-ribeirinha, Guanabara II, lócus da pesquisa, através da descrição do cenário, dos símbolos e significados de trabalho e educação para os trabalhadores e trabalhadoras desta pequena e grandiosa localidade amazônica.

³ Como diferentes espaços e contextos apresentam problemáticas diferentes iremos tratar da particularidade do trabalho no meio rural, atualmente estudado com maior intensidade como trabalho no campo, mas não tratando-o como espaço isolado, solto, desvinculado do mundo urbano ou da vida na cidade, mas como um espaço de interação que em meio ao processo de imposição dos valores e do modo de vida das classes dominantes, possui suas especificidades. A escolha pela utilização dos termos campo e cidade ou rural e urbano encontra justificativa no campo conceitual. Guerra (2006), no livro *O rural e o urbano na Amazônia*, retrata que no Brasil o conceito de urbano e rural está ligado à história dos censos demográficos, em que o urbano é tido como espaço representado pela sede municipal, enquanto o rural se define pela distância e diferença do que seja urbano. Atualmente, porém, está sendo mais fácil encontrarmos uma definição para o que seja cidade e campo, do que para urbano e rural. Segundo Fernandes (2005), por exemplo, a expressão do campo é designada para um espaço que possui vida em si e necessidades próprias que é parte do mundo e não aquilo que sobra das cidades. Dessa forma, como estaremos descrevendo as características singulares e comuns do trabalho neste espaço, utilizaremos com maior frequência o termo trabalho no campo por derivar dele o termo camponês e campesinato.

CAPÍTULO 1

1 O TRABALHO CAMPONÊS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO



Foto1: A participação das crianças de comunidades rurais na agricultura familiar.

Fonte: A pesquisadora (2010).

“Durante toda história a educação da maioria era o próprio trabalho. O povo se educava no próprio processo de trabalho. Era aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, agindo sobre a matéria transformada”.

Saviani (1994).

O trabalho, tido como forma de produção da existência humana, é configurado em meio às relações sociais, onde práticas e racionalidades são entrelaçadas e metamorfoseiam a forma de agir e pensar do ser humano. Assim, o humano como ser histórico, vai constituindo conhecimentos e transformando o mundo, a si próprio e ao outro. Todavia, essas mudanças são contraditórias e o colocam em condições diferenciadas dependendo do espaço e do grupo social em que se insere.

Segundo Mercure & Spurk (2005, p. 9),

O conteúdo e o sentido da palavra trabalho variam enormemente conforme as culturas e as épocas. Certas culturas, aliás, não têm uma palavra abstrata para designar esta realidade, ora porque a forma de agir vital para a sobrevivência de uma comunidade é a tal ponto marcada por uma temporalidade policromática e por um entrelaçamento de atividades materiais e simbólicas indiferenciadas que qualquer categorização de um campo de atividade parece impossível, inclusive o trabalho, ora porque tal realidade encontra-se ausente ou subsumida em outras formas de agir, limitada a trabalhos de um tipo particular, ou então, associada a um certo estado de ato de fazer, à guisa de ilustração, a dificuldade ou o esforço.

O trabalho configurado como um processo de provimento de saberes e práticas necessárias à vida em sociedade está intimamente vinculado à educação, e vem se constituindo como um princípio educativo e uma condição natural da vida humana desde primórdios. Para melhor compreendermos esta extrema vinculação descreveremos neste capítulo as formas de trabalho e sua relação com a educação evidenciando como o trabalho vai adquirindo novas formas no decorrer da história, visto que a historicidade é uma importante fonte para a compreensão dos processos mutatórios das racionalidades e práticas ao longo dos tempos e espaços geográficos, bem como os condicionantes ideológicos, políticos, sociais, culturais e econômicos que definiram e definem o modo de vida deste grupo social do qual faz parte o camponês e camponesa ribeirinhos de nossa Amazônia.

1.1 Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação⁴

Desde primórdios, o ser humano vem precisando produzir sua existência e é pela forma que a produz que podemos desvelar o seu caráter social e histórico, conhecendo as relações estabelecidas com seus semelhantes, suas formas de conhecimento e sua vida em sociedade. No entanto, é fundamental compreendermos como vem se constituindo a história humana e quais os elementos que favorecem sua produção.

Podemos inicialmente afirmar que a natureza é um elemento fundamental neste processo, pois é imprescindível na vida humana. Através dela, conseguimos atender as nossas vitais necessidades e produzir bens materiais que vêm garantir a nossa sobrevivência. Marx, em sua seminal obra *O capital: crítica da economia política* pressupõe que o movimento das forças naturais humanas sobre a natureza externa a ele também proporciona modificações no

⁴ O nome deste tópico é com base no artigo Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos de Dermeval Saviani publicado na Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

próprio ser humano e na sua própria natureza. Agindo sobre a natureza ele utiliza sua força mental e corporal, ou seja, o trabalho, para transformá-la em prol dos seus objetivos.

[...] o trabalho é [...] um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula, e controla seu metabolismo com a natureza [...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem [...] Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador [...] (MARX, 1983, p. 149-150).

Desta forma, Marx vem caracterizar o trabalho como uma atividade especificamente humana, na medida em que os animais não são capazes de idealizar anteriormente as ações que instintivamente são concretizadas. Este processo diferencial entre humano e animal também é abordado por Engels, amigo e colaborador de Marx em várias de suas obras. Engels em *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre* retrata que:

[...] el hombre, en cambio, modifica la naturaleza y la obliga así a servirle, la domina. Y ésta, es, en última instancia, la diferencia esencial que existe entre el hombre y los demás animales, diferencia que, una vez más, viene a ser efecto del trabajo.[...] Así a cada paso, los hechos nos recuerdan que nuestro dominio sobre la naturaleza no se parece en nada al dominio de un conquistador sobre el pueblo conquistado, que no es el dominio de alguien situado fuera de la naturaleza, sino que nosotros, por nuestra carne, nuestra sangre y nuestro cerebro, pertenecemos a la naturaleza, nos encontramos en su seno, y todo nuestro dominio sobre ella consiste en que, a diferencia de los demás seres, somos capaces de conocer sus leyes y de aplicarlas adecuadamente (2001, p. 20-21).

O ser humano, através da consciência, vem distinguir-se dos animais. Ele é capaz de saber o quê, como, quando e porque agir, bem como prever os possíveis resultados de suas práticas. Essa condição proporciona a ele o conhecimento dos efeitos do trabalho a si próprio, ao outro, à sociedade e à natureza, pois os pensamentos e sentimentos nele presentes estão relacionados ao interesse do homem como ser individual e coletivo já que estar inserido num contexto histórico-social concreto.

Neste contexto, entre o singular (indivíduo) e o plural (sociedade) vão sendo entrelaçadas diferentes práticas e diferentes racionalidades que vêm a constituir uma diversidade de saberes impulsionadores da construção, reconstrução e transformação do pensar, do agir, do ser, do sentir a vida humana e o meio em que se vive.

A condição do ser humano de refletir sobre a realidade e de agir sobre ela, de idealizar e materializar a idéia vem demonstrar a existência de aspectos teleológicos e de causalidade presentes nas práticas de trabalho. Segundo Lukács (apud MACÁRIO, 2002) um projeto ideal se realiza materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo.

Destarte, o trabalho é fundamental na vida humana e existirá enquanto existirmos, apenas se altera, se modifica, se diferencia de acordo com o contexto, com as formas, instrumentos, relações e necessidades de produção que vão sendo mutáveis no tempo. Essa transformação e criação do novo, impulsionadas pela busca da auto-realização humana, são favorecedoras da construção da realidade objetiva, da subjetividade humana e da consciência social.

Assim o trabalho como “condição natural eterna da vida humana, e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum em todas as suas formas sociais” (MARX, 1983, p. 153) vai se configurando como um elemento vital ao homem, pois favorece a produção de conhecimentos necessários à compreensão, intervenção e transformação da realidade. Partindo deste princípio podemos verificar que o trabalho está intrinsecamente imbricado ao processo educativo do ser humano.

Buscando produzir a sua existência, o ser humano como ser ontológico precisa ampliar seus conhecimentos, adequar a natureza às finalidades humanas e conhecer a si mesmo e ao outro. Apropriando-se intencionalmente dos saberes, métodos e técnicas que constituem o patrimônio cultural da humanidade, este vai construindo a sua própria história e da sociedade.

Sendo assim, a formação e a produção que se dão no campo do trabalho são indissociáveis, na medida em que, o ato de objetivação do trabalho é um ato educativo e o ato educativo é um momento do próprio trabalho (MACÁRIO, 2002). Nesse processo de autodesenvolvimento e autocriação constituem-se valores, comportamentos e saberes necessários à vida em sociedade e à formação da pessoa humana.

Esta estreita relação entre trabalho e educação é exemplificada por Saviani (1994) quando ressalta que “durante toda história a educação da maioria era o próprio trabalho. O povo se educava no próprio processo de trabalho. Era aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, agindo sobre a matéria transformada.

O estudo do antepassado do homem mostra como ele foi construindo em contato com a natureza suas ferramentas e utensílios domésticos, sua relação com os animais, seus hábitos de alimentação, comportamentos, comunicação, conquistando seu território, ou seja, construindo sua existência. Na sociedade primitiva, de modo de produção comunal, os indivíduos não conheciam a opressão, pois tarefas e frutos eram divididos entre todos os membros, porquanto a produção visava o uso.

Podemos melhor compreender o trabalho de produção comunal apresentando as características que Enguita(1989) cita para descrever o trabalho na sociedade pré-industrial: produção para subsistência, divisão natural do trabalho; pouca diferenciação entre trabalho, ócio e atos sociais rituais (a caça, nas sociedades caçador-coletores, os mercados nas sociedades agrícolas); utilização de espaço comum para vida familiar e atividade de trabalho, controle do trabalhador sobre o tempo, processo e produto do trabalho. Portanto, a produção visava suprir as necessidades imediatas e os meios de trabalho eram colocados a serviço do indivíduo. O trabalho representava liberdade, domínio sobre a natureza, inclusão no meio social e (re) construção do conhecimento.

Kuenzer (1997) ao discutir a relação entre educação e trabalho demonstra que o saber é produzido no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias a sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, ou seja, o ponto de partida para a produção do conhecimento são as pessoas em sua atividade prática, ou seja, em seu fazer cotidiano.

Entretanto, a historicização da concepção de trabalho mostra que nem todo o trabalho é ou foi igualmente humanizador e transformador das relações sociais. Com o aperfeiçoamento de técnicas e ferramentas de produção que levaram a obtenção de excedentes emerge a questão do poder. Os proprietários dos meios de produção passam a oprimir os demais utilizando-os como força de trabalho, gerando a submissão entre os indivíduos, fazendo brotar a exploração do trabalho humano, a propriedade privada e subordinando o trabalho concreto ao trabalho abstrato pela valorização não do processo, mas do produto final do trabalho- a mercadoria.

O trabalho que servia para socializar, dignificar e libertar passa a embrutecer, desumanizar, subordinar o próprio ser humano e a escravizá-lo, características do trabalho na sociedade escravocrata, no feudalismo e principalmente no capitalismo. O processo de produção do saber, social e historicamente determinado, também passa a ser resultante das

múltiplas relações sociais que são estabelecidas na prática produtiva de cada período (KUENZER, 1997).

Na Grécia Antiga, o trabalho era tido como atividade de esforço físico que descaracterizava a pessoa como ser pensante. Havia os que pensavam e contemplavam a natureza e os que trabalhavam. Aristóteles (apud ARENDT, 1983) retratava que o desgaste físico provocado por qualquer trabalho físico e a subordinação de suas atividades rotineiras para a reprodução da existência, embrutecia o homem e a mulher e subtraía a liberdade de pensar. A valorização do trabalho intelectual (este tido como não trabalho) em detrimento do trabalho manual justificava-se pela disponibilidade de tempo e descanso físico, necessários à contemplação da natureza e à produção filosófica, científica e à atuação na política.

A civilização ocidental, desde primórdios, foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia) os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos [...] a oposição entre o ócio e o trabalho marca decisiva presença na literatura grega desde suas origens [...] para Homero, como se sabe, a sociedade é composta por cidadãos livres que lutam e falam e dos escravos que servem. Platão e Aristóteles inclusive teorizam e justificam a dicotomia entre a alma e o corpo, entre trabalho (prática) e ócio (teoria) entre os livres e os escravos. Assim o estigma desta dualidade marcará toda cultura ocidental greco-latina (NOSELLA, 2005, p. 244).

A dualidade entre o pensar e o fazer, traduzia-se também na demonstração de imposição de saberes e privilegiação do conhecimento num período histórico marcado pelo surgimento da necessidade de indagação sobre a realidade, sobre o próprio ser humano e suas condições de vida.

Nesta dicotomia, como fica o(a) trabalhador(a) do campo? É importante ressaltarmos que surge uma contradição no reconhecimento da importância deste(a) trabalhador(a). O próprio Aristóteles se contradizia quando ora dizia que o melhor povo era aquele que cultivava a terra, ora se reportava ao trabalho que proporcionava o desgaste físico como indigno do indivíduo virtuoso, pois o embrutecia (ARISTÓTELES apud ARENDT, 1983), subtraía a liberdade de pensar e impossibilitava-o de participar da política e das decisões da cidade.

O historiador e filósofo grego Xenofonte (427 a.C a 355 a.C) em sua obra o econômico, contrapondo-se a desvalorização do trabalhador(a) camponês(a), descreveu os que se ocupavam da agricultura como os mais corajosos e os mais livres por viverem em harmonia com a natureza e a ordem divina, deixando-lhe bastante tempo para que pudesse cultivar a virtude.

[...] mesmo sendo considerada um ofício mecânico que degrada o corpo e inutiliza a alma, a agricultura é a ocupação mais fácil de aprender e de execução mais agradável, além de ser uma atividade própria ao desenvolvimento da beleza e da força do corpo, e de proporcionar às almas inteira liberdade de se ocuparem dos amigos e da coisa pública. Parece-nos ainda que ela conduz à bravura, uma vez que os alimentos crescem fora da proteção dos muros. É esse gênero de vida que os Estados mais apreciam, pois estamos convencidos de que ele produz melhores cidadãos, os mais devotados à causa pública” (XENOFONTE apud MEGA ESTUDANTE CIDADÃO, 2004, p. 25).⁵

Assim foi se configurando a vida do(a) trabalhador(a), ora sendo valorizada por serem responsáveis pela produção econômica, que no caso da agricultura, era tida como atividade primeira, proporcionadora dos bens indispensáveis à vida e à qual convinha dedicar todo o cuidado; ora sendo desqualificada, por estes exercerem atividades físicas pesadas que os impossibilitava de obterem os conhecimentos necessários ao exercício da política. Desta forma, foi se concretizando a dualidade entre o pensar e o fazer, a imposição de saberes, a privilegição do conhecimento e a exclusão dos(as) trabalhadores(as) do direito à cidadania.

Com a ruptura do sistema escravocrata da antiguidade surge o feudalismo. Neste a riqueza se concentrava na propriedade de terra, estas “propriedades” da nobreza e do clero, enquanto o cultivo e produção da riqueza nas mãos dos vassalos, que em situação servil não se configuravam como proprietários nem da terra e nem do que nela produziam.

Essa nova concepção justifica-se através dos pensamentos de Santo Agostinho, estes expressos no texto de Salamito (2005, p. 42).

Em um dos seus sermões sobre os Salmos ele caracteriza como esforço penoso (labor) sua própria tarefa de predador, ao mesmo tempo, aquela de todos os fiéis. “É um labor tanto anunciar quanto escutar a palavra da verdade [...] No próprio começo de nossa espécie, o homem ouviu, não de um enganador, não do diabo corruptor, mas da própria verdade, da boca de Deus: “Tu comerás o pão do suor do teu rosto”. Então, se nosso pão é a palavra de Deus, derramemos o nosso suor ouvindo.

O trabalho considerado como uma pura e simples maldição pela tradição cristã passa a ser tratada por Santo Agostinho como uma palavra divina que auxilia os crentes a suportar sua condição de homens “com um espírito apaziguado que vem colocar no mesmo plano o esforço intelectual e o esforço braçal contradizendo uma dualidade clássica.

Santo Agostinho propôs a seguinte reflexão: quis o senhor que o primeiro homem se consagrasse ao trabalho da terra? Não seria pouco provável que antes do pecado ele tenha condenado o homem ao esforço? Pensaríamos assim, se não víssemos alguns se entregarem com tanto prazer à agricultura que a abandonam com muita dificuldade por outras atividades.

⁵ Em: Os filósofos gregos e o trabalho na antiguidade de Leopold Migeotte. In: Mercure & Spurk (2005, p. 23) esta fala é apresentada como descrita por Xenofonte, em sua obra *Economique*, mas como dita por Sócrates à Critóbulo.

[...] atribui a Adão e através dele à humanidade uma vocação agrícola, anterior à queda. Ele não apresenta o trabalho da terra como resultado de uma maldição divina consecutiva ao pecado original, mas como uma expressão feliz de sua vontade; não como a submissão às necessidades do seu corpo, mas como o livre exercício de sua razão e a oportunidade para louvar a Deus.

O trabalho do camponês e sua relação com a terra vai se constituindo como o modelo e o sinal da atividade humana que fortalece a sua relação com a natureza e a providência, tal qual defendia Xenofonte na antiguidade. O cumprimento do dever cristão no mundo passa ser mérito para alcançar a salvação, pois seu dever na terra era trabalhar e rezar.

Portanto, a atividade profissional e o conteúdo trabalho se intensificaram como o dever religioso. Nas falas de Calvino (apud WILLAIME, 2005) está expresso o reconhecimento da dignidade do homem pelo trabalho: “os homens foram criados para se educarem a fazer alguma coisa e não para serem preguiçosos e ociosos [...]”; e ao mesmo tempo sua exploração e manipulação pela igreja: “[...] mas ele é mais ainda uma bênção divina aos trabalhadores que entregam tudo a Deus, pois trabalhar é prestar homenagem à Deus”.

Os camponeses, durante todo este processo, compunham a grande massa dos trabalhadores responsáveis pela produção de alimentos e de outros utensílios necessários ao homem, e estes eram fortemente explorados e a expropriados do produto de seu trabalho pelos proprietários de terra.

O conceito de trabalho, como podemos ver, modificou-se na idade média, mudou as formas e os meios, mas não as relações de produção que alicerçava-se na exploração do trabalho humano e na privilegiação do conhecimento, pois a nítida distinção entre os homens das *epéa* e os das *erga* (termos utilizados por Nosella, para referir-se a *palavras* e *ações* respectivamente), que caracterizou a dualidade do trabalho e da educação na antiguidade continuou existindo.

Enquanto na sociedade antiga o trabalho desqualificava o homem, no sistema feudal ele “dignificava” e era tido como um “labor”, um conceito apregoado pela igreja católica, que tornava o trabalho manual como digno àqueles que sacrificavam o corpo e abdicavam das riquezas materiais da vida em busca da salvação da alma.

Torna-se necessário ressaltarmos, evidente que sob formas de trabalho e condições diferenciadas, que os modos de produção comunal, escravocrata e feudal assemelhavam-se na forma de realização da formação da maioria da população, esta obtida nos próprios processos de trabalho, através da transmissão oral de saberes da experiência e pelas práticas profissionais.

Como mostra Gramsci (apud KUENZER, 1997, p. 23) o trabalhador é um homem ativo de massa que atua praticamente, mas sem ter clara consciência teórica de sua ação, o que possui “é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”, pois o trabalho é ao mesmo tempo atividade teórica e prática, reflexiva e ativa.

O trabalho associado à escravidão e à servidão induz à obediência e coíbe o livre pensar e agir do indivíduo, impedindo a sua mobilidade profissional e sua ascensão social, descaracterizando o trabalho como “condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1983, p. 153).

Com o advento do capitalismo o trabalho ganha uma nova roupagem e uma nova consciência assola o(a) trabalhador(a), a venda da sua força de trabalho, a saída da condição de “escravo(a)” e ou “servo(a)” para condição de assalariado(a). Desta forma, o homem e a mulher através do salário, vendem sua força de trabalho e subordinam-se ao capital.

As transformações das relações de produção do campo que provocaram uma crise cada vez maior nas estruturas feudais proporcionaram a mudança na atividade econômica e na forma de agir e pensar do(a) camponês(a), mas principalmente no modelo de sociedade vigente. Para Marx, uma vez que as relações pré-capitalistas são predominantemente agrícolas e os camponeses donos dos principais meios de produção como a terra, o capitalismo só pode afirmar-se os espoliando de sua terra. Assim o que realmente marca a passagem da sociedade feudal é o momento em que, por fora das circunstâncias, o camponês é desvinculado de sua base fundiária (FONSECA, 2008, p. 43).

Com relação a transição do feudalismo para o capitalismo Marx (1983) retrata que a passagem do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista é concluída de duas maneiras: O produtor torna-se comerciante e capitalista; opõe-se à economia natural e agrícola e ao trabalho manual organizado e corporações da indústria urbana medieval. Esta é a via realmente revolucionária.

A introdução da máquina, tida como amenizadora da fadiga, do trabalho pesado e do suor no processo de produção intensificou o trabalho humano e a exploração da força de trabalho também aumentou. Como o maior objetivo do capitalismo é acumulação de riqueza, foi se configurando um processo de robotização do(a) trabalhador(a) que passa a seguir um ritmo de trabalho alheio a si mesmo, realizando ações automaticamente repetitivas e condicionadas.

O indivíduo, além de ser alheio ao seu trabalho e submisso ao próprio ser humano, também é submisso a máquina, aos seus movimentos e funções, mesmo sendo mão de obra fundamental atua como mero coadjuvante no processo de trabalho, pois no lugar de comandar

a máquina, ele passa a ser a máquina comandada. Oculta-se a essência do trabalho como atividade emancipatória e desvela-se seu caráter alienatório. Neste sentido, Enguita (1989, p. 16) declara:

[...] a passagem da elaboração completa do produto que pode ser a base do orgulho profissional à contribuição parcial e fragmentária, a qual pode trazer tão somente a sensação de insignificância[...] intensificam a alienação do operário particularmente com a introdução da máquina, do taylorismo e do fordismo.

Como vimos a máquina veio subordinar o indivíduo ao processo do trabalho produtivo passando a ser desvalorizado como pessoa humana e sujeitando o pensar e o fazer humano à produção do capital e à acumulação de riqueza de outrem, ou seja, passa a ser utilizado como mero objeto de manipulação do protagonista do processo de trabalho, a máquina.

A Revolução Industrial que inaugurou a máquina a vapor (1ª. Revolução Industrial de 1760/1860) e as aperfeiçoou pelo uso do petróleo e da eletricidade (2ª. Revolução Industrial de 1860/1914) possibilitou em escala crescente a sujeição dos indivíduos ao seu ritmo, ampliou o processo de exploração e colocou a mão de obra em condição de extensiva e exaustiva condição de trabalho.

Mészáros (2002) coloca que a condição crucial para a existência e funcionamento do capital é que ele seja capaz de exercer comando sobre o trabalho. O capitalismo subordina o trabalho concreto ao abstrato baseado na opressão constantemente renovada da ação humana.

No capitalismo, a força de trabalho se converte em mercadoria para produção de mais valia. O(a) trabalhador(a) não produz para si, mas para o capitalista que é proprietário dos meios de produção. Ele(a) subordina seu trabalho, sua dignidade, sua hombridade ao capital e vende sua força de trabalho, em troca de salário, alienando-se e passando da condição de sujeito à condição de objeto no processo de produção da história.

Desta forma, vai percebendo-se um processo de coisificação do ser humano e hominização do capital. O que se valoriza é o produto que gera riqueza, não a pessoa humana, ou seja, vai ocorrendo a desvalorização da mão-de-obra e a valorização do produto pelo valor que adquire enquanto mercadoria e representação do capital.

Retomando Enguita (1989) vemos que o processo de alienação humana vai se ampliar ainda mais com o processo de racionalização do trabalho que foi produzido pela introdução do taylorismo-fordismo. Este passou a promulgar técnicas científicas de trabalho, que representam para o proprietário do grande capital, uma forma de ampliar a produção,

aumentar a mais valia e acumular riqueza, mas o processo fragmentário, simplificado, repetitivo, parcelado, representou para o(a) trabalhador(a), a deteriorização do seu trabalho.

Essa condição se eleva com o avanço técnico-científico obtido a partir da metade do século XX, em consequência da II Grande Guerra, o qual proporcionou o desenvolvimento da microeletrônica, da microbiologia e de novas fontes de energia, e alterou as formas e meios de trabalho industrial, dando origem a III Revolução Industrial, a qual segundo Enguita (1989) caracteriza-se pela flexibilização dos sistemas rígidos de produção nas fábricas a partir da informática, da flexibilização da organização do trabalho e da exigência novas competências a serem obtidas mediante a uma formação polivalente para que ocorresse a superação do modo de organização da produção taylorista/fordista.

Assim, após a década de 70, o capitalismo redimensionou-se para evitar uma ruptura no modo de produção e implantou-se o toyotismo, um modelo japonês de produção que veio mascarar o direito à liberdade. A ideologia capitalista disseminou ao(a) trabalhador(a) um novo perfil: o de polivalente, produtivo e de caráter empreendedor. Com isso introduz novas máquinas, aumenta a responsabilidade do trabalhador e exige formação profissional constante (ANTUNES, 2002), contrariando assim, o modelo fordista, mas contribuindo com o aumento do desemprego e a desvalorização salarial deste sujeito, em função da responsabilidade que adquire.

Passa-se a exigir mais do(a) trabalhador(a), mas sua responsabilidade ampliada não se reconhece como salário. Continua o processo de desvalorização do trabalho humano, pois o que ele ganha como pagamento pelo seu trabalho não é compatível com a energia que gasta. Sua multifuncionalidade, polivalência veio substituir o(a) profissional com função específica e a reduzir custos.

Desta forma, o trabalho pós-industrial vem se configurar, segundo Enguita (1989) como novas formas de organização e distribuição do trabalho em que o objetivo maior é a produção de excedente. Com isso o(a) trabalhador(a) é submetido(a) ao ritmo dos meios de produção, a parcelarização das tarefas, expropriação do produto de trabalho e mantido(a) sobre controle do detentor do capital.

Mas e a formação da população como se processou? Qual o modelo de educação predominante? O século XX, marco do advento da educação pública democrática pautada na universalização e expansão da escola fundamental e na difusão dos movimentos da renovação pedagógica, vem em consonância e exigência, atender o modelo de produção capitalista e organização social do trabalho da sociedade moderna.

Tornou-se necessário, para atuar no campo das indústrias, uma formação técnica específica para a execução de atividades predefinidas. Ampliou-se o investimento na educação para construção e ampliação de escolas públicas com oferta do ensino fundamental gratuito e de cursos técnico-profissionalizantes visando capacitar o trabalhador para atuar frente ao trabalho industrial e produção do capital.

Exige-se, assim, para atuar no campo das indústrias, uma formação técnica específica para a execução de atividades predefinidas. Amplia-se o investimento na educação para construção de escolas técnicas e cursos técnico-profissionalizantes são oferecidos em nível de ensino médio para preparar as pessoas para sua inserção no mercado de trabalho.

Segundo Gramsci (apud KUENZER, 1997, p. 63) o capitalismo, a partir das relações de produção e das formas de organização do processo produtivo que engendra, cria e veicula novos modos de vida, de comportamento, de valor, articulados em uma concepção de mundo conveniente às necessidades do desenvolvimento capitalista.

A grande preocupação passa a ser a capacitação do(a) trabalhador(a), para atuar frente ao trabalho industrial e produção do capital, mas a preocupação real não era com o(a) trabalhador(a) e sim com a produção, pois sem domínio da técnica se diminui a produtividade e a qualidade do produto, e com isso diminui o lucro, a mais valia, que é o grande interesse do capitalista com o trabalho humano.

A forma de organização do trabalho industrial, portanto, passa a se configurar na escola, na formação dos profissionais da educação e no processo de ensino que se reduz à preparação do aluno para o mercado de trabalho, esta mascarada pela face oculta da inclusão. Mas que tipo de inclusão e em que condições? A inclusão no processo de produção capitalista em que conhecimentos fragmentados, utilitaristas e acríticos facilitam a impregnação da ideologia dominante, desprovendo a população do direito à cidadania e de condições de emancipação social.

O que se observa é que quanto mais se produz riqueza, em maior situação de desumanização o homem se encontra. Não ter domínio sobre o pensar e o fazer é tolher a liberdade humana. Mas como o indivíduo vive em constante mutação, sendo fruto das relações sociais em que se está engendrada a produção da existência, ele vai organizando-se enquanto proletário e classe trabalhista, em busca de direitos que os configurem como cidadãos e seres humanos.

Como vimos o capital foi coisificando cada vez mais o ser humano que vem sujeitando-se à ele para sobreviver. No entanto, continua aumentando a riqueza dos grandes

capitalistas e paralelamente aumentando a pobreza e a miséria dos desprovidos do poder do capital.

Sob a égide da propriedade privada dos meios de produção, da divisão do trabalho vai se constituindo uma sociedade de classes, uma caracterização do indivíduo como ser unilateral, egoísta, individualista, utilitarista que ao ser desqualificado como trabalhador em meio ao fragmentário processo produtivo, também vai se desqualificando como ser humano pelo capitalismo selvagem. Assim, a história do(a) trabalhador(a) no capitalismo “é a história da exploração do trabalho humano e de sua alienação” (KUENZER, 1986, p. 32). A mesma autora retrata que:

[...] a educação para o trabalho se dá de forma diferenciada a partir da origem de classe, a pequena parcela da população que ingressa e permanece na escola se apropria, no seu interior do saber sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos, o que lhe permitirá ocupar, mediante alguma negociação frente à oferta de ocupações as funções intelectuais na hierarquia do trabalho coletivo. A grande maioria da população, composta pela classe trabalhadora excluída do sistema de ensino, resta aprender o trabalho na “prática” (1997, p. 30).

Assim, o modo de trabalho apresentado no modo de produção comunal passa a ser nas demais sociedades um instrumento de domínio, subjugação, sacrifício e tortura, tal qual o é o termo **tripallium**. Tripallium é um termo latim que significa três paus, instrumento de tortura e que deu origem a palavra trabalho. No capitalismo, portanto, o trabalho foi transformado em mercadoria, em valor de troca, e nessa condição é “para a grande maioria da massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador” e não pode constituir-se no parâmetro de uma educação [...] democrática e para a cidadania (FRIGOTTO, 1996).

Portanto, podemos verificar que todo o processo do domínio capitalista, intensificado pelo processo de globalização e internacionalização do capital, sob a face do neoliberalismo, vem provocar uma homogeneização nos mais diferentes campos sociais, mas principalmente no campo do trabalho e da educação, em relação ao pensar e fazer humano. Mas, essa homogeneização nada mais é que a imposição ou a hierarquização da cultura da classe economicamente dominante e que vem a conduzir o pensar e o fazer humano atual, nas mais diferentes sociedades, sendo que a realidade brasileira e a amazônica não estão alheia a isso.

Devemos reconhecer a grande importância que tem a vinculação do trabalho com a educação, pois ambos como estão intrinsecamente imbricados, podem realmente, como vimos no decorrer do texto, favorecer a dominação do ser humano, mas representa também, a condição de sua emancipação como indivíduo e ser social.

Podemos, então, dizer que nem todo trabalho dignifica o indivíduo. Há o trabalho que humaniza, liberta, emancipa, e neste o ser humano é dono do seu pensar e do fazer, e há o trabalho que escraviza, aliena, reifica e coisifica o ser, e neste encontra-se hipnotizado pelo poder do capital, mas que mesmo sobre seu controle, não perde a sua essência de sujeito ativo e libertário.

No entanto concordamos com Kuenzer (1997, p. 28) quando enfatiza a desvantagem dos(as) trabalhadores(as) que não têm acesso a educação escolarizada.

[...] a classe trabalhadora mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através da sua prática cotidiana fica em desvantagem a partir do momento em que historicamente não têm tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiram a sistematização de uma saber articulado ao seu projeto hegemônico.

Essa desvantagem que ainda assola a vida de muitos trabalhadores e trabalhadoras, dentre os quais estão os que vivem em localidades rurais, provoca a sua exclusão social. Os excluídos assim aprenderam e aprendem a trabalhar trabalhando, sendo que é o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constituiu e constitui o processo educativo desses sujeitos. Mediante isso e ao reconhecimento que os sistemas se processam de um modo desigual e combinado no capitalismo é que se faz necessário conhecermos a história do(a) trabalhador(a) camponês(a) no Brasil para entendermos os condicionantes históricos, geográficos e sócio-culturais que moldaram e moldam as formas de produção da existência do campesinato brasileiro.

1.2 A construção do campesinato no Brasil

O Brasil entra na história ocidental como uma sociedade agrário-exportadora, em que tem no meio rural uma centralidade econômica, política e cultural, e assim permanece por mais de 400 anos. O país assim foi sendo construído através do trabalho com a terra, este realizado inicialmente por milhares de índios (povo autóctone), depois compartilhados por negros, mestiços e estrangeiros que através de modos de produção diferenciadas (escrava, servil, assalariada), a partir da colonização européia e predominantemente portuguesa, foram construindo sua existência e constituindo a grande diversidade cultural do país.

Desta forma, o Brasil teve uma origem predominantemente agrária, pois o povo autóctone desta terra já desenvolvia atividades de plantio antes da chegada dos colonizadores.

Para Isaura Isabel Conte (2005)⁶ desde a invasão do Brasil, em 1500 ou anterior a isto, havia um campesinato marginal, em grande parte não reconhecido até os dias atuais, onde o trabalho agrícola era desenvolvido exclusivamente para subsistência.

Muitos estudos afirmam que o modo de produção e vivência indígena, não constituiu formas de campesinato no país, por ser um campesinato com características diferentes do que é desenvolvido atualmente. Tinham valores, comportamentos, crenças, práticas e racionalidades diferentes das dos colonizadores, pois cultuavam a natureza, partilhavam o que produziam e produziam para a subsistência. Assim, tinham um modo de produção primitiva, caracterizada pela coleta, caça, pesca e pelo plantio de produtos que após a colonização vieram a se constituir em produtos para o comércio interno e à exportação.

Com a invasão do território brasileiro pelos portugueses e outros povos europeus estes passaram a ser brutalmente massacrados, dizimados e expropriados de suas terras e de seu modo de produzir a existência. Os que sobreviveram foram transformados em mercadorias e em escravos utilizados nos engenhos e canaviais. Suas práticas e seus saberes redimensionados passaram a servir ao seu algoz e colonizador.

O trabalho, como ato de liberdade, passa a ser impossível ao escravo. Ter escravos significava para os colonos à possibilidade de obtenção de terras, estas obtidas pela implantação das Sesmarias, um regime de concessão de vastas terras aos poucos detentores de riqueza que introduziu a questão do latifúndio no Brasil. Nas terras os índios, escravizados e servis, cultivavam a agricultura necessária a obtenção de produtos para a subsistência, o comércio interno e a exportação. Além de mecanismos de imposição e repressão como a violência, o homicídio e o trabalho forçado, também se utilizou a religião como instrumento apaziguador.

Considerados bárbaros e selvagens, os índios necessitavam segundo a ótica colonizadora, passar por um processo civilizatório. Os religiosos católicos eram responsáveis pela conversão dos indígenas pagãos ao cristianismo, os quais eram batizados, evangelizados e alfabetizados visando a inculcação dos valores dominantes e a desapropriação de sua cultura, o que viria a facilitar a dominação do território e a legitimar a imposição do etnocentrismo europeu.

A educação antes empírica, obtida no lar e no mato, passa a ser responsabilidade dos missionários jesuítas e ganha um cunho totalmente religioso impregnado pela ideologia da igreja católica e predominantemente pela pedagogia expressa no Ratio Studiorum, um

⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio grande do Sul. Camponesa dirigente do movimento das mulheres camponesas (MMC RS).

documento elaborado por Ignácio de Loyola durante a Contra Reforma como reação ao movimento protestante.

Desta forma, enquanto na Europa vinha se configurando um processo de transformação social, enraizada nos princípios de liberdade, laicidade, igualdade e desenvolvimento científico, no Brasil vinha se concretizando a impregnação religiosa, a escravidão, a dissolução entre cultura e natureza, a submissão e a expropriação de um modo peculiar de se produzir a existência, alterando gradativamente o modo de vida das diferentes gentes que habitavam o território “conquistado”.

Mesmo sendo o trabalho no território e nos grandes latifúndios predominantemente agrários, a educação religiosa não objetivava a preparação para o trabalho, com exceção da ministrada por Nóbrega, por volta do final do século XVI.

[...] na primeira educação do Brasil aconteceu, no curso médio do tempo de Pe. Manuel da Nóbrega, algo de original e de notável: a introdução de uma disciplina profissional no curso médio. Era a visão do cristão, do estadista, do patriota, do homem realista e do homem humano que não esquecia e não deixava de ver o menino pobre e remediado [...]. Desse modo, pela primeira vez na história do Brasil, as escolas do curso médio ministraram algo de profissional e de princípios práticos de lavoura, a fim de que os filhos dos brasileiros pudessem ter e produzir algo de útil para a nação. Isto, porém apesar de objetivo e de eminentemente educativo e cristão, representava o âmago da luta entre Nóbrega e superiores dos jesuítas de Lisboa, entre a humanização e a desumanização, entre a democratização e a aristocratização do nascente ensino brasileiro (TOBIAS, 1986, p. 66).

A dualidade passa a configurar-se no modelo de educação desenvolvida. A escolarização dos escravos limitava-se a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que dos filhos dos colonos, com exceção do primogênito⁷, direcionava-se à uma formação literária e humanística necessária aos novos dirigentes políticos e religiosos da colônia.

Retomando à questão do trabalho escravo que proporcionou o desenvolvimento da aristocracia agrária no Brasil, vamos verificar que no século XVII a escravidão negra⁸ vem a superar a indígena e a fortalecer o sistema escravagista na colônia. A sua condição de vida se assemelha ao modelo escravagista da antiguidade período em que Aristóteles dizia que “escravos e animais domésticos atendem com o corpo às necessidades da vida” (ARENDT, apud NOSELLA, 1981, p. 30).

⁷ O primogênito era o que deveria dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo seu progenitor, devendo cuidar e administrar o patrimônio da família, por isso acompanhava o pai nas atividades cotidianas de administração das terras, dos produtos cultivados e dos escravos.

⁸ Thomas W. Merrick e Douglas H. Graham publicam no livro *População e Desenvolvimento econômico no Brasil: de 1800 até a atualidade* apontam o índice de trabalhadores escravos e livres por etnia nos anos de 1798 e 1872, predominando a mão de obra africana (1981, p. 49).

A educação se dava no próprio espaço do trabalho, uma formação, pela vida direcionada apenas para o servir, o fazer para o outro e manter-se vivo. Assim foi se mantendo a hegemonia do poder dos colonos e se fortalecendo as desigualdades e os privilégios sociais. Tobias (1984, p. 34) ao apresentar trechos do pensamento de Ribeiro Sanches, um dos inspiradores da administração Pombalina demonstra o real interesse do colonizador.

[...] o único objeto das colônias e das conquistas deviam ser a agricultura e o comércio. Instrução, cultura e elevação científica não poderiam existir nas colônias, porque iriam fazer frutificar honras, cargos, dinheiro e valores humanos que só podiam frutificar na metrópole ou para a metrópole para isso deveriam ser afastados das “escolas de ler e escrever” todos os filhos dos pobres e de pessoas do campo, ou irão querer ser outras coisas e não pescadores, ou roceiros, ou de ofícios humildes, como seus pais.

Buscar a legitimação e a hegemonia do poder foi o interesse dos grandes latifundiários e da coroa portuguesa e manter o trabalhador como escravo foi seu grande objetivo. No entanto, a escola não é o único espaço de construção do conhecimento e de novas concepções de vida. Para Kuenzer (1997) o processo de produção do saber é determinado social e historicamente, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na prática educativa em seu cotidiano levando-os através da experimentação, discussão e análise a descobrirem e desenvolverem formas próprias de pensar e fazer.

A comunicação, as relações entre as pessoas no cotidiano, geram a produção de novas racionalidades e práticas que vão paulatinamente mudando o modo de ser e de fazer a existência do trabalhador. Frente a ocidentalização do mundo, através do colonialismo, e que proporcionou a destruição cultural de muitos povos, a história foi se constituindo. Assim, no século XVII, além dos proprietários de terra, também passam a existir os negros libertos, índios, mestiços e imigrantes que passam através da “data de terra” a obter pequenas propriedades e a formar a classe dos camponeses no Brasil.

Essa situação não demorou muito tempo. Em 1850 cria-se a Lei de Terras. Nesta o monopólio das terras passa ao Estado que as vende a altos preços, as adquirindo apenas os grandes latifundiários ou detentores do poder. A grande parte da população, por falta de recursos, é excluída do acesso à terra e transforma-se em reserva de mão de obra livre para a agricultura.

Assim, quanto às formas de trabalho e uso da terra, Martins (1995) aborda que o monopólio do trabalho escravo se transfigura em monopólio de classe sobre a terra. O senhor

de escravos se transforma em senhor de terras. A terra vai, portanto, reafirmando-se como fundamento das relações de exploração do modo de produção.

O senhor torna-se empresário e os trabalhadores mão de obra assalariada e assim vai se consolidando no Brasil o modo de produção capitalista. Este vai se expandir através da libertação dos escravos em 1888, e posteriormente, com a chegada dos imigrantes europeus no país. É a partir de então que se fala com maior ênfase em campesinato brasileiro.

Nas propriedades rurais, devido à miscigenação entre índios, negros e imigrantes e do confronto entre as diferentes culturas e saberes foram criadas novas formas de plantio e de cultivo da agricultura bem como novas relações sociais e de trabalho. A partir do final do século XIX, a produção camponesa passa a ganhar grande importância como fornecedores de alimentos para os centros urbanos crescentes e de matérias primas para as indústrias nascentes.

No início do século XX, a urbanização se amplia e o mercado econômico agroexportador é substituído pelo capital industrial. O camponês troca o campo pela cidade, mas neste novo espaço há uma exigência para se conseguir o sucesso, a escolarização. A diversidade de profissões exige a formação específica para atuar no mercado de trabalho. Assim o ex-camponês se vê sujeito a ingressar em cursos profissionalizantes.

Segundo Brandão (2007, p. 103),

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre as categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar, tipos de saber a tipos de sujeitos e criam para o seu uso categorias de trabalhadores do saber e do ensino.

A divisão social e técnica do trabalho marcam também a constituição dual do sistema de ensino. Para atuarem no mercado do sistema produtivo os ex-camponeses, que se constituíam em grande maioria como analfabetos⁹ ou semi-analfabetos, passam a ingressar em cursos de qualificação profissional vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Como as regiões não tiveram um processo homogêneo na forma de exploração do trabalho, estas se desenvolveram de formas diferenciadas. Isso também provocou um

⁹ Esse grande contingente de trabalhadores analfabetos eram disputados até o final da década de 20, pelas burguesias agrárias mineira e paulista, pois recebavam do trabalhador que sabia ler e discutir seus direitos (ARROYO, 2004, p. 77).

desenvolvimento industrial extremamente desigual que foi se consolidando paulatinamente até a década de 30.

Até 1940, por exemplo, 55,5% da população urbana do Brasil se concentrava na região sudeste, representando ela 80,3% da produção industrial do país, enquanto que a região norte representava 3,1% da população urbana e apenas 1,1% da produção industrial brasileira. Vão se constituindo assim as metrópoles e as colônias nacionais.

Reis filho (1974, apud RIBEIRO, 2003) apresenta que a sociedade brasileira a partir da década de 50 trocou sua base econômica agrícola pela industrial e que com isso foram acentuadas as exigências de qualificação da mão de obra, pois na sociedade industrial a cultura letrada não é apenas condição de ajustamento social, mas de sobrevivência. As grandes massas rurais que migraram a partir de 1960 para as cidades formaram o colossal contingente de marginalizados na periferia das metrópoles, abandonados, esquecidos e negligenciados, tais quais os que permaneceram no campo.

Assim percebemos que o trabalho do camponês com o surgimento do capitalismo e do processo de urbanização e industrialização passa a ser um coadjuvante, em meio às formas de produção da existência. No entanto, a falta de políticas públicas voltadas ao meio rural fez surgir movimentos sociais que alicerçaram-se na luta pela terra e a melhoria da qualidade de vida camponesa.

1.3 A luta pela terra e as políticas de desenvolvimento

“Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível” (MORISSAWA, 2001. p. 57).

Quando nos reportamos ao início da colonização, vimos o quão importante foram para o desenvolvimento do país e como eles ao longo deste desenvolvimento foram sendo espoliados, expropriados e excluídos de sua própria sociedade. No entanto, o contato com novas formas de organização social e política, resultante da heterogeneidade do campesinato, fez com que o trabalhador, que se viu durante toda sua história escoraçado de suas terras, desapropriado dos produtos de seu suor e tratado como obsoleto pelas políticas governamentais, construísse uma nova ideologia e uma nova representação de camponês, de trabalho e de educação, o que os leva a organização de movimentos e lutas em prol dos seus direitos, enquanto cidadãos e pessoas humanas.

Falar nesta organização a partir do século XX não significa dizer que não houveram grandes lutas em épocas anteriores um exemplo disso foi a Guerra dos Contendados (Paraná), dos Canudos (Bahia), dos Cabanos (Amazônia) e a Revolta dos Colonos Imigrantes, parceiros do café. Estas, além de buscarem melhores condições de trabalho e de posse de terra marcaram o início das lutas pela obtenção e democratização da terra no final do século XIX e início do século XX.

No entanto, a medida que o campo vai sendo negado e considerado lugar de negócio, a exclusão e a pobreza vão aumentando, provocando o acirramento dos conflitos, a resistência camponesa e o fortalecimento dos movimentos sociais. As conquistas iniciais são sutis, pois o direito do trabalhador rural passa a ser contemplado nas constituições federais, no entanto nem sempre efetivadas.

A organização do(a) trabalhador(a) rural fez com que, entre 1944 e 1945, fossem aprovados decretos leis que objetivavam legalizar a sindicalização rural de proprietários ou arrendatários de terras exploradas para a lavoura, pecuária e ou indústria rural, e dos empregados que trabalhavam em propriedades rurais reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. No entanto, tinham suas ações monitoradas e inspecionadas para que não professassem ideologias incompatíveis com os interesses da nação, ou melhor, do regime ditatorial de Vargas.

A terra como símbolo de poder e de dominação não se desfaz. O Estado, responsável pela realização de políticas públicas e garantia do direito de todos na nação, passa mediante as reivindicações sociais a criarem órgãos públicos, a formularem planos estratégicos, a aprovarem leis que também se reportassem ao trabalho agrícola e as áreas rurais, mas buscando conciliar o interesse divergente da população de trabalhadores rurais com os da burguesia urbano-industrial, de onde fazem parte os grandes latifundiários e políticos brasileiros.

Os que permanecem em suas pequenas propriedades, não sendo detentoras do grande capital industrial, passam a ver sua sobrevivência ameaçada por não poder competir igualitariamente com a produção dos grandes latifúndios, os quais utilizam-se de técnicas e equipamentos de alta tecnologia. A agricultura industrial acelera a destruição de pequenas unidades de produção, aumentando a marginalização, a pobreza e a subordinação do trabalhador ao capital industrial.

Na década de 60, marco no processo de desenvolvimento econômico do Brasil, as políticas voltadas ao trabalhador rural se ampliaram. No entanto, estas foram utilizadas como mecanismos de controle aos camponeses que encontravam-se revoltados com a omissão do

Estado às questões rurais e estavam organizando movimentos, associações, sindicatos que objetivavam lutar por uma reforma agrária que estabelecesse a distribuição de terras, terras para quem trabalhasse na terra, que vivesse da terra e que desse vida a terra. O dilema desse trabalhador é expresso no poema *A Terra dos Posseiros de Deus* de Patativa do Assaré¹⁰.

Esta terra é desmedida e devia sê comum. Devia sê repartida um toco pra cada um, Mode morar sossegado. Eu já tenho imaginado que a baixa, o sertão e a serra devia sê coisa nossa. Quem não trabalha na roça, que diabo é que quer com a terra?

A organização e reivindicação do camponês fizeram com que medidas governamentais para o trabalhador rural fossem tomadas, mas estas eram multifacetadas, pois o governo ao criar políticas para o setor rural, estava buscando garantir a modernização da agricultura para o atendimento das exigências do mercado internacional e controlar as lutas pela reforma agrária. Com esta finalidade foram criados:

- a) *A Superintendência do Desenvolvimento do nordeste (SUDENE) e a Superintendência do Desenvolvimento do Desenvolvimento do Sul (SUDESUL)*- estes criados para promover o desenvolvimento regional, e os órgãos federais de colonização e reforma agrária como a Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA¹¹), todos estes no final da década de 50;
- b) *O Estatuto do Trabalhador Rural* que conseguiu separar a questão trabalhista da questão agrária, dividindo a luta dos movimentos sociais no campo e funcionando como instrumento de repressão às organizações dos trabalhadores rurais durante a ditadura militar;
- c) *Estatuto da Terra*- foi criado em 1964 para ser executado pelo INCRA e objetivou estabelecer medidas de controle do governo sobre a estrutura fundiária;

¹⁰ Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, nascido na cidade do Assaré no Ceará em 1909, foi um poeta, compositor e improvisador brasileiro. É considerado um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina.

¹¹ O INCRA é o órgão federal vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário encarregado de executar as políticas nacionais para as questões fundiárias e para a reforma agrária, disciplinar do uso dos recursos florestais, bem como implantar e gerir as unidades destinadas a regimes especiais de conservação e uso. Por essa delegação tem também competência concorrente para monitorar as áreas de remanescentes de quilombos.

- d) *Funrural* - este órgão possuía como principal característica desviar as entidades representativas dos trabalhadores de suas terras, através de uma ação assistencialista;
- e) *Planos de Desenvolvimento* – foram desenvolvidos três planos. O I PND (1972 a 1974), O II PND (1975 a 1979), O III PND (1980 a 1985). Para Araújo (2004) todos os planos desenvolvidos pelo Estado Brasileiro tiveram como principal objetivo a modernização da agricultura, compatibilizando tal modernização com os interesses da acumulação do capital industrial.

Porém, nenhuma das ações de desenvolvimento econômico vieram para solucionar o problema da falta de terras e para melhorar a qualidade de vida, pois a miséria e a exclusão ainda são marcas profundas na vida dos pequenos camponeses. O que se sabe é que o progresso capitalista tem produzido uma série de barbáries em relação ao trabalhador rural. A esperança é o fortalecimento da classe e a sua participação ativa na política.

Com o processo de reabertura política na década de 80 e declínio da ditadura militar, os movimentos sociais voltam a se fortalecer e novas conquistas são obtidas. Em atendimento as novas reivindicações o governo cria o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), o qual atualmente executa projetos de apoio à infra-estrutura produtiva, via PRONAF (Programa Nacional de Agricultura Familiar), e de habilitação e produção, via INCRA, bem como vem desenvolvendo programas no campo educacional.

1.4 Da educação rural à educação do campo

A educação do campo, do povo agricultor. Precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator. Precisa de educador, pra trocar conhecimento. O maior ensinamento é a vida e seu valor.

(Trecho da música: Educação do Campo do cantor Gilvan Santos).

Segundo Mônica Mello (2006), a discussão sobre a questão da educação para o trabalhador do campo e de seus filhos discorre desde o final do império, período em que 80 % da população residia na zona rural e que para os políticos e classe dominante não fosse necessária a escola para quem trabalhasse com a terra, levando a ser muito pequeno o índice de escolas nas propriedades rurais.

As décadas de 20 e 30 do século passado, marcam a ruptura do modelo agrário exportador da aristocracia rural, e a efervescência do ideal liberal expressos através dos movimentos sociais liderados na sua grande maioria por intelectuais, filhos de famílias de classe média alta da sociedade brasileira, como assim eram os Pioneiros da Educação Nova, que vieram dar sustentação aos movimentos do Entusiasmo pela Educação e do Otimismo Pedagógico, em prol da universalização e democratização do acesso à escola, defendendo a laicidade, a obrigatoriedade, a gratuidade e a co-educação no país através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹², em 1932.

Em consequência e concomitante aos movimentos a educação passa a ser considerada como um direito de todos e como elemento necessário ao desenvolvimento industrial do Brasil, à uniformização de valores e sentimentos da cultura nacional, e segundo Calazans (1993) à fixação do homem na terra.

Desta forma, a educação rural passa a ser contemplada nas legislações brasileiras, acentuando-se gradativamente a preocupação com o meio rural para conter a migração para cidade e possibilitar a produção agrícola necessário ao abastecimento do mercado interno e à exportação pelas indústrias. Portanto, nas legislações brasileiras,¹³ a educação rural foi sendo assim abordada:

- a) *Constituição Federal de 1934*- foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo a União a responsabilidade pelo financiamento, mas não foram implementadas políticas públicas para sua efetivação.
- b) *Constituição Federal de 1937*- destaca a educação profissional, mas obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rural, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertencentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes, devendo o Estado contribuir, mas isso não foi posto em prática.

Torna-se necessário, ressaltar que foi no período do Estado Novo que surgiu o ruralismo pedagógico, este um movimento que buscou desenvolver uma educação específica e restrita voltada à preparação e adaptação da vida e do trabalho no campo. Destarte, o número de escolas era insuficiente e restringiam-se a oferta do ensino elementar, um ensino precário, com professores leigos e uma pedagogia excludente que facilitava o alto índice de

¹² O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado por 26 intelectuais liberais, dentre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e onde apresentou-se a preocupação da escola passar a ser uma comunidade e não um mero local de transmissão de conhecimentos, a qual passasse a entender a criança e adaptar-se a ela, no lugar de querer encaixar todas no mesmo molde.

¹³ Estas estão apresentados com base no cadernos SECAD, no texto sobre os marcos institucionais e com base no texto Sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo de livro Educação do campo do Piauí: uma experiência em construção (2008).

evasão entre os poucos que atinham acesso. Assim até 1940, em que 70% da população residia no campo, 56% da população do país com mais de 15 anos era analfabeta.

- c) *Constituição Federal de 1946* - Aprovada no período de redemocratização do Brasil, após a queda do Estado Novo, delegou a igualdade de direito ao campo e a cidade, mas com relação a educação do trabalhador rural, dar as empresas agrícolas privadas a responsabilidade pelo seu custeio, mas não responsabilizou-as pela ministração da aprendizagem aos trabalhadores, como assim ficou as empresas comerciais e industriais.
- d) *Lei de 4.024/61*¹⁴ - revelou preocupação com a promoção do ensino nas áreas rurais, com a finalidade de frear a onda migratória às cidades e o aumento da pobreza nos grandes centros urbanos.
- e) *Constituição Federal de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969* - mantiveram o que estava apregoado na Carta de 1946, dando pouca ênfase a questão da obrigatoriedade das empresas com o ensino primário dos filhos dos trabalhadores.
- f) *Lei 5692/71 (Reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus)*- colocou a educação para as regiões rurais a serviço da produção agrícola para atender o mercado da agroindústria, ou seja, a escola tinha como objetivo central a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo. A partir dela foram aprovados nos anos seguintes: o programa PIPMOA (Programa Intensivo de preparação de mão-de-obra rural) criado em 1963 e retomado em 1972; a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) criado em 1973; e em 1980, em meio a luta pela reabertura política do país, o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE);
- g) *Constituição Federal de 1988* - marco legal do renascimento da democracia vem como resposta as reivindicações dos movimentos sociais afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, este um direito público subjetivo, e reconhecendo a educação rural como um espaço específico com implicações sociais e pedagógicas próprias. Ademais, também estabelece no artigo 62 do ato das disposições transitórias a criação do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o qual possibilitou

¹⁴ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passou treze anos em tramitação desde de sua elaboração em 1948 até sua aprovação final em 1961, sendo já considerada obsoleta para o período. Saviani (2002 e 2008).

a discussão sobre as políticas específicas para o trabalhador e trabalhadora do campo;

- h) *Lei 9394/96* - A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) reconheceu a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, dando abertura para que se adequasse a educação escolar as necessidades, anseios e características do meio rural, fazendo com que as leis estaduais e municipais assim também o garantisse através da oferta de uma educação de qualidade, conforme trecho abaixo:

Art. 28 Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola dos alunos da zona rural;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

- i) *A lei 9424/96- FUNDEF*- O Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério contribuiu com o aumento do índice de matrículas nas áreas rurais ao acelerar o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos para essa modalidade de ensino

- j) *A lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação-PNE)* - estabeleceu em suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, a extinção progressiva das escolas unidocentes, a organização do ensino em series e universalização do transporte escolar¹⁵.

Vale ressaltar que as políticas educacionais voltadas para as famílias dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais não estão sendo implementadas apenas no âmbito do Ministério da Educação/MEC, mais também do Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA. Assim no âmbito do MDA foi criado em 1998, o PRONERA¹⁶ (Programa Nacional da Reforma Agrária), e em 1999 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para a agricultura familiar (CONDRAF).

¹⁵ No Caderno da SECAD: Educação do Campo, apresentam que a universalização do transporte proporcionou também o fechamento de escolas em áreas rurais, a transferência de alunos para escolas urbanas, a utilização de transportes sucateados e inadequados, e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e trajetos muito longos (2008, p. 17).

¹⁶ O PRONERA representa uma estratégia entre Governo Federal, Instituições de Ensino Superior e movimentos sociais do campo, para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para escolas localizadas em assentamento (cadernos SECAD: Educação do Campo).

A utilização do termo educação rural¹⁷ utilizada nas legislações acima, foi assim reconhecida somente até o ano de 2001, pois fortaleceu-se a luta por uma nova concepção da educação voltada às populações rurais que não mais reconheça o espaço rural como um lugar de atraso, de mera produção econômica subordinada à cidade, e as pessoas que nele residem como inferiores e meros coadjuvantes da vida social.

Frente ao combate à impregnação histórica da ideologia dominante que veio legitimando e naturalizando a exclusão dos trabalhadores e trabalhadoras rurais os movimentos e organizações sociais¹⁸ que reacenderam-se na década de 80, e que saíram do silêncio que a ditadura militar impôs, com base na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, expressa nos Movimentos de Educação Popular da década de 50 e 60, do século passado, passam a lutar pelo direito a uma educação específica para as escolas do campo, buscando favorecer a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e sua emancipação.

Conforme Freire (1989, p. 90),

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem à posição quietista ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

Educação do campo passa assim a ser uma nova concepção de educação para o meio rural. A expressão do campo passa a ser utilizada, segundo Fernandes (apud FONSECA, 2008), para designar um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, que é parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

O espaço vivenciado pelo camponês nesta concepção é tido como um território e enquanto território é um espaço de relações (homem-natureza, urbano-rural, sociais), de racionalidades, práticas educativas, saberes e lutas e como espaço de produção não somente

¹⁷ Para Fernandes (2006) a educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como uma forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação (p.16)

¹⁸ Durante a ditadura militar as organizações sociais como o CPC (Centro Popular de Cultura), o CCP (Centros de Cultura Popular) e o Movimento Eclesial de Base (MEB) foram silenciadas, sendo criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) o qual mesmo impondo a ideologia ditatorial, diminuiu significativamente o número de analfabetos no Brasil. A partir da década de 80 as organizações que se destacaram e na luta pelo direito do trabalhador foi o MST (Movimento dos trabalhadores sem-terra), CPT (Comissão da Pastoral da Terra), CONTAG (Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura) e o MEB (Movimento Eclesial de Base).

econômica, mas também histórica e cultural, ou seja o campo como um espaço de produção da vida.

A educação do campo vem significar um avanço nos direitos à educação, na universalização da educação básica e à construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à vida, aos saberes e à sua dinâmica social.

Arroio (1999) ao se reportar a esta modalidade de educação constata que a escola tem grande importância na formação do trabalhador e trabalhadora do meio rural, mas que ela não é o único espaço onde ocorre o processo educativo. Para o autor, os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências, que o ser humano tem ao longo da vida, pois é a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, é o ato produtivo que nos produz como pessoas. A prática camponesa assim vem se constituir como um princípio educativo.

Segundo Caldart (2001, p. 56-81),

Pelo trabalho o educando produz conhecimentos, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho [...]. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as potencialidades educativas necessárias à formação humana multidimensional, omnilateral, na expressão de Marx. É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos.

Para a mesma autora o ambiente educativo nasce da leitura do que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais e que precisa ser retrabalhado dela. Desta forma, a discussão e o reconhecimento da necessidade de uma Educação do Campo foram propiciados, segundo Caldart (2004), pelos seguintes fatores:

- a) aumento da pobreza, da desigualdade social, da exclusão e da degradação da qualidade da vida das famílias trabalhadoras;
- b) barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;
- c) ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses;
- d) emergência dos movimentos sociais reagindo à exclusão, principalmente a luta pela terra e pela reforma agrária;

- e) o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento voltado para melhoria da qualidade de vida dos camponeses;
- f) a presença significativa de experiências educativas¹⁹ que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição;
- g) a formação de professores e professoras para a educação do campo.

A nova concepção de educação para o meio rural começou a ser discutida durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 pelo MST²⁰. Neste foi idealizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo²¹, a qual foi realizada em 1998. Nela discutiu-se que a Política Nacional desenvolvida, a partir do urbano, não consegue pensar na totalidade da vida do campo e assim tornou-se necessário constituir a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo para mobilizar debates sobre a questão da educação do campo em todo país e estes propiciaram, no âmbito do governo, a realização das seguintes ações:

- a) Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), através do Parecer No. 36/2001 e Resolução No. 01 /2002 do CNE, definindo a identidade das escolas do campo;
- b) Criação do GPT (Grupo permanente de Trabalhadores de Educação do Campo), em 2003, que inclui a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais;
- c) Criação, no ano de 2004, da coordenação Geral da Educação do campo com a responsabilidade de conduzir uma política pública nacional de educação do campo, divulgando e disseminando através de seminários por todo o país, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, fazendo com que a UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação) incluíssem a educação do campo em suas atribuições;

¹⁹ As Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), as casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário, a Pedagogia da Alternância, operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre escola e ambiente familiar. Estes são apontadas como alternativas promissoras para uma educação do campo com qualidade (Cadernos SECAD, 2008).

²⁰ O MST realizou o I ENERA com o apoio da UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

²¹ A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia/Go, de 27 a 31 de julho de 1998, organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO.

- d) Transformação do GPT, no ano de 2007, na Comissão Nacional de Educação do Campo;
- e) Aprovação, no ano de 2008, da Resolução No. 2 que estabelece as diretrizes complementares das normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Vale ressaltar que em 2004, os seminários realizados foram espaços de discussão que culminaram com a II Conferência Nacional por uma Educação do campo. Nesta se firmou uma carta voltada para a defesa de um projeto de sociedade justa democrática e igualitária, onde o campo seja considerado como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais e a defesa de políticas públicas à valorização da agricultura familiar camponesa, à superação da oposição entre campo e cidade (tida como moderno e avançado) e que vise a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo.

A partir de então, o MEC cria programas específicos à Educação do Campo como o Programa Saberes da Terra (2005) um programa nacional de educação de jovens e adultos para agricultores(as) familiares Integrada com Qualificação social e profissional; estabelece através da Resolução CD/FNDE No. 15 orientações para assistência financeira suplementar a projetos educacionais; o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); e em 2007 o Programa Caminhos da Escola com o objetivo de facilitar, através do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas da zona rural.

A escola do campo se diferencia da escola rural, pois passa a ter uma identidade própria, na medida em que pensa a educação desde os interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, que vivem num continuum entre cidade e campo²², mas que tem particularidades e contextos diferentes.

A educação do campo se diferencia da educação rural por ser construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponesas criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transferência da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões (PROGRAMA ESCOLA ATIVA/MEC, 2008, p. 14).

²² Um dos fundamentos da educação do campo é a superação da dicotomia entre rural e urbano, pois não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores, tendo que sujeitos se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade para poderem desenvolver suas competências, seus valores.

Desta forma, podemos diferenciar Educação Rural e Educação do Campo a partir das características abaixo:

Nº	EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
01	Nasce a partir do pensamento urbano;	Nasce a partir do pensamento camponês;
02	Retrata as condições sociais, políticas, culturais e econômicas da cidade;	Retrata as condições sociais, políticas, culturais e econômicas do meio rural e sua relação com o meio urbano;
03	Valoriza o saber da ideologia dominante e a hierarquização;	Valoriza o saber cultural, as experiências, a vivência e o trabalho coletivo;
04	Desenvolve uma pedagogia conteudista e alienante;	Desenvolve a pedagogia da terra, do trabalho, da cultura, dos movimentos sociais;
05	Favorece o preconceito e a desvalorização do trabalhador camponês em prol da agricultura industrializada(agronegócio);	Favorece a construção da identidade e a revalorização do trabalhador camponês e da agricultura familiar;
06	Tem o camponês como preguiçoso, arcaico, tradicional, pacífico e passivo. Um coadjuvante social;	Tem o camponês como indivíduo histórico, político e cultural. Um protagonista social;
07	Desvaloriza a vida no campo e enaltece a cidade;	Valoriza a vida no campo e reconhece a cidade como um continuum;
08	Não desenvolve o espírito crítico do camponês;	Desenvolve a consciência política do camponês;
09	Embrutece o trabalhador e o exclui da vida social;	Humaniza o(a) trabalhador(a) camponês(a) e o(a) inclui a vida social;
10	Considera o meio rural como um espaço atrasado;	Considera o espaço rural como local de possibilidades, mudanças, desenvolvimento e emancipação social;
11	Incentiva o êxodo rural	Incentiva a continuação no campo com condições para uma vida com qualidade social.

Quadro 3: Diferenças entre educação rural e educação do campo construída a partir das leituras da autora.

Reconhecer as diferenças existentes entre educação rural e educação do campo é fundamental para se conhecer a história da exclusão, do desrespeito aos saberes, da aculturação, da impregnação ideológica, da visão urbanocêntrica de educação, mas também das lutas e dos movimentos sociais, pelo direito ao acesso à terra, à igualdade, à diferença e à dignidade humana. O reconhecimento do direito à igualdade, mas também do direito à diferença, vem a facilitar a construção de uma sociedade democrática, produtora de seu próprio desenvolvimento humano e de sua emancipação social.

1.5 Amazônia: do extrativismo primitivo à globalização neoliberal

Na Amazônia também vêm sendo travadas lutas pela posse de terra e pelo direito a políticas públicas condizentes com a realidade social da região. No entanto, para entendermos este processo devemos buscar compreender a história desde a ocupação da Amazônia.

Com base no estudo de Charles Wagley, um naturalista que andou pela Amazônia na década de quarenta, que ainda muito contribui com a compreensão da vida na região, podemos verificar que a complexidade existente na região evidencia uma situação contraditória, reflexo da forte imposição de poder do colonizador sobre o nativo da região que através de um processo de alienação/subjugação incorporou as idéias metropolitanas no modo de vida da população amazônica.

O processo histórico de ocupação da Amazônia foi iniciado com a desintegração e destribalização dos índios, e em seguida com sua incorporação na vida colonial, facilitando assim a sua dominação pelo homem europeu. O processo de colonização e imposição da cultura considerada pelo colonizador como hegemônica foi favorecida pelos seguintes fatores:

- a) *escravização dos índios* realizada através das incursões de caça aos escravos denominados resgates que exterminavam e ou aprisionavam os nativos da região. Segundo Artur Cesar Ferreira Reis (1942, apud WAGLEY, 1988, p. 48), o grande estudioso da história colonial da Amazônia, “os índios passaram ser utilizados como escravos para fazerem serviços domésticos, colher os produtos da floresta , trabalhar na agricultura , remar nas canoas, caçar, pescar, criar gado, servir nos serviços públicos e nas forças armadas, e labutar nos estaleiros”.
- b) *catequização dos índios pelos missionários jesuítas* através da inculcação dos preceitos instituídos pela igreja católica e abandono dos padrões culturais aborígenes. Os religiosos, no entanto, durante algum tempo através das missões, protegeram os grupos indígenas contra as incursões de caça aos escravos, sendo apenas considerados escravos os índios prisioneiros oriundos de “guerras justas” e aqueles que salvavam da corda, ou seja, que eram arrancados das mãos dos canibais. Entre esses dois tópicos iniciais se percebe a existência de um conflito em que os missionários queriam a alma dos índios e os caçadores de escravos queriam o seu corpo. Luta em que o índio americano estava, segundo o autor, destinado a perder ambas as coisas.
- c) *substituição da Língua Tupi pela Língua geral* que homogeneizou a linguagem e facilitou a comunicação, o processo de catequização do índio e a incorporação da

cultura dominante. O povo indígena da língua tupi é tido como o povo com que os portugueses comercializavam o pau-brasil, com quem guerreavam a quem escravizavam, quem ensinavam a plantar ‘novas culturas’, bem como os nomes e a utilidade da flora e a fauna do novo mundo e com quem os portugueses tinham mulheres e concubinas.

- d) a *miscigenação entre europeus e os nativos* que já ocorria entre os portugueses que tinham mulheres e concubinas, mas que foi incentivado por Pombal ao conceder aos colonizadores portugueses concessões de terra, cargos políticos e isenção de impostos, caso se casassem com mulheres nativas.

Portanto, percebemos que a Amazônia passou por várias etapas no seu processo de colonização, sendo utilizados mecanismos de persuasão ou de repressão, com o propósito de inculcação de valores, expansão do domínio territorial e obtenção de riquezas. Com isso os territórios colonizados iam sendo demarcados e a população nativa passava à situação de subjugação ao poder do colonizador.

Assim foi se formando a cultura regional, fundamentalmente européia em suas principais instituições, mas profundamente influenciada pelo ambiente típico da Amazônia e pelas culturas nativas da região. Este processo de miscigenação é retratado por Wagley como uma característica na constituição da população das mais diferentes regiões do Brasil, não especificamente da Amazônia.

A população brasileira, atualmente constituída, é resultado da fusão de povos europeus (colonos principalmente portugueses), negros, africanos e índios. Porém, a sua predominância diferenciou-se por região, ficando as tradições dos escravos negros no nordeste, as tradições européias no extremo sul do Brasil, e as tradições indígenas no Vale Amazônico, mas que tem influências européias muito fortes, sendo por isso ela um reflexo da plural e complexa realidade amazônica. Esta constatação de Wagley sobre a composição étnica predominante de cada região, ainda se confirma na atualidade como vemos no quadro abaixo.

Cor/raça	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Branca	3.506	15.659	45.349	21674	5814
Preta	784	4.237	6107	964	895
Parda ²³	10.877	33.249	27472	4680	6.917
Outra	146	324	806	221	140

Quadro 4: População residente por grandes regiões, segundo cor e raça (números absolutos 1.000 pessoas).

Fonte: IBGE/Censo 2008.

No entanto, essa mestiçagem que configura a etnia predominante na região norte, ou melhor na Amazônia, foi influenciada pelo processo de ocupação da região que para Salazar (apud MOURÃO, 2006) apresentou-se associada ao modo de produção capitalista. Um desenvolvimento capitalista que teve três etapas no Amazonas: o capitalismo mercantilista de exportação e o comércio colonial (coleta das drogas do sertão), o capitalismo mercantilista de exportação e o comércio de matéria-prima (economia da borracha) e o capitalismo industrial financeiro (implantação da Zona Franca de Manaus²⁴).

A primeira fase consistiu na acumulação primitiva e na prática de uma agricultura de subsistência através da mão de obra escrava indígena; a segunda na incorporação da Amazônia ao capitalismo industrial a partir de 1850; e a terceira na dinamização e desenvolvimento da economia mundial, respondendo à nova divisão internacional do trabalho.

A 2ª fase marcada pelo advento da borracha nas últimas décadas do século XIX, representou um período de forte afluxo na Amazônia e também de grande exaltação de riqueza em que a cultura européia impregnou o modo de viver e ser na região. Além da forte influência colonizadora, surge também a figura do nordestino que vinha trabalhar como seringueiro e vivia numa extrema situação de pobreza e exploração, em virtude dos aviamentos²⁵, tornando-se uma espécie de escravo branco dos seringalistas.

Assim as duas primeiras fases fixavam o homem no campo, com o desenvolvimento de atividades extrativistas, sendo a zona rural o espaço de produção do capital, da economia,

²³ A cor parda implica na grande maioria na questão da autodeterminação étnica de cada indivíduo, mostrando a complexidade étnica, resultado da mestiçagem, configurada principalmente pela mistura entre o índio e o branco na região norte e entre o branco e o negro na região nordeste.

²⁴ A Zona Franca foi criada através do decreto-lei no. 288 de 28/02/1967, como um pólo de desenvolvimento para a Amazônia Ocidental, articulada a política do governo militar de integração e ocupação da Amazônia, a ser administrada pela SUFRAMA.

²⁵ Regime de trabalho nos seringais em que o seringueiro recebia um adiantamento em viveres e instrumentos de trabalho, estes com alto preço, no início da estação de trabalho na floresta e no fim do período entregava o produto ao patrão como pagamento de sua dívida. Sob esse sistema, ainda que conseguisse um “saldo” no final do período, permanecia endividado durante toda, com seu produto comprometido com o patrão. Dessa forma, ele não podia abandonar o local de trabalho, nem após a safra, escolher onde vender seu produto (CUNHA&ALMEIDA, 2002, p.112).

do desenvolvimento e da manutenção da vida; na terceira fase são as cidades, e mas especificamente a capital do Estado que passa a monopolizar a economia, pois o extrativismo perde seu potencial de sustentação econômica.

Para Marilene Corrêa da Silva (apud RANCIARO, 2004, p. 50)

A economia extrativista da forma histórica como prevaleceu na organização econômica da Amazônia, no interior do Estado, foi combinada ao desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo, com bons resultados, porém, para as elites e a classe dominante.

O governo pretendendo promover o desenvolvimento econômico da Amazônia cria o banco da Borracha em 1942 (transformado em Banco de Crédito da Amazônia/BASA, em 1966); e em 1953 a Superintendência do plano de Valorização da Amazônia (SPVEA), mas as atividades econômicas da região de grande maioria limitavam-se a uma produção destinada a subsistência das famílias através de atividades extrativistas, agrícolas e pecuárias.

Já em 1966 com a criação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) em substituição a SPVEA profundas transformações ocorrem na economia da região e no modo de vida da população, pois os programas e ações desenvolvidas privilegiavam as populações urbanas em detrimento das populações rurais.

A urbanização na Amazônia, em grande parte, guarda profunda relação com a intervenção estatal, principalmente a partir da década de 1960. O controle da terra, a política de migração induzida e financiada pelo Estado e o incentivo a grandes empreendimentos asseguraram o desenvolvimento da fronteira urbana [...] a cidade, desse modo, assumiu o papel de mediação entre as políticas de desenvolvimento pensadas para a região e a ressocialização da população migrante- a força de trabalho móvel, característica desse tipo de fronteira (PEREIRA, 2006, p. 24).

Para dinamizar a ocupação e o aproveitamento econômico dos recursos naturais da região amazônica o Governo Federal cria em 1970, o Programa de Redistribuição de Terras e Estimulo à agroindústria do Norte e Nordeste-PROTERRA e o Programa de Pólos Agropecuários e agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNICA, em 1974, estes seriam desenvolvidos em consonância com as políticas da SUDAM e da SUFRAMA. Conforme Silva (2003, p. 115),

As propostas e os projetos para viabilizar o desenvolvimento da Amazônia, no século XX, tem se desenvolvido nos regimes autoritários: ditadura de Vargas, no chamado Estado Novo (1937-1945), na ditadura militar (1964-1985) e, mais recentemente, na ditadura internacional que se instalou no Brasil com a eleição de Collor de Mello em 1989.

A política desenvolvimentista promovida pelo Estado que objetivava atender os interesses da expansão do domínio do capital pela burguesia do país foi ampliada pela ditadura internacional de Collor ao fortalecer o processo de globalização neoliberal no Brasil e abrir o mercado interno para o mercado mundial. Assim foi se efetivando na região Amazônica, e no Estado do Amazonas, uma distribuição de renda de forma desigual, onde muitos ficam numa situação de pobreza excluídos do direito à terra, e poucos com a posse da riqueza e proprietários de grandes latifúndios.

Essa desigualdade socioeconômica também se configura na relação entre os Estados Brasileiros e entre as próprias cidades de um mesmo Estado. A região centro-sul, por exemplo, considerada a mais desenvolvida e populosa do país, em virtude de possuir os maiores pólos industriais, é tida como uma grande metrópole de produção do capital, enquanto que as demais regiões funcionam como meros espaços submissos aos interesses da grande metrópole nacional.

Coexistem no Brasil, portanto, as regiões/cidades metrópoles que são os grandes centros urbanos, e as regiões/cidades colônias, as quais enfrentam a emigração pela falta de mercado de trabalho e de uma economia auto-sustentável, como é característico das áreas rurais do Brasil e da região. Um exemplo da questão das cidades metrópoles e cidades colônias, no Estado do Amazonas, pode ser obtido ao analisarmos como um pequeno número de cidades concentram a maior parte da riqueza, conforme apresentado no Editorial do Jornal Diário do Amazonas de 2007 (apud FONSECA, 2008).

Os números da economia do Estado referente ao Produto Interno Bruto – PIB aponta que Manaus e Coari são responsáveis por R\$ 37,6 bilhões, ou seja, 84,1% de toda riqueza gerada no Amazonas. Os demais 60 municípios respondem por apenas 15,9%. Vale ressaltar que a inclusão do município de Coari se deu a partir dos investimentos da Petrobrás naquele município para fins da exploração do gás natural elevando o crescimento em 110%.

Esse fenômeno é resultado do processo de ocidentalização do mundo que atualmente ficou enraizado no modelo de globalização neoliberal do capitalismo industrial e que vem alterando com maior intensidade e rapidez o modo de vida das diferentes sociedades. Os municípios de Manaus e Coari, fazem parte dos poucos espaços de produção do capital industrial, o primeiro pela Zona Franca e o segundo pela indústria petrolífera.

Segundo Ranciaro (2004) em decorrência desse crescimento baseado na lógica do capital industrial e comercial, principalmente o setor extrativista, teve sua importância reduzida, ocasionando a queda de preços tanto dos produtos da floresta, quanto das atividades

agrícolas, marginalizando esse tipo de economia, que é predominante em meio a população amazonense.

A valorização do capital urbano industrial, ampliada com os avanços da tecnologia moderna e da globalização neoliberal veio favorecer a ideologia capitalista de homogeneização social, ampliar a desigualdade entre os povos e a perda da identidade cultural da grande maioria. Para Silva (2003) o processo de globalização gerou uma onda de privatização no terceiro mundo excluindo de direitos grande parcela da humanidade e reduzindo os modos democráticos de vida política nacional, regional e local.

Segundo o mesmo autor, no Brasil a globalização neoliberal se fortaleceu com a expansão de empresas nacionais e multinacionais e pelo ingresso do capital internacional, este fortalecido com o governo de Fernando Collor quando ocorreu a transferência de monopólios público/estatais para o controle de monopólios privados ou estatais estrangeiros, levando a economia nacional a ficar dependente do capital mundializado.

A globalização neoliberal nos últimos anos levou à pobreza e à exclusão econômica e cultural, principalmente as populações indígenas e às comunidades tradicionais, pois utiliza mecanismos de discriminação de classes, de raça e gênero. A população camponesa passa a sentir as influências desse fenômeno sócio-econômico, principalmente nas formas de desenvolvimento do trabalho e da educação.

Mediante o avanço tecnológico e às exigências do modo de vida da sociedade da informação, os interioranos, trabalhadores e trabalhadoras de comunidades rurais, se vêem excluídos e ao mesmo tempo, discriminados, por serem estereotipados como atrasados, incultos, desinformados, alheios ao mundo, e subordináveis ao modo de vida e cultura de outro.

Segundo Silva (2003) os verdadeiros valores do povos da Amazônia são seus próprios valores, principalmente nas populações tradicionais com seu modo de viver, com sua visão particular de homem, de mundo, de sociedade e de vida coletiva, e não individual. No entanto, não é assim que está se processando, pois as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e /ou marginalizados costumam ser silenciadas,²⁶ pois busca-se implantar um monoculturalismo que favoreça e legitime a ideologia dominante do capitalismo global.

As escolas ainda são consideradas como importantes espaços de propagação da cultura dominante. Assim, vem o processo de globalização interferindo nas políticas educacionais, de maneira profunda e significativa, forçando a se construir uma visão cosmopolita e homogênea

²⁶ SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T.(org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

como se o Brasil, por ser uma nação, apresentasse os mesmos problemas, as mesmas culturas, o mesmo modo de vida, igualando os Estados e os municípios, o urbano e o rural.

Ranciaro (2004) demonstrou que no interior do Estado do Amazonas as crianças além de começarem a estudar muito mais tarde, com idade avançada, mesmo que atualmente já se tenha mais condições de oferta para a educação escolar recebem uma educação desvinculada de sua realidade, pois os professores pouco enfatizam e valorizam o modo de vida interiorano, o que para Silva (2003) conhecem teorias, mas não se aplicam e outros tem prática, mas não as explicam. Desta forma, vem se fortalecendo a desigualdade social, a inferioridade de culturas, de saberes, de práticas e de gentes, acentuando as disparidades e desigualdades na forma e nível de desenvolvimento das diferentes localidades e sociedades.

A sociedade atual não é constituída de uma temporalidade única. O contemporâneo é a contemporaneidade dos tempos históricos, das vivências desencontradas porque situadas diferencialmente no percurso da História. A sociedade contemporânea se desenvolve em ritmos desiguais: a agricultura caminha mais devagar do que a indústria, o proletariado mais devagar do que a burguesia, os trabalhadores mais devagar do que os intelectuais: os acadêmicos debatem a pós-modernidade enquanto os operários da periferia disputam, no sacrifício pesado dos juros altos e das prestações mensais, modestos signos do moderno e da modernidade, como a televisão, a geladeira, o liquidificador. Muitos nem mesmo chegaram ainda ao mundo da escrita e do livro, enquanto em outros pontos da sociedade dizem que o livro já é obsoleto e está sendo superado pelo computador. Os lugares em que a produção da riqueza chega apenas residualmente, sob a forma de salários e, muitas vezes, de baixo salário, como é o caso da periferia industrial, que são os lugares em que se trabalha, a população vive num tempo que está retardado em relação às possibilidades históricas e sociais criadas pela produção capitalista da riqueza. É o atraso do real em relação ao possível, de que fala (MARTINS, 2000, p. 165).

A história da Amazônia, vem se constituindo assim através de perdas e danos, pois a Amazônia tem sido vítima de sua exuberância e riqueza natural e cultural pelas agências e órgãos internacionais como o FMI e o Banco Mundial e pelas políticas autoritárias desenvolvimentistas e de modernização da região que não se pautam nos princípios adequados à sua socio e biodiversidade.

Podemos constatar que a globalização econômica neoliberal foi prejudicial para os pequenos produtores rurais, pois a diminuição do papel do Estado não foi compensada pelo setor privado, já que não fizeram investimentos nas áreas mais críticas do desenvolvimento rural. Isso é uma consequência do distanciamento do Estado Planejador em relação à população trabalhadora.

Não podemos deixar de ressaltar que as políticas atuais desenvolvidas por órgãos do Governo do Estado do Amazonas²⁷ em parceria com o Governo Federal, Ongs (dentre elas o GTA- Grupo de Trabalho Amazônico e o CPT- Comissão Pastoral da Terra) e pesquisadores (como os pesquisadores do Programa PRODESAS), voltadas ao desenvolvimento de programas, projetos e ações no interior da região, a partir da dinamização da economia rural do setor primário e da utilização sustentável dos recursos naturais renováveis, objetivam principalmente a melhoria do índice de Desenvolvimento humano da região, em especial da mesorregião do Alto Solimões, tão afetada com o declínio econômico das atividades extrativistas, prioritariamente da madeira, esta proibida à extração e comercialização²⁸, desde início da década de 90, do século passado.

Assim, as políticas desenvolvimentistas da região, que estavam vinculadas ao desenvolvimento do agronegócio e da acumulação capitalista da burguesia industrial da região centro-sul, proporcionaram, por exemplo, o aumento da emigração rural compulsória, o inchaço dos núcleos urbanos, a depredação da natureza, a desvalorização do produto e do trabalhador, aumentando a pobreza e a exclusão social, principalmente nas áreas rurais ribeirinhas, que tem um modo peculiar de organização social e produção da existência em relação a outros espaços rurais.

1.6 Ribeirinho: um campesinato diferente



Foto 2: O ribeirinho em seu transporte fluvial: o ir e vir pelo rio.

Fonte: A pesquisadora (2010).

²⁷ IPAAM, IDAM, PRODERAM, AFLORAM, SEPROR, SEPLAN, ITEAM, AFEAM, SDS.

²⁸ A extração da madeira passa a ser autorizada somente mediante aprovação de um plano de manejo florestal pelo IBAMA.

O padrão de ocupação vinculado aos rios é o mais antigo, e está associado à natureza extrativista das atividades econômicas praticadas na Amazônia durante séculos; as cidades que apoiaram ciclos econômicos (extração de ervas do sertão, de borracha ou madeira) prosperaram na medida em que funcionavam em entrepostos comerciais, em geral localizadas nas calhas dos rios mais importantes.

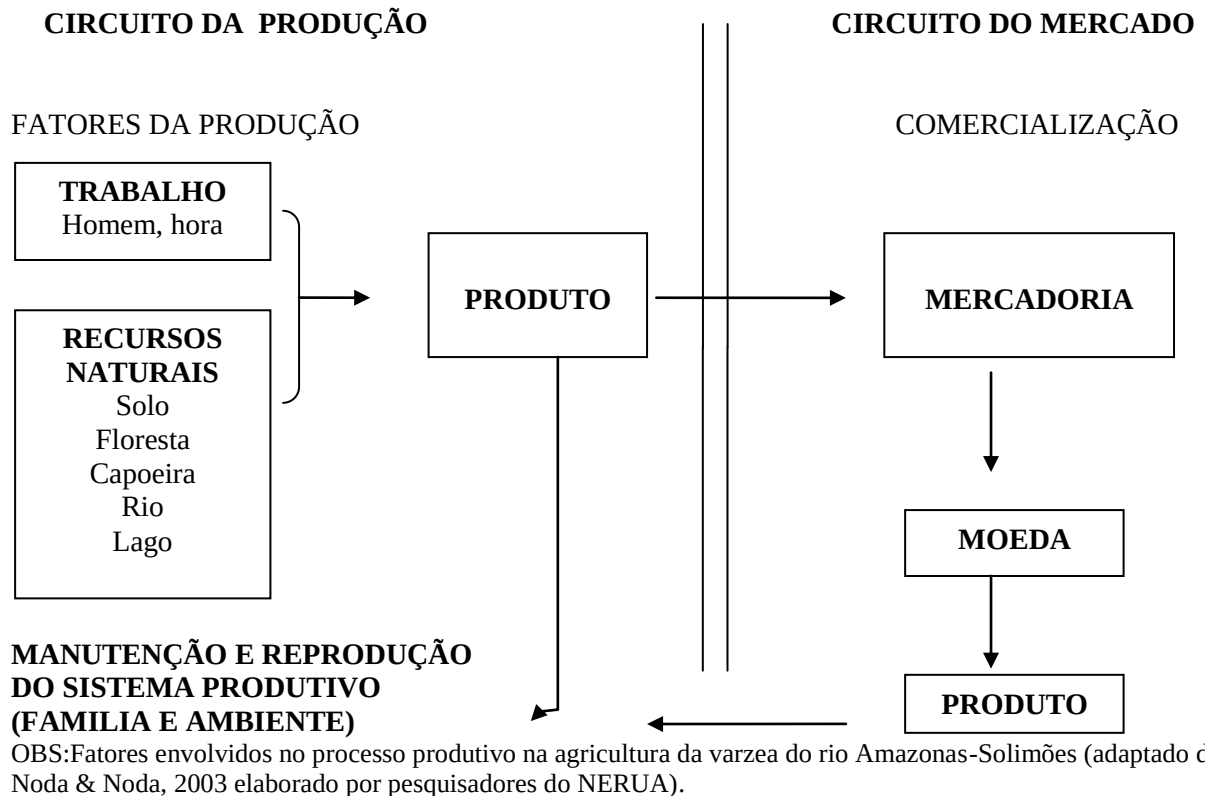
CARDOSO & LIMA , 2006, p. 66.

Em virtude das diferentes atividades praticadas pelo trabalhador e pela trabalhadora das áreas rurais, a Amazônia desenvolve um campesinato diferente, pois para muitos teóricos o camponês é aquele que tem e mantém relação predominantemente com a terra. No entanto, o camponês da região não é apenas um agricultor, é extrativista, pescador, caçador, criador de animais, piscicultor, cultivador de plantas medicinais, uma infinidade de funções.

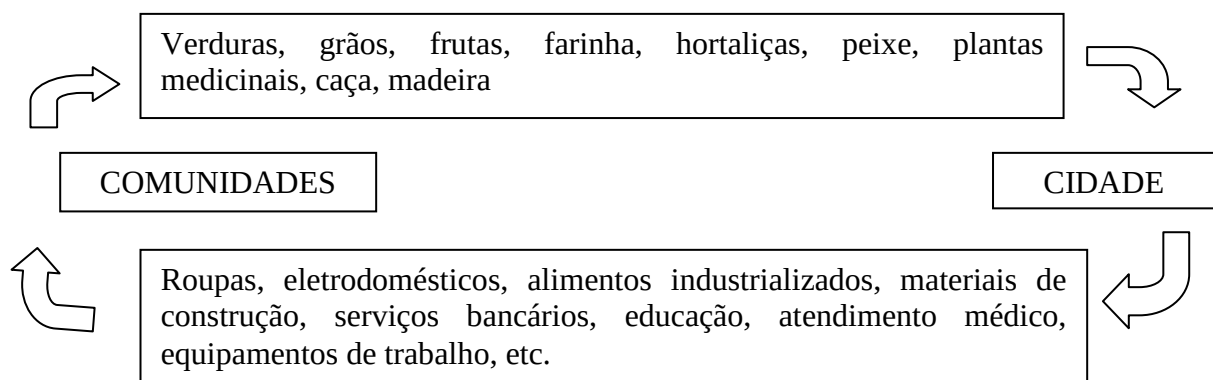
Para Witkoski (2007), o camponês amazônico, possui uma singularidade em face das demais categorias do campesinato brasileiro, que é o trabalho simultâneo com os elementos terra, floresta e água. Para o autor, o lócus de trabalho possibilita a concretização do homem do trabalho no interior da Amazônia como agricultor/criador (terra), extrativista de produtos vegetais e caça (floresta) e extrativista de produtos animais- pesca e caça (água). Tais ações são dialeticamente articuladas e fragmentadas, consubstanciando-se em complementares.

Sendo assim, a realidade do meio rural amazonense é diferente em sua grande maioria, pois em seu habitat, existe a alimentação que é captada nos rios (peixes) e nas florestas (frutos e animais silvestres) o que supre a necessidade alimentar, constituindo suas práticas como quase exclusivamente para a subsistência.

O vínculo com a natureza e a dependência dos recursos naturais é fundamental para a sobrevivência dos moradores rurais. No entanto, a agricultura familiar, atividade econômica característica dos camponeses das mais diferentes regiões do Brasil, é também um dos principais meios de produção e de obtenção de capital para as populações rurais da Amazônia, sendo, no entanto, predominante cultivada em terras de várzeas. Com base em Noda & Noda (2003) um grupo de pesquisadores do NERUA apresenta o circuito do processo produtivo da agricultura familiar através do esquema abaixo:



Podemos perceber que tudo o que se cultiva na agricultura familiar é para a manutenção e reprodução da família e do ambiente. Desta forma, uma parte da produção fica direcionada para a alimentação e outra parte para a comercialização. Como ressaltamos anteriormente, além da agricultura familiar, atividades como a pesca, a caça, o extrativismo, dentre outras, são também realizadas, predominantemente como forma de subsistência, mas tendo parte da produção direcionada à venda, visando à obtenção de produtos e serviços não existentes na comunidade, conforme demonstrado no esquema abaixo.



Esquema adaptado do texto o rural-urbano em Santarém: interfaces e territórios produtivos. Retirado do livro *O rural e o urbano na Amazônia* (2006).

Isso é facilmente perceptível nos portos e feiras das cidades e demonstram a existência de um continuum, de uma inter-relação entre o urbano e o rural da Amazônia.



Foto 3: Produtos vindos das comunidades.
Fonte: arquivo pessoal.



Foto 4: Produto vindo da cidade.
Fonte: arquivo pessoal.

E assim vai se configurando a vida do(a) camponês(a) amazônico(a), a vida do(a) ribeirinho(a), um indivíduo que não se auto determina camponês(a), devido associar o termo ao espaço de criação de animais e por este não ser uma palavra inserida no vocabulário dessas populações.

Na Amazônia o termo camponês(a) é muito pouco utilizado, bem como o termo rurícola, isso porque existem variações para o termo camponês nas mais diferentes regiões do país.

No Brasil, em algumas porções do centro-sul, tem a denominação de caipira, que é variação de caipora (que significa habitante do mato). No nordeste é Corumbá, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador. No norte é sitiano, seringueiro. No sul é colono, caboclo... Há um conjunturas variações para as diversas regiões do País: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: sem terra e assentado (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2005 p. 25).

Percebemos assim que o termo camponês(a) não compõe o vocabulário da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras rurais da região, nem mesmo da população local, por assim, não se autodeterminarem. No entanto, as populações rurais recebem estas denominações por terem variadas formas de produção vida, por isso além dos termos acima citados, a resolução No.

2/2008 (art.1º)²⁹ cita os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

O termo camponês(a), portanto, tem um significado político o que para Martins (1995) procura expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses, enraizada numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais.

Os termos mais utilizados para designar o(a) morador(a) ou trabalhador(a) das comunidades rurais da Amazônia, é o termo caboclo-ribeirinho, ou caboclo(a), ou somente ribeirinho(a). Dos termos o mais antigo é o termo caboclo(a), que é utilizado como denominação do homem e da mulher da região desde à colonização. Fraxe (2004, p. 28), no entanto, apresenta as diferentes concepções a cerca do termo.

[...] para Hydélvida Correa (1980) a palavra caboclo significa : caipira , homem da roça e do mato, mestiço de índio com branco; para Wagley indicava baixo status social ou características físicas ameríndias que tem cabelos lisos, pele bronzeada, e pouco cabelo no corpo, preferindo viver por conta própria, como animais. Para a autora os comportamentos estereotipados para os caboclos não são exclusivos às populações com este tipo físico, mas se estendem a todos os coletores rurais.

De acordo com o novo dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda (1999, p. 242)

Caboclo é uma expressão que vem do tupi (kari'boka. Procedente do branco); mestiço de branco com índio; cariboca, carijó, antiga denominação do índio, caboclo de cor acobreada e cabelos lisos; caburé, tapuia (antigamente, designação dada pelos tupis aos gentios- aquele que professa o paganismo, idolatra-inimigos); índio bravo; mestiço de índio; índio manso; em sentido pejorativo, pessoa desconfiada ou traiçoeira.

O termo ribeirinho, não está imune a este preconceito, pois também carrega um sentido pejorativo e inferiorizado. Para Chaves (1990) está comumente atribuído ao interiorano, geralmente usada de forma discriminatória para caracterizar a sua vinculação às classes subalternas, naturalizando a condição de dominado na rede de relações na qual está inserido.

Os sentidos pejorativos dos termos utilizados para o(a) trabalhador(a) rural, dentre eles da Amazônia, foram os que nos levaram a utilizarmos o termo camponês desde o início do

²⁹ Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

capítulo, pois vem propositalmente mostrar que o camponês deve ser considerado como o principal protagonista no processo de construção da existência humana, não importando a denominação recebida.

O caboclo hoje, no entanto, frente os inúmeros estudos realizado caracteriza-se como sendo a expressão viva do indivíduo calmo, de admirável espírito de resignação, possuindo, porém, no mais alto grau, as qualidades de resistência e perseverança. Tem um notável instinto de defesa, de aproveitamento dos recursos naturais e uma capacidade para vencer o perigo, sem recursos, vexames, pressas ou afobamento (CORRÊA apud WITKOSKI, 2007, p. 91)

Witkoski(2007, p. 93-94) ressalta que:

Deixando de lado as possíveis dimensões positivas e /ou negativas que sua representação social carregue- caboclo é o sujeito oriundo da floresta, é o tapuio compreendido como o ameríndio domesticado (manso), é a pessoa desconfiada, é o ser que possui resistência e perseverança, não é uma pessoa ambiciosa, é o homem que possui notável instinto de aproveitamento dos recursos naturais e de defesa. O que é ser caboclo? Ser caboclo é ser esse conjunto de significados. Ser caboclo, nos parece, é ser também uma multiplicidade de seres, é um devir que sempre incorpora novas significações. É, certamente, antes de tudo, miscigenação de brancos com índios! Mas não poderia ser e não é só isso. É uma reunião de coisas próximas e /ou opostas, como mostramos, porque é um composto biológico, social e cultural de representantes de duas civilizações antagônicas. Mas não é só isso. É também, de modo mais recente, o resultado da mistura de parte da população do nordeste brasileiro (os sertanejos) com populações amazônicas – o que dar novos matizes a esse ser e a seu modo de ser.

A construção da identidade do trabalhador e trabalhadora do campo nessa região vem assim sendo dificultada tanto pelas diferentes denominações recebidas, quanto pelas inúmeras práticas que desenvolve, pois ele condensa diferentes atividades, o que proporciona uma diversidade de ações e de múltiplos saberes.

[...] é o trabalho da casa; é a lida na roça, capinar, roçar, colher, carregar e preparar produtos para consumo ou para a venda; os afazeres das crianças na capina, na lida com os animais , na pesca com caniço; e os fazeres do homem na agricultura, na criação de animais, na pesca , na venda dos produtos [...] esse conjunto de atividades com aparências e essências modestas abrange as coisa simples , o dia-a-dia das mulheres e dos homens na unidade de produção camponesa de várzea (OLIVEIRA apud WITKOSKI, 2007, p. 18).

As práticas consideradas elementos de formação são diariamente, no centro das sociedades coletivas e plurais, compartilhadas. É através dos afazeres diários que se educam e se educam em comunhão. Valorizar as experiências e os saberes dessa população é de suma

importância para fortalecer o processo de construção de uma consciência política. É nesse sentido que a escola vem se configurar como um espaço fundamental à formação do cidadão do campo.

Como demonstramos, atualmente no Brasil vem se discutindo e se implementando uma educação do campo alicerçada na realidade do meio rural buscando enfrentar as dificuldades, superar as necessidades, e as possibilidades de seu desenvolvimento. Partir do que pensam, conhecem, do que vivenciam, dos conflitos internos e externos pode ser a forma de se encontrar a raiz ou a causa dos problemas enfrentados e superar os desafios atuais.

No entanto, no Estado do Amazonas, assim como também na grande maioria dos estados brasileiros, as políticas educacionais, por não partirem do campo/rural, pouco contribuíram ou estão contribuindo com uma formação de qualidade, pois no seu cerne existem contradições que as configuram como ações paliativas. Consideramos importante, apresentar alguns dos principais programas criados para o desenvolvimento da educação rural no Estado e que foi direcionado às populações de comunidades ribeirinhas.

Segundo Araújo (2006) o primeiro projeto posto em prática em todo o Estado do Amazonas foi o Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI). Este tratou-se de uma estratégia educativa para o meio rural do Amazonas, no âmbito formal e informal da educação e de uma diretriz para a elaboração e aplicação de todos os outros projetos e programas educativos direcionados ao setor rural que objetivava melhorar as condições de vida do homem rural, considerando-o sujeito e ao mesmo tempo objeto da busca equilibrada de crescimento econômico.

Em 1981 foi criado e implantado o IERAM (Instituto de Educação Rural do Amazonas), com a finalidade de coordenar os projetos do PDRI e outras ações educativas do plano global do governo. Para Araújo (2004):

[...] o modelo pedagógico do IERAM baseia-se na concepção de ensinantes-ensinados característica da relação pedagógica tradicional, ou seja, parte-se da concepção de que educação deve ser , apenas, uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações imaturas que ainda não estão preparadas para a vida em sociedade (p. 150).

Outra ação importante do governo, através do IERAM, foi a criação do Programa de Professores Leigos Municipais- PRORURAL, visando qualificar os professores que atuavam nas escolas rurais proporcionando-lhes formação para desenvolverem uma educação com qualidade. Vale ressaltar que nenhum dos programas contemplava a construção de espaços de discussões e análises a partir da vida e para vida do trabalhador do campo/ rural. As ações e as

ideologias, ditas revolucionárias, foram colocadas e criadas a partir da classe dominante como se os rurícolas não se constituíssem como sujeitos e protagonistas na transformação de sua realidade.

Atualmente com base na nova visão de Educação do Campo, desenvolvida na Conferência de 1998, o Estado veio participando dos encontros e seminários que discutem esta nova perspectiva. Entre os seminários desenvolvidos no Brasil em 2004 e que retratamos anteriormente, dois foram realizados na cidade de Manaus, um em 2004 e o outro em 2005, com a participação de políticos, educadores e sociedade civil.

Destarte, as experiências de educação do campo no âmbito dos municípios ainda se dão de forma isolada, pois os sistemas de ensino ficam com autonomia para desenvolver ações que possibilitem a efetivação nos moldes da educação do campo, e das DOEBC (Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica das Escolas do Campo). O Programa Escola Ativa³⁰ é uma das ações que vem em atendimento as exigências atuais da educação nacional. Este é realizado através de uma parceria entre a SECAD/MEC, SEDUC/AM e SEMEDs e vem se constituindo como principal meio de efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O programa Escola Ativa, através dos(as) coordenadores(as) das diferentes esferas, vem proporcionando cursos de formação de professores e professoras para a educação do campo, mas o trabalho vem enfrentando problemas dentre eles: a falta do domínio da metodologia do programa, a resistência à aceitação da expressão/concepção educação do campo, e a pouca vinculação da escola com a comunidade para que sejam discutidos os conhecimentos que definirão as especificidades da educação das escolas de cada comunidade, pois pensar numa educação do campo e para o campo na Amazônia é pensar a partir da ótica dos trabalhadores e trabalhadoras que residem nas comunidades ribeirinhas da região.

Este processo de mudanças educacionais, ainda que sutil, reflete-se nas práticas, nos saberes e nas relações sociais dos ribeirinhos, pois despertam-no para a necessidade de uma reação ao esquecimento, ao preconceito, à desapropriação e à imposição de valores e saberes que o desqualifica enquanto sujeito na transformação social. Mesmo sendo forçamente excluído de seus direitos, ele vem reagindo e reconstruindo sua forma de fazer e pensar a vida.

³⁰ O Programa Escola Ativa foi criado pelo MEC em 1997, visando desenvolver uma metodologia específica para salas multisseriadas, estas predominantes nas escolas rurais do país. A implantação no Amazonas teve início em 1999, através do Convênio firmado com o Banco Mundial e Ministério da Educação **FUNDESCOLA/SEDUC/AM** beneficiando 14 Municípios do estado onde foram criados duas Zonas de atendimento prioritários **ZAP I e ZAP II**. A partir de 2004, foi feita a expansão autônoma beneficiando outros municípios, entre eles o município de Benjamin Constant.

O povo da terra, da água e da floresta do trabalho a qual considera Witkoski, é um povo que sobrevive com suas particularidades frente ao capitalismo. É ribeirinho, pois vive não só na terra, vive também nas águas, vive na floresta e em constante relação com a natureza. É um povo anfíbio como diz Terezinha Fraxe.

Mesmo sendo excluído de seus direitos, o ribeirinho vive dentro de uma sociedade capitalista e dela recebe influências, pois não está imune a elas. Dependendo dos interesses e das necessidades do grupo, ele tende a modificar suas representações, incorporando a racionalidade capitalista, mas recriando a sua própria racionalidade em virtude da garantia de continuidade da reprodução social da família, da posse da terra, da água e da floresta em busca da manutenção de sua existência e da construção de uma vida com qualidade social.

Sendo assim falar do homem e da mulher de comunidades ribeirinhas é falar de trabalho, de luta, de diversidade e de singularidade, reconhecendo que estes têm sua identidade constituída pela sua relação com a terra, com a água e a floresta como já citamos, mas também pelo contexto espaço temporal e pelas diferentes gentes que vão ocupando o território e construindo a história.

Segundo Oliveira (2004, p. 23),

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-diversidade, desconsiderando inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas <<Amazônias >> representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares.

Devido os espaços ribeirinhos apresentarem diversas e singulares características, é importante conhecermos o município de Benjamin Constant, do qual faz parte a comunidade de Guanabara II, campo do presente estudo, para que possamos entender como foram se constituindo as práticas, os saberes, os espaços, e o modo de vida atual dos sujeitos amazônicos, mas especificamente os do campo de pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 BENJAMIN CONSTANT: UM LUGAR DE SUJEITOS AMAZÔNIDAS



Foto 5: Imagem aérea do município de Benjamin Constant (BCT) – Arquivo: Plano Diretor do município – 2007.

Benjamin Constant uma certeza no amanhã de meu país. Benjamin Constant tu és meu berço e por te amar eu sou feliz. Benjamin Constant és centenária, mas és forte e és viril. Benjamin Constant é no teu solo que começa o meu Brasil. Teu passado faz parte da história. Teu presente é de luta e labor. Teu destino triunfos, vitórias foi traçado com fibra e amor.

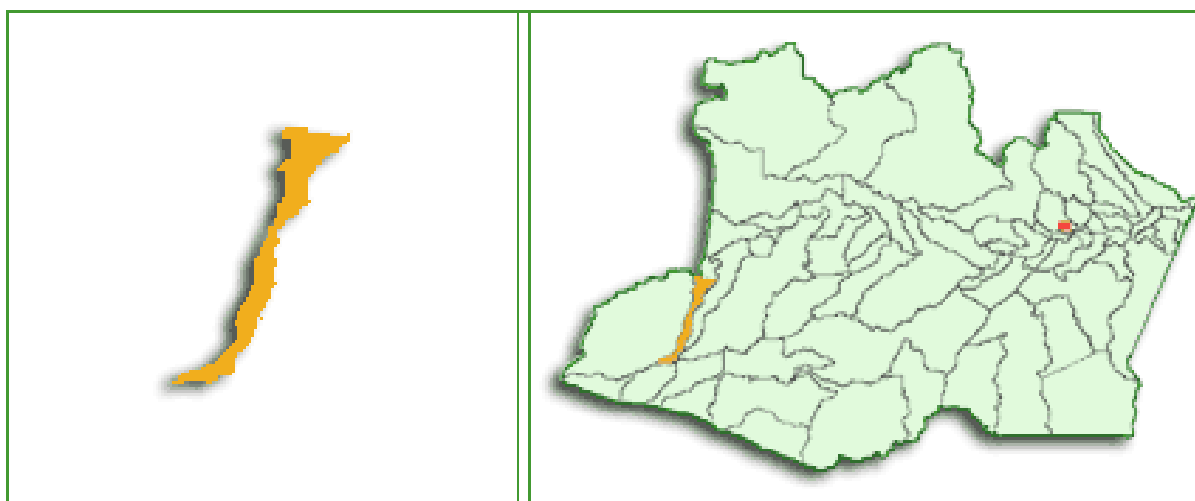
Trecho do hino do município de Benjamin Constant.

O objetivo deste capítulo é caracterizar o município de Benjamin Constant a qual pertence o lócus da pesquisa. A caracterização do município vem demonstrar a grande

importância que possui o território para a produção da existência da população local e para compreensão da história da região e da constituição das identidades amazônicas.

Benjamin Constant é um município centenário, criado em 29 de janeiro de 1898, ao ser desmembrado do município de São Paulo de Olivença. Faz parte da Microrregião do Alto Solimões³¹, no sudoeste amazonense, a margem direita da zona fisiográfica Solimões –Javari, distanciando-se da capital do Estado por 1.118km em linha reta e por 1.628km em via fluvial.

Com uma área de 8.793 km² que corresponde a 0,5598% do Estado, 0,2282% da região e 0,1035% de todo o território brasileiro, o município tem 72,58% de suas terras comprometidas com terras indígenas e unidades de conservação e 74,3km² com Assentamento Federal (Crajari), além de possuir porção significativa dentro da faixa de fronteira. Limita-se ao norte com a República do Peru (Cidades de Islândia e Petrópolis) e Tabatinga; ao sul com Ipixuna e Eirunepé; a leste com São Paulo de Olivença e Jutai; e a oeste como o município de Atalaia do Norte, esta interligada pela estrada BR 174, a qual favorece o fluxo constante de pessoas nos dois municípios.



Mapa 2: Mapa do município de Benjamin Constant (BCT) e sua localização no mapa do Estado do Amazonas- retirado do site do IBGE.

³¹ A Meso-região do Alto Solimões, compreende os municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antonio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Tonantins, Jutai e Fonte Boa, os quais totalizam 213,28 mil quilômetros quadrados. A maior extensão territorial é do Município de Atalaia do Norte, com 76.687km² e a menor é do Município de Tabatinga, com 3.239km².

Para os que habitam ou já habitaram o território benjaminense, é aqui o começo, o recomeço ou o final de histórias, pois a vida está em todo lugar, aonde o olhar alcançar e até aonde não se pode enxergar. Um espaço assim tão exuberante, vital e diverso, faz com que as pessoas tenham como grande privilégio o contato direto com a natureza e com as diferentes culturas.

É na relação homem-natureza e no entrelaçamento das culturas que a história do município foi sendo traçada, seu espaço construído, suas práticas desenvolvidas, seus saberes produzidos e suas gentes constituídas, tornando possível que unidade e multiplicidade, igualdade e diferença coexistam e dêem peculiaridade a esta pequena localidade amazônica.

2.1 A formação política do território: demarcando limites

Em virtude da proximidade com as terras de domínio espanhol, o território do qual pertence atualmente o município foi alvo de grande interesse político, pois representava a possibilidade de implantação de mecanismos estratégicos para a defesa do território. Sob esse objetivo iniciou-se o processo de colonização e ocupação do espaço geográfico e a sua construção histórica.

A história narrada em documento do IBGE e no livro do município demonstra que o espaço e a paisagem foram sendo alteradas ao longo das práticas sociais, das tomadas de decisão e dos interesses políticos do governo brasileiro, sem levar em consideração a vida e os interesses dos habitantes autóctones e daqueles que foram trazidos para consolidar o domínio, a ocupação e a exploração da região.

No entanto, vale ressaltar que como a história de ocupação do país a igreja teve grande importância nesse processo. No caso da formação do município os religiosos estiveram presentes desde o início do povoamento em meados do ano de 1.750, quando os ticunas catequizados pelos jesuítas³², fundaram a aldeia do javari nas proximidades da foz do rio Javari, margem direita do rio Solimões.

³² No Alto Solimões, os primeiros povoamentos não indígenas foram criados pelos espanhóis por volta de 1689, quando estabeleceram cinco missões religiosas sob responsabilidade dos jesuítas.

A aldeia São José do Javari³³, como passou a ser denominada, foi criada com o objetivo de proporcionar a instalação da Sede da Capitania de São José do Javari, segundo a Carta Régia de 18 de Julho de 1755 do governo português, dirigida ao governador do Grão-Pará, Mendonça Furtado. Este, todavia, por motivos expostos à Metrópole e por ela aceitos, resolveu sediar a capitania na Aldeia de Mariuá, no rio Negro com o nome Capitania de São José do rio Negro (futuro Estado do Amazonas) “com o objetivo de defender as fronteiras conquistadas e recrutar com maior agilidade, os índios para o trabalho escravo” (WITKOSKI, 2007, p. 78).

Na aldeia ficaram então sediados o destacamento militar e o posto fiscal, porém por não oferecer condições ao fim foram transferidos para margem esquerda do rio Solimões, em 1766, num local em que foi fundado o povoado de São Francisco Xavier de Tabatinga, atual cidade de Tabatinga, a qual ainda nos dias atuais sedia o posto militar, por ser o ponto avançado nas fronteiras Brasil, Colômbia (Letícia) e Peru (Santa Rosa).

A preocupação com a demarcação de fronteiras fez com que os governos Espanhol e Português, enviassem para a região comissões de limites³⁴ entre os anos de 1866 e 1874. Estas enfrentaram as doenças tropicais, o esgotamento e rebeliões indígenas. Em meio ao conhecimento da grande extensão territorial da região foram sendo redistribuídos os territórios e se implantando novos municípios.

³³ Na metade do século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal, (1750-77), Portugal adotou medidas que modificaram o processo de colonização na parte ocidental da Amazônia. No ano de 1755 foram criadas a Capitania de São José do Rio Negro, a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e, por meio do Diretório, foi abolida a administração temporal que os religiosos exerciam nas missões indígenas que passaram a ficar sob responsabilidade de administradores leigos, bem como foi determinada a transformação de aldeias em vilas e povoados. No período de cinco anos que vai de 1755 a 1760, quarenta e seis missões foram elevadas à categoria de vilas em toda a Amazônia (Corrêa, 1989, p. 259-60), das quais nove estavam na Capitania de São José do Rio Negro: “Borba, criada em 1756; Barcellos, em 1758; Moura, em 1758; Serpa, em 1759; Silves, em 1759; São Paulo de Olivença, em 1759; Ega, em 1759; São José do Javari, em 1759; e São Francisco Xavier de Tabatinga, em 1759” (Universidade do Amazonas, 1983, p. 201). Além das vilas havia ainda onze núcleos de povoamento. Ao término do período pombalino, a Capitania de São José do Rio Negro contava com vinte e três povoações e uma população não indígena da ordem de 1.476 habitantes (CEDEAM, 1983, p. 64-74).

³⁴ Em 1866, veio a primeira comissão chefiada por parte do Brasil pelo Capitão-Tenente da Marinha Imperial José da Costa Azevedo, depois Barão de Ladário e por parte do Peru por Dom Manuel Raunaud y Paz Galdan. Nessa ocasião foram fixados no dia 28 de Julho de 1866 os marcos de limites entre o Brasil e o Peru, nas proximidades de Tabatinga. Quando essa comissão subiu o Javari a fim de verificar suas nascentes, foi morto numa das emboscadas dos índios o Capitão-Tenente José Soares Pinto, geógrafo da comissão. A segunda Comissão, a de 1874 era chefiada por parte do Brasil, pelo Capitão de Fragata Antonio Luiz Hoonholtz, depois Barão de Tefé, e por parte do Peru, por Dom Guilherme Black. Quando essa comissão já terminava os seus trabalhos, descendo o Javari, faleceu o irmão do Barão de Tefé, Carlos Von Hoonholtz, que também fazia parte da comissão. O Tratado de Limites foi assinado entre Portugal e Espanha em 1750 e estabelecia o princípio *uti possidetis*. No que se refere a Amazônia, garantia a Portugal todas as terras ocupadas do Rio Amazonas à margem direita a oeste do rio Javari e à esquerda também a oeste do rio Japurá, ficando as terras ao Norte das vertentes que drenarem para o Orinoco com a Espanha (CARNAXIDE, 1979, p. 106).

Benjamin Constant³⁵, por exemplo, não manteve a extensão territorial de 88.719 km² obtida quando transformado em município no ano de 1.898, pois suas terras foram redirecionadas para a criação dos municípios de:

a) Atalaia do Norte- desmembrado em 1955, o qual adquiriu uma extensão de 76.687Km²;

b) Tabatinga- criado em 1981 e que passou a obter uma área de 3.239 Km².

Antes da redistribuição o município teve duas sedes, Remate de Males³⁶ e Esperança, esta foi elevada a categoria de vila e transformada em sede do município em 1928 e obteve a denominação Benjamin Constant por força do ato estadual nº 4.344 de 31 de dezembro de 1934. A sede do município de Benjamin Constant foi elevada a categoria de cidade em 31 de março 1938 pelo decreto-lei nº 68, sendo determinado pelo decreto lei nº. 97, de 04 de julho do mesmo ano, a indenização dos terrenos desapropriados em Esperança para que nele fosse instalada a sede do município.

2.2 Entre o leite, o sangue e o capital: a luta pela posse da terra

Ao resgatar as memórias que descrevem a história do município, também toma-se conhecimento que a população e a paisagem local foram sendo constituídas sobre o leite branco do látex e o sangue dos despossuídos do poder capitalista, os nativos da terra e os retirantes da seca do nordeste.

Em meio ao processo de ocupação para implantação de povoados, vilas e cidades, os verdadeiros filhos da Amazônia foram sendo expropriados da terra, dizimados, escravizados, ludibriados e excluídos do direito à vida, a liberdade e a preservação de sua identidade.

[...] a expropriação do índio não foi pacífica e as constantes rebeliões foram sufocadas pela repressão armada [...] se por um lado os colonialistas encontraram a adesão pacífica de povos exauridos, outros recusavam esta aliança e mantiveram o colonizador cercado e ameaçado. Quando o remédio do salvacionismo cristão não surtia efeito, a pólvora dos arcabuzes abria uma perspectiva (SOUZA, 1990, apud WITKOSKI, 2007, p. 75).

³⁵ O topônimo do município foi dado por sugestão do general Candido Mariano Rondon quando chefiava a comissão mista de Letícia em homenagem ao General Benjamin Constant Botelho de Magalhães, incentivador do movimento de 15 de novembro de 1889 que levou à proclamação da república.

³⁶ Remate de males surgiu em 1890 e foi a primeira sede do município de Benjamin Constant e recebeu este nome do maranhense Alfredo Bastos que ali se estabeleceu vindo do Peru, colocando na fachada o dístico “Remate de Males”. Remate de males foi extinta devido a saída de suas populações em virtude da queda do barranco em que as moradias localizavam-se. Atualmente o espaço em que estava sediada faz parte do município de Atalaia do Norte.

Com o passar dos anos, mais precisamente no final do século XIX, os excluídos e despossuídos do nordeste foram trazidos para a Amazônia para acelerar o processo de ocupação contribuindo com a expropriação das terras indígenas. Milhares de nordestinos por viver numa situação de miséria no sertão árido foram levados pela esperança de obtenção de uma melhor condição de vida a venderem sua força de trabalho para os comerciantes de sonhos, pois disseminavam a idéia da existência de um Eldorado e de um grande vazio demográfico na Amazônia. Destarte, o papel que vieram a desempenhar conforme Picoli (2006) foi de amansadores da terra, para os capitalistas das empresas seringalistas e para os futuros planos de integração da região ao território nacional, juntando-se aos nativos domesticados e aos colonos.

Por não terem condições nem liberdade de voltar à terra natal, tiveram que se submeter a servir de instrumentos/escudos no desbravamento do interior, na invasão das florestas e no extermínio do nativo da região. Alguns índios foram sendo domesticados, amansados como o diz o povo local, facilitando o trabalho de catequização pelos missionários capuchinhos e a sua utilização como mão de obra no desenvolvimento das atividades produtivas da região. No entanto, outras tribos se mantiveram resistentes, protegendo-se nas cabeceiras dos rios e no interior da floresta, agindo de forma ofensiva para defender seu povo, sua terra e sua existência.

Foi a busca pela ocupação das terras e de trabalho, segundo os que narram as histórias do modo de vida dos Altos Rios³⁷, que levaram ao desencadeamento de lutas que deixaram rastro de sangue, violência e morte, marcando a história de vida das pessoas que hoje constituem a população benjaminense.

Muitas vidas foram enterradas nos barrancos às margens dos rios e no interior da floresta, mas é importante ressaltar que os índios, mesmo sofrendo um verdadeiro genocídio, não contam seus mortos, somente os brancos o fazem. Assim a natureza, em muitas situações, foi sendo a única testemunha deste etnocídio. No entanto, muitos dos que aqui vieram em busca de terra e trabalho, também tiveram sua história silenciada, vítimas não do povo nativo, mas das políticas de expansão capitalista e da exclusão social em que viviam.

Segundo os relatos percebe-se facilmente que a chegada dos nordestinos no território pertencente ao município coincide com os períodos das grandes leva de trabalhadores nordestinos para a região. O primeiro período foi durante o auge do extrativismo do látex no

³⁷ Estes são em sua maioria filhos e filhas dos retirantes da seca do nordeste e ex-moradores dos seringais que situavam-se nas cabeceiras dos rios Itacoai, Curuçá, Ituí, Branco, dentre outros.

século XIX³⁸; o segundo em meados dos anos de 1937, através da Marcha para o Oeste³⁹, política de distribuição de terras da região para os despossuídos do Brasil; o terceiro durante a II guerra mundial (1937-1945) com os soldados da borracha⁴⁰; e o quarto através das políticas desenvolvimentistas e de expansão para a Amazônia no período da Ditadura Militar.

Os descendentes desses nordestinos falam dos sofrimentos, das saudades que sentiam, das atividades desenvolvidas, dos espaços a ele destinados para o trabalho, das perdas também sofridas e da mudança radical no seu modo de produção da existência.

[...] a gente tinha muito medo, ao mesmo tempo que gostávamos de morar naquelas terras. Foi lá que nascemos eu e meus 14 irmãos. Minha mãe também nasceu aqui, já o meu pai veio muito criança com seus pais de Pernambuco na década de 1910. Eles deixaram seu filho mais velho lá, porque tinham medo que não resistisse a viagem, mas pretendiam voltar para pegá-lo ou para ficar se não gostassem da nova morada. Eles tiveram poucas notícias, pois dificilmente tinham oportunidades de mandar ou receber cartas dos parentes. Eles morreram e nunca mais voltaram a ver seu filho querido. Meu pai me contava que viu várias vezes eles chorando e se lamentando de saudades, mas não tinham como voltar. Nisso outros filhos nasceram. Um família composta de filhos negros sendo o meu pai o único branco. A explicação é que ele havia sido o único a puxar a cor de sua mãe, pois seu pai era negro. A minha mãe também era filha de nordestinos. O pai dela havia fugido da marinha para não ir participar da primeira guerra mundial. Ele entrou em uma das embarcações que vinha pra região, trazendo consigo minha avó, uma adolescente filha de escravos recém libertos que foi roubada por ele de sua família. Dos meus avós por parte de pai pouco me lembro. Já os da minha mãe, principalmente de meu avô de quem até hoje guardo com cuidado o quadro com a fotografia que minha mãe me repassou, tenho fortes lembranças. Ele era forte, sério e muito trabalhador. Tinha grande amizade com o proprietário do seringal que trabalhava, o Sr. Antonio de Souza Braga, um grande coronel de barrancas da região que possuía uma empresa seringalista na sede da cidade, mas ele e seus funcionários viviam mais em seu motor, cortando as águas dos rios Itacoáí, Ituí, Curuçá, entre outros (FCB, 61 anos, ex moradora do rio Itacoáí, filha de nordestino).⁴¹

A saga dos nordestinos que fizeram história em nosso município também é expressa através da arte e da Literatura dos artistas locais. O escritor Gerson Luzeiro (2010) um grande incentivador da cultura local retratou a história de um desses sujeitos, o soldado da

³⁸ Entre 1870 e 1910 a Amazônia recebeu entre 300 a 500mil nordestinos que fugiam da seca para servirem de força de trabalho principalmente na extração do látex necessário a produção da borracha, grande economia nacional que colocou o Brasil no circuito da economia internacional.

³⁹ A marcha para o Oeste foi organizada pelo governo brasileiro devido as várias crises no país, deslocando um grande contingente de pessoas para a região em busca de terra e trabalho, tanto no extrativismo (mais nordestinos) como na agropecuária (mais sulistas).

⁴⁰ Durante a II Guerra mundial um grande número de nordestinos teve que optar em ir para guerra ou para a Amazônia. Os que para Amazônia vieram foram considerados soldados da borracha. Em ambos os casos era uma forma do governo brasileiro atender um acordo entre Roosevelt e Getúlio Vargas, pois os Estados Unidos não precisavam apenas de soldados para guerrear mais para produzir a borracha necessária à produção bélica necessária a guerra, já que os países que eram seus fornecedores nesse produto, Malásia e Birmânia, haviam sido ocupados pelo Japão.

⁴¹ As falas dos sujeitos da pesquisa apresentadas no texto da dissertação serão colocadas em itálico para diferir das citações.

borracha, através da descrição da vida de Chico Alves, um sanfoneiro das festas juninas populares da cidade. Eis aqui alguns trechos da obra:

[...] Com a vida difícil do sertão, [...] fugindo da seca do maior alvoroço. Chico veio para a Amazônia ainda moço [...] aqui era o “Eldorado” todos diziam com firmeza. Tinha muita fartura. O leite da seringueira era uma beleza. [...] e era grande a riqueza assim que chegaram aqui. Como não era da praça [...] passaram a se chamar soldados da borracha [...] não sabia tirar o leite da seringueira [...] no momento inicial estranhou a vida dura. Acordava de madrugada e tinha medo da floresta[...]vários anos se passaram e ficou aqui neste torrão [...] as vezes não tinha se quer um tostão, mas quem se deu bem nessa história foi o seu patrão. Cortava a seringueira em várias comunidades [...] e o fruto desta luta incansável fez prosperar várias cidades [...] A noite depois do trabalho cansativo com os olhos cheios de lágrimas, lembrava dos parentes que ficaram no Ceará [...] Morou no Massapê, Ladário , ficou nessa vida há vários anos. Foi para a Boca do Peba e no seringal do Artur Ramos [...] Era seringueiro, agricultor, mecânico e nas folgas fazia a sanfona chorar para alegrar as moças e lembrar do Ceará.

Retomar um pouco da história com base no relato de descendentes nordestinos que tiveram sua infância e adolescência vivida em meio aos confrontos e atividades produtivas das décadas de 1950 a 1970 é uma forma de retratar o cotidiano, os pensamentos, os sentimentos, os saberes e as práticas daqueles que para Witkoski mudaram-se de um nordeste árido para uma Amazônia fluvial tendo que aprender muitas das estratégias e costumes do homem amazônico, para sobreviver na floresta.

Os que não eram nativos da região, não somente os nordestinos, mas também os sulistas, peruanos, colombianos e outros colonos, foram aos poucos incorporando os saberes do povo da floresta, pois não sabiam remar, pescar, caçar e sobreviver na floresta com a presteza do índio. O Senhor Francisco Cesário, 90 anos, primeiro morador da comunidade de Guanabara II retrata a questão da exploração do trabalhador quando diz que:

[...] no tempo da borracha, década de 50, passei muita fome junto com meus irmãos ticunas, na comunidade de Orique, pois vinha um quilo de açúcar e um quilo de sal pra tirar um mês.

Ao mesmo tempo ele ressalta a questão da mestiçagem e dos laços afetivos que foram sendo construídos.

Eu não sou ticuna, sou aticunado, pois sou filho de nordestinos, mas quem me pegou foi uma índia ticuna. Ela era a minha mãe ticuna, pois todo mundo que ela pegava era considerado irmão, não podia nem namorar. Os que não eram considerados filhos podiam casar e isso facilitava o casamento entre os índios/as e os não índios. Neste meio eu nasci e fui me criando no meio deles. Passei 47 anos no cabo da faca junto com os ticunas de Orique e até hoje entro lá, mas nem toda pessoa que não é índia pode entrar.

O conhecimento foi sendo repassado por quem já habitava as localidades e este ia sendo (re)construído pelo contato com a natureza e pelas relações sociais que iam se efetivando, principalmente com os índios domesticados. Assim foi se definindo o tipo de moradia, as formas de organização do trabalho, os saberes, a cultura e o modo de vida ribeirinho.

A nossa casa era grande toda de paxiúba coberta por palha, que meus pais mesmos teciam. Eram altas devido o risco constante de uma grande enchente e a escada não era fixa, pois tínhamos que tirá-la a noite para a onça não subir. Do lado de casa tinha a casa de farinha e o defumador. Lá o meu pai e meus irmãos mais velhos produziam borrachas tanto em prancha como em bola, as quais eram pesadas durante a venda para o aviador ou para outro comerciante de borracha.

Tudo o que a gente necessitava tinha em fartura, a gente trabalhava junto na roça na praia do outro lado do rio e na área próxima de casa, criando também animais. Tudo a gente tinha e tudo a gente fazia. Até os nossos brinquedos e os instrumentos musicais. A gente ficava olhando, depois já estávamos fazendo na brincadeira e cada um fazia de acordo com sua criatividade. Um dos meus irmãos começou assim, fazendo o cavaquinho de brincadeira, quando menos o esperávamos já sabia tocar. Ele aprendeu sozinho [...]

Nossos pais nos ensinavam como nos comportar, rezar, trabalhar, principalmente durante as noites. Quando chegava a noite, depois do jantar, ficávamos conversando, ouvindo as histórias que os mais velhos contavam sobre a matinta, o curupira, o bate-bate, a mãe d'água, dos encantamentos do boto e da cobra grande; além das piadas, adivinhações e sobre como tinha sido o dia de trabalho. Os que pousavam lá em casa e os que iam nos visitar, sempre tinham novas histórias e notícias. As vezes pra animar cantavam ao som do cavaquinho ou da viola e tudo isso a luz da lamparina.

A gente também recebia a visita dos padres capuchinhos, principalmente o Frei Felipe, que sempre estavam visitando as famílias que moravam lá. Faziam batizados, ensinavam as orações e também nos ensinavam a escrever o nosso nome, a ler a cartilha com o alfabeto, a somar e diminuir. Contar a gente aprendia desde cedo, brincando e ajudando nossos pais na coleta principalmente dos frutos da seringueira⁴². Às vezes juntávamos para vender aos comerciantes regatões e comprar coisas pra gente mesmo quando nosso pai deixava [...]

Escola e professor era uma raridade. Quando tinha uma era distante, com um único professor para pequena turma que ia até a quarta série, a mesma série do professor.

⁴² A venda aos comerciantes- regatões das sementes de seringueira, foi um dos grandes fatores que contribuíram com a desvalorização da atividade da borracha na Amazônia., pois “milhares de sementes de seringueira foram embarcadas para os outros países como a Inglaterra e a Malásia, disseminando a cultura de seringueiras e enfraquecendo a exploração e comercialização da atividade” (PICOLI, 2006).

Poucas vezes a gente conseguia ir pois tinha que remar ou trilhar longo caminho na estrada até chegar a sala de aula improvisada nas localidades que tinham um maior número de moradores. Dificilmente a turma terminava o ano. Mas aprender a ler e a escrever era a única condição para que ocorresse a comunicação com os entes queridos que moravam em localidades distantes de lá (FCB, 62 anos).

Aprender a fazer fazendo, brincando, criando, inventando, ouvindo, experimentando, repetindo e enfrentando os desafios era o principal modo de educação dos que habitavam as margens dos longínquos rios, bem como assim o era a do povo primitivo. Segundo Francisco Cesário “o lápis era o cabo da faca e o caderno era a roça”. Este diferente da senhora Francisca Cavalcante nunca teve acesso ao ensino da leitura e da escrita, o que demonstra que este era um privilégio de poucos e era desenvolvida muito precariamente. O professor leigo de uma escola unidocente e de uma sala multisseriada, restringia suas aulas ao ensino da leitura e da escrita. O que podemos considerar como uma negação de direitos, para eles era um privilégio e um ato de coragem e determinação.

A coragem era uma necessidade frente os perigos que as águas e as florestas apresentavam. A convivência com os donos dos rios e das matas marcaram a vida e também a morte de muitos. Para sobreviver ficava a alternativa de ser algoz ou vítima, de permanecer convivendo com o medo ou ter a coragem de abandonar a terra do trabalho que lhe proporcionava o sustento e manutenção da família. Os que eram levados a resistir foram sofrendo grandes perdas, principalmente de vidas.

[...] o outro lado da vida nos “Altos rios”, foi marcado pelo medo constante, pela insegurança, pela incerteza, pelo desconhecido. A gente ouvia assobios, barulhos na mata, esturros. Para a mata somente iam armados com espingardas, cartuchos, teçados, facões e geralmente acompanhados pelos vizinhos mais próximos ou os filhos mais velhos. Os que iam sozinhos eram os mais acostumados e corajosos, mas muitos deles não voltavam.

Era a necessidade de ter o que comer e o que vender para comprar o que precisávamos que faziam com que enfrentássemos os perigos, estes as vezes esquecidos no nosso cotidiano até o dia que sabíamos que tinham visto nas redondezas índios ou onças ou que alguém havia sido atacado e morto. E isso aconteceu com muitas pessoas.

Famílias inteiras foram mortas a cassete, queimadas junto com suas casas. Pessoas serviram de alimento para as onças e ninguém previa quando e onde aconteceria de novo. O que sabíamos era que se encontrássemos algum vestígio da presença deles tínhamos logo que mudar, pois aquilo funcionava como aviso. Nisso muitas pessoas mudavam com suas famílias para o outro lado do rio por acreditar que eles não atravessariam. Outros resistiam e morriam todos, adultos e crianças. Falavam que algumas crianças foram levadas para serem criadas por eles. Com as matanças a FUNAI tentou interceder, buscando manter contatos com os índios casseteiros, mas muitos funcionários também foram atraídos e mortos por eles.

Alguns falam que os índios se revoltaram assim porque alguns caçadores haviam matado “parentes” ao vê-los na floresta. Dizem que estes nem moravam por lá, mas quem pagou com a vida foram as famílias que os índios foram encontrando pela frente. As matanças foram se intensificando e aí os moradores e conhecidos dos mortos, armados pelos patrões, saíram para encontrar os índios e se vingar. Nisto o massacre era certo, pois iam munidos de armas de fogo e matavam a todos, crianças, homens, mulheres e idosos. A diferença é que para todos os efeitos o fato não havia acontecido, ficava sempre como algo inventado, pois buscavam fazer sigilosamente. E devido isso a vida das pessoas no vale do javari e dos outros rios era incerta [...]” (FCB, 61 anos, filha de nordestinos e retirante do medo na luta pela terra).

Os não índios que invadiram as terras, as florestas e os rios, como se fossem vazios demográficos, com o intuito de vingança e de resistência, bem como buscando assegurar o que lhes era prometido reagiam com armas de fogo, estas financiadas pelos detentores do capital, os proprietários das empresas seringalistas e madeireiras. Nisso muitas crianças, mulheres e homens trabalhadores, indígenas e não indígenas, foram exterminadas da forma mais violenta, enquanto buscavam sobreviver num pedaço de terra.



Foto 6: Brasão do município de BCT. Fonte: A Pesquisadora (2010).

E assim a história foi sendo escrita a base de luta, armas, morte e usurpação de território, mas também de fé, esperança, resistências, trabalho e entrelaçamento de saberes e de vidas, estes representados no brasão do município (figura acima). O índio defendendo o que realmente era dele, depois de tão forte massacre ao longo dos anos, e “as pessoas do alto”, como assim eram chamadas discriminadamente os que lá moravam, disputando a terra prometida nos discursos do governo e dos grandes capitalistas. Em virtude da condição de invasor do território, muitos dos desprovidos da terra e do trabalho oriundos de outras regiões brasileiras e de territórios de fronteira, dentre os quais os retirantes da seca, tornaram-se os retirantes do medo.



Foto 7: A chegada dos ex-moradores das cabeceiras dos Altos rios no porto da cidade no final da década de 1960. Fonte: arquivo da professora Açucena Fernandes Amazonense.

[...] Em meio ao perigo meus pais resolveram abandonar tudo no final da década de 60. A história da nossa família mais uma vez foi marcada pela fuga, pois assim fizeram meus avós no nordeste, também buscando sobreviver. Foi construída uma grande balsa flutuante. Colocamos tudo o que pudemos dentro e saímos baixando o rio. Assim aconteceu com muitas famílias. As lágrimas eram incontáveis estávamos deixando pra trás animais, casa, plantações, a terra que nos acolheu ou seja toda uma vida, e fomos em busca de um novo lar na cidade (idem).

2.3 O urbano e o rural: o extrativismo interligando distintos espaços

Benjamin Constant, na década de setenta, era uma das cidades mais bem estruturadas da região, pois funcionava como um forte entreposto para a comercialização da borracha e da madeira. Tinha prefeitura, câmara municipal, correios e telégrafos, exatoria de renda que liberava a entrada e saída dos navios, cartório, cinema, boates, bem como escolas, igrejas (sendo predominante a católica)⁴³, delegacia, hospital, pequenos engenhos, serraria, olaria, comércios, empresas seringalistas, 01 campus avançado-PUC (Projeto Rondon⁴⁴), além de possuir ampla área de terra para o cultivo de produtos agrícolas e meios de transporte(navios e avião aquatizador) que favoreciam o transporte de pessoas e a importação de produtos do extrativismo para Manaus. Era o grande centro urbano do Alto Solimões.

Para Picoli (2006, p. 70)

A urbanização (formação das cidades) faz parte do contexto histórico da formação capitalista e da concentração da riqueza. Lembremos que na história da humanidade, a construção da cidade constituiu-se em um decisivo instrumento de dominação para as nações conquistadoras, sendo nessa fase que se organiza e se desenvolve a reprodução do sistema capitalista [...] a cidade é o centro do capital. Dessa forma “a cidade se torna, em lugar da terra, o grande laboratório das forças sociais” (LEFEBVRE, 1999, p. 86). Nesse contexto, a terra faz parte das forças produtivas “a cidade representa uma força produtiva, mas não um meio de produção, um instrumento” (idem, p.91) e suporte do aparelho produtivo.

⁴³ A igreja católica através dos capuchinhos que tem uma presença centenária na Amazônia, recebeu o Alto Solimões como missão em 1910. O objetivo era evangelizar o povo e conhecer a realidade local. Como durante o processo de colonização do Brasil, o trabalho, a educação e a fé foram sendo utilizados como mecanismos de controle e de pacificação, para que pudessem ser implantados e organizados igrejas e escolas, espaços disseminadores do pensamento religioso e de ampliação da irmandade cristã. Incentivaram a construção de igrejas e escolas, plantações de cacau, café e cana de açúcar, bem como a criação de gado. A Paróquia transferida para a sede da cidade em 1º de novembro de 1930, foi dedicada a *Nossa Senhora da Imaculada Conceição*. Os capuchinhos faziam visitas as comunidades dos Altos rios, davam aulas de catequese, organizavam as paróquias, ou seja, cuidavam socialmente de um povo esquecido pelo governo brasileiro. Seu trabalho se intensificou com a Chegada das Irmãs Terceiras Franciscanas Capuchinhas em fevereiro de 1940 e dos irmãos maristas vindos do rio Grande do Sul na década de 60. A escola Imaculada Conceição, a maior escola do município, bem como as igrejas nos bairros, a casa da mãe gestante, a escola filantrópica Irma lua, o centro social irmão sol, o seminário, o projeto adote uma criança, o qual é financiado por famílias da Itália, são símbolos que demonstram a importância da igreja católica e dos padres capuchinhos à sociedade local.

⁴⁴ O Projeto Rondon foi criado em 1967 vinculado ao Gabinete do Ministro do Interior. Neste estava integrado os representantes das Forças Armadas e os núcleos universitários com o objetivo de levar a elite para as regiões mais longínquas do Brasil, como a Amazônia, buscando favorecer a “Integração Nacional e a Interiorização das Ações do governo”. No município ele foi formalizado com a prefeitura no ano de 1976, destacando-se os professores e alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), principalmente os da área de saúde, estes incentivadores de muitos pela busca do ensino superior.



Foto 8: Rua do porto da cidade nas décadas de 1960, 1970, 1980 respectivamente.

Fonte: arquivo da professora Açucena Fernandes Amazonense.

O cotidiano daqueles que vieram a se tornar juntos com os índios domesticados e distribuídos, colonos e estrangeiros fronteiriços os retirantes do medo e da ofensiva indígena, os abandonados do estado, os despossuídos de direitos e que foram constituindo o grande cinturão de pobreza da cidade foi bruscamente alterado, pois o novo espaço impunha novas formas de produção da existência.

Mesmo se estabelecendo em terrenos que tinham proximidade com o rio e com a floresta, perceberam que na cidade muitas outras necessidades e possibilidades se apresentavam, pois coexistiam neste novo espaço diferentes formas de trabalho, de religião, de classes sociais, de educação, de diversão e de estilos de vida.

A aquisição de recursos financeiros era uma exigência para incluírem-se no modo de vida urbano. Para isso muitos passam a buscar novos ofícios para facilitar o acesso aos serviços públicos, mas poucos são os privilegiados. A forma de sobreviver foi deixar a família em segurança e retornar a atividade extrativista, ou vender sua mão de obra nas indústrias madeireiras. O poder estatal mais uma vez vem impulsionar esta atividade, através de financiamentos pelo BASA, mas desta vez dando ênfase à extração da madeira.

Até o início da década de 90, o mercado de trabalho era composto na grande maioria por funcionários de indústrias madeireiras que chegaram a empregar mais de 1.800 funcionários sendo que a maior delas era a INCOM (Indústria e Comércio de Madeira LTDA). As empresas madeireiras contratavam funcionários para a realização das atividades de extração, comando de embarcações, transporte, serragem, processamento, classificador, laminador, carregador, guincheiro, canteador, desdobrador, venda, marcenaria, gerencia,

serviços gerais, dentre outras. Chegaram a funcionar 04 grandes empresas de financiamento, serragem e transformação de madeira na cidade, além de 01 na cidade de Petrópolis-Peru (a LASA) que também funcionava e contratava os trabalhadores brasileiros para serragem da madeira e produção do compensado, seu grande produto de exportação.

A condição de marginalização e de despossuídos e a necessidade de sobrevivência levou grande parte da população a vender sua força de trabalho, tornando-se proletários nas indústrias do setor de transformação de madeiras ou aviados para a extração do produto na floresta, estes excluindo-se novamente da vida social e segregando-se num espaço proibido. Esta mão de obra era necessária para que acontecesse a reprodução e a acumulação do capital na região.

Desta forma, alguns dos que vieram dos “Altos Rios” construíram suas habitações, deixaram suas famílias e regressaram a serviço das indústrias madeireiras para a extração do produto. Estes recebiam aviamento e deixavam o mínimo para sua família, ficando ele com grande parte, mas ainda insuficiente para a grande temporada de viagem. Os produtos como sal, açúcar, leite, café, bolachas ou roscas, fósforo, isqueiro, gasolina, combustol, álcool, remédios analgésicos, antitérmicos e antiinflamatórios, pilhas, candieiro, sabão, sabonete, condimentos (pimenta e alho), velas, desodorante, pentes, escovas de dente, pasta e lata de banhas de porco ou óleo, dentre outros eram apenas para os que mais produziam ou para a utilização da equipe do dono da embarcação. Estes também levavam sob encomenda: tecidos, copos e pratos de alumínio e de plástico, calçados principalmente botas, brinquedos, baralho, dominó, rádio de pilha, caderno e lápis, cartilha do ABC e tabuada, fogão pequeno, botija com gás, dentre outros.

Os produtos eram pagos no final da safra ficando os trabalhadores pendurados em dívidas, pois os preços desses produtos eram superfaturados em comparação aos preços na cidade, justificando-se para quem os fornecia, pelos grandes gastos com a viagem e pela falta do produto nas localidades distantes. Era a lei da oferta e da procura. Os regatões que compravam na cidade para pagar após a safra da madeira também pagavam altos preços em virtude dos juros colocados pelos comerciantes dos armazéns locais. Com isso o que se percebe? O que fica notório é que quem obtinha os reais lucros na atividade eram os proprietários das indústrias madeireiras, pois, por mais que em níveis diferentes, os reais trabalhadores que arriscavam suas vidas diariamente nos mistérios e desafios das florestas e dos rios eram explorados como num círculo vicioso.

O grande boom da madeira atraiu para o município vários comerciantes nordestinos, proprietários de grandes armazéns, que vendiam mercadorias aos capitalistas para que realizassem o aviação para manutenção dos extrativistas nos seringais. Além da ampliação no número de comércio de estivas, houve o aumento no número de instituições bancárias, bares, restaurantes, hotéis e danceterias, pois o fluxo de capital aumentou significativamente, devido à grande produção da atividade madeireira.

Imensas jangadas ou pentes de madeira que tornavam-se infinitas no horizonte eram atracadas nas margens do rio Javari, quase que o petrificando. As toras de madeira que ficavam emersas no rio, interligadas por argolas e fortes cabos, representava riqueza, poder, trabalho, sobrevivência e desenvolvimento, mas também irracionalidade, ganância, devastação ambiental e exploração do trabalhador. Torna-se necessário ressaltar que além da madeira, era muito grande a quantidade de carnes de animais silvestres como anta, caititu, veado, aves e mantas de pirarucu que pela distância eram trazidos em paneiros e conservados no sal, além de tartaruga, tracajá, jabuti e milhares de ovos dessas espécies.

A retirada excessiva dos recursos naturais foi colocando em risco a extinção de algumas espécies animais e vegetais e provocando o desequilíbrio ambiental. Aquilo que os ribeirinhos foram levados a aprender e a considerar como legal e cultural necessário a obtenção do básico para sua subsistência e que durante tantos anos o governo incentivou passa a ser proibido.

Uma reportagem sobre a exploração da madeira no Alto Solimões, realizada no final da década de 80 apresentada no Programa Globo Repórter teve repercussão nacional e internacional. Os interesses do Estado redirecionam-se para o atendimento as exigências dos movimentos ambientalistas internacionais, como os que levaram a realização da ECO-92, esta propulsora de propostas para a elaboração de políticas voltadas a preservação da floresta e do ecossistema, que contribuíram para que fossem exigidos projetos de manejo florestal para se pudesse obter a autorização para retirada racional da madeira na Amazônia.

O não atendimento à legislação ambiental, pela forte burocracia imposta, tornou ilegal a atividade da madeira e o funcionamento das indústrias deste setor, e fez a economia da madeira decair bruscamente causando um efeito dominó em todos os outros setores econômicos, pois dependiam do capital obtido com a realização desta atividade. O elo entre capitalistas e a força de trabalho que nasceu da necessidade do processo produtivo e da exploração dessa tarefa humana se quebra, e o trabalhador passa a ser uma mercadoria sem valor.

Os ex-trabalhadores das indústrias que já habitavam a sede do município recorrem a prestação de serviços temporários, a abertura de quiosques (pequenos estabelecimentos para venda de bebidas e comidas), a carregar cargas no porto da cidade. Outros retornam a pesca, a agricultura, alguns aos estudos e outros entregam-se a depressão, aos pensamentos e ao vício sem iniciativa de lutar por mudanças. Já os que trabalhavam e ainda habitavam as cabeceiras dos rios, vendo a terra ser demarcada⁴⁵ e sua atividade proibida migram para comunidades rurais próximas da sede ou para a própria cidade e nesta vai aumentando o inchaço urbano, o desemprego, a violência, a marginalidade, a pobreza e a exclusão social.

Formam-se verdadeiras favelas urbanas e cinturões de pobreza na margem do rio Solimões. Estes locais passam a serem compostos por pessoas esquecidas e incompreendidas pelo governo, o qual anteriormente incentivou as práticas extrativistas através de financiamento que geraram grandes lucros para as instituições bancárias em virtude dos grandes juros, mesmo frente ao alto índice de inadimplência. A esperança da volta da liberação da atividade extrativista era motivada pelos discursos dos dirigentes e políticos locais, capitalistas de indústrias madeireiras que dizendo lutar pelos interesses do povo, foram se mantendo no poder.

Foi a falta de alternativa que fez com que jovens e adultos não obtendo oportunidades de emprego no mercado de trabalho adentraram o mundo da droga por verem o narcotráfico como opção de fonte de renda. Estes são atraídos principalmente por colombianos e peruanos que vivem num fluxo constante entre os municípios e comunidades de fronteiras, buscando encontrar no desespero, na descrença e na esperança dos excluídos o arsenal de pessoas que serviriam como mão de obra, consumidores e vítimas fatais do narcotráfico. Os despossuídos passam com a entrada no tráfico do ouro branco, como assim o chamam, a abandonar a escola e o trabalho com a roça e a pesca, almejando a saída da condição precária de vida.

Segundo documento do Zoneamento Ecológico Participativo da Região do Alto Solimões - ZEE (2003, p. 13)

⁴⁵ As terras indígenas do Vale do Javari é a maior área demarcada do Alto Solimões com 8,5 milhões de hectares e se estende por quatro municípios.

O problema do narcotráfico está indissolúvelmente ligado à pobreza. Esta relação avança e se consolida em consequência de não haver nenhuma atividade econômica atual que substitua a antiga produção de borracha e a atividade madeireira, a qual sofreu um forte declínio na região em função da demarcação de terras indígenas e da forte ação repressiva do IBAMA. Além de envolver a população local em atividades ilegais, a presença de drogas na região também estimula o seu consumo, o que gera, desta forma, os problemas sociais decorrentes do uso de drogas. Recentemente o Presidente da CPI da Câmara Federal, Luiz Ribeiro/PSDB-RJ, que investiga o tráfico de animais e plantas silvestres demonstrou preocupação que “pode estar havendo conexão entre o contrabando de peixe de couro do Amazonas e a lavagem de dinheiro oriundo do narcotráfico colombiano”, associado “à entrada e saída de peruanos e colombianos, que aumentaria o risco de perda de parte da região do Alto Solimões de maneira ordeira e pacífica”.

O declínio do boom da madeira provocou uma grande desestabilidade social, pois gerou desemprego de inúmeras pessoas, inchaço na cidade, marginalização, violência, intensificando a pobreza e a exclusão social. Segundo a ODM (Objetivos do Desenvolvimento do milênio) de 1991 a 2000, houve aumento da pobreza em 6,0% sendo que o aumento necessário de renda para as pessoas ultrapassarem a linha da pobreza era de 63,1% em 2000, o que representou um aumento de 12% em relação a 1990.

A ODM demonstra que 25,7% da população encontrava-se entre a indigência e a pobreza, 50,2% abaixo da linha da pobreza e 24,1% acima da linha da pobreza. Isso levou a revista VEJA a publicar no ano de 2003, um artigo que descrevia o Alto Solimões como a 2ª. região mais miserável do Brasil, tendo esta um IDH de 0,48.

O município de Benjamin Constant com IDH de 0,640, não está entre os de menores índices do estado e da região, mas grande maioria da população apresenta uma baixa qualidade de vida, não tendo plenitude no atendimento das suas necessidades básicas de sobrevivência: educação, saúde, trabalho e renda.

O Governo do Estado e o Governo Federal passaram em virtude desta condição e do ambiente a considerar o Alto Solimões e os municípios que dela fazem parte como prioritários para as ações e projetos de geração de emprego e renda, que viessem a combater o alto índice de pobreza local.

É importante salientarmos que há uma diferença no que se refere a questão da pobreza no urbano e no rural amazônico. As populações ribeirinhas pela sua proximidade com o rio, com a floresta, seu contato com a terra, mesmo vivendo em situação de pobreza conseguem manter-se diariamente ao retirar da água o peixe; da floresta as frutas e a caça; e da terra a mandioca, a banana, dentre outros, e assim subsistir. Esta possibilidade não é obtida por aqueles que vivem em espaços geográficos que não têm a facilidade de contato com esse espaço natural. Todavia, o povo local não necessita somente de alimento, mais de qualidade

na alimentação, acesso a escola, ao atendimento médico-odontológico, a segurança, a informação, ao saneamento básico e a obtenção de uma vida com qualidade social.

A paisagem e o espaço do município, principalmente da sede, foram assim sendo alteradas, buscando atender as exigências atuais resultantes da organização social de segmentos da população local e assim práticas e racionalidades foram sendo construídas e reconstruídas em meio às relações sociais e as novas formas de se produzir a existência humana, pois segundo Santos (apud OLIVEIRA, 2003, p. 24)

Em cada momento histórico os modos de fazer são diferentes, o trabalho humano vai tornando-se cada vez mais complexo, exigindo mudanças correspondentes às inovações. Através de novas técnicas vemos a substituição de uma forma de trabalho por outra, de uma configuração territorial por outra.

2.4 Descrição do município no contexto atual



Foto 9: O centro da cidade no contexto atual.

Fonte: Plano Diretor participativo do município (2007).

Atualmente o município possui uma população de aproximadamente de 31.195 hab.⁴⁶, sendo que mais de 60% se encontra na sede da cidade, o que fez aumentar o índice de sua urbanização para 64% e conta com uma infra estrutura dotada de 02 rádios FM, uma rede de comércio local, igrejas católicas e protestantes, 01 agência e 01 posto bancário, 01 casa lotérica, lanchonetes, bares e restaurantes, hotéis, pousadas, hospedarias, 02 serrarias e 02 olarias, prefeitura, Câmara legislativa, secretarias municipais, 01 Delegacia de Policia, 01 cartório civil e 01 eleitoral, 01 Unidade Mista Hospitalar, 21 postos de saúde (04 na sede e 17

⁴⁶ Estimativa da população do município para o ano 2009, segundo censo do IBGE 2007.

nas comunidades rurais), 05 escolas estaduais (03 urbanas e 02 rurais), 01 escola filantrópica da igreja católica, 03 escolas particulares, 01 unidade acadêmica da UFAM (Instituto de Natureza e Cultura) e 60 escolas municipais (06 urbanas e 54 rurais), 01 biblioteca pública, 03 ginásios poliesportivos, 01 museu indígena (Maguta), 01 bumbódromo, 02 balneários, além de praças e quadras para as populações dos bairros.

A sede da cidade é constituída por 05 bairros: Coimbra, Centro, Umarizal, Colônia e Bom Jardim e por 59 comunidades sendo 19 legalmente reconhecidas como indígenas e 40 não indígenas, estando dentre essas algumas em processo de averiguação dos pedidos de reconhecimento do território como indígena como é o caso da Comunidade de Guanabara II, nosso lócus de estudo.

A comunidade mais distante da sede da cidade, segundo dados do INCRA, é a comunidade de Porto Alegre com 66.800m de distância por via fluvial e a mais próxima é Porto Cordeirinho com 3.190m por via terrestre, ambas ocupadas por índios da etnia ticuna⁴⁷.

A população rural não indígena é de 3.024 hab, segundo o SIAB-DATASUS em 04 de junho de 2010, já a indígena tem aproximadamente 9.345 hab. O controle populacional é constantemente atualizado por agentes de saúde que vivem nas comunidades e são contratados para dar assistência a população e controlar o fluxo de pessoas no local. Já com relação à área urbana os agentes de saúde apenas conseguiram realizar o acompanhamento 17.199 habitantes.

A economia do município circula com base no serviço público, sendo a prefeitura o maior empregador. No ano de 2010, estão vinculados ao serviço público municipal 1.530 funcionários. A procura por emprego nas instituições públicas representa a esperança de melhoria de vida daqueles que vivem na marginalização e em situação de vulnerabilidade social. Segundo dados da SEMAS, 4.482 famílias estão cadastradas no programa Bolsa família⁴⁸, sendo que apenas 3.258 recebem benefício, onde para muitos é a única fonte de renda mensal, o que faz circular aproximadamente trezentos mil reais por mês no município.

O cadastramento nos programas de assistência social é enorme. Mensalmente são distribuídas bolsas de kit alimentação, vale pão e leite, vale gás, além da população cadastrada no Bolsa Família também participar do Programa Melhoria de Moradia. Dentre os cadastrados estão 3054 famílias da zona urbana e 1.352 da zona rural, sendo 399 agricultores familiares.

⁴⁷ Maior etnia indígena do Alto Solimões.

⁴⁸ Os valores dos benefícios pagos pelo Bolsa Família variam de R\$ 22,00 a R\$ 200,00. Sendo que o benefício pago às famílias extremamente pobres com renda mensal de até R\$70,00 por pessoa varia de R\$ 68,00 a R\$ 200,00 reais.

Os recursos obtidos com o pagamento dos funcionários públicos municipais, das instituições estaduais como SEDUC, IDAM, PRODERAM, SUSAM, Polícia Militar e das instituições federais como UFAM, INSS, INCRA, FUNASA, somados aos recursos obtidos com o pagamento do Bolsa Família, fazem mover os comércios e serviços na sede da cidade.

É impreterível falar que as atividades do setor primário na economia local, mesmo que não estejam sendo determinantes na acumulação de capital e no desenvolvimento econômico local, possibilitam a subsistência da maioria da população do município, pois o cotidiano de vida de grande parte da população benjaminense está vinculado a relação do homem com a água, a terra e a floresta amazônica.

2.4.1 As atividades produtivas: a água, a terra e a floresta do trabalho⁴⁹

A abundância dos recursos hídricos, trazidos na rede muito densa de igarapés e pequenos rios que desembocam nos grandes cursos d'água e as potencialidades de exploração fazem o extrativismo vegetal, a pesca, a piscicultura tornarem-se a base comum de atividades econômicas dos municípios do Alto Solimões (ZEE, 2003), bem como contribuem com a produção da agricultura familiar.

Na água dos rios, lagos e igarapés estão uma diversidade de peixes, principal fonte de alimentação do caboclo amazônico; na floresta, o berço de diversas espécies de animais e árvores; e na terra está o produto da cultura agrícola, do complemento alimentar diário. É reconhecendo a importância desses elementos na vida da população local que nos fazem aqui descrever a forma de organização e desenvolvimento das principais atividades produtivas do município, entre as quais destacam-se:

a) a pesca artesanal e a piscicultura

A principal fonte de alimento na região é o pescado. Ele está diariamente na mesa do ribeirinho e do homem urbano, pois é muito grande o seu potencial e sua diversidade nos rios amazônicos, principalmente os de pequeno porte. O município é um dos principais entrepostos pesqueiros do Estado, tanto com relação a pesca artesanal, quanto a piscicultura que vem possibilitando a comercialização local e a exportação do produto. O peixe é

⁴⁹ Água, terra e a floresta do trabalho é a denominação dada por Witkoski para as localidades ribeirinhas da Amazonia e título de seu livro publicado em 2006.

comercializado na feira e portos da cidade, mas também vendido nas cidades de Tabatinga, Letícia/Colômbia e Manaus.

Frente a facilidade deste recurso e a pouca fiscalização existente, muitos pescadores são financiados por capitalistas colombianos para retirar peixes dos rios brasileiros, principalmente peixes lisos para serem comercializados em Letícia e exportados para Bogotá, bem como os alevinos de aruanã e pirarucu, proibidos de serem pescados em época de reprodução. Além de beneficiar a Colômbia os rios brasileiros também são utilizados por pescadores peruanos que transitam livremente os lagos, igarapés, paranás e rios do Brasil

A **pesca** comercial é realizada em toda calha do rio Solimões, Itacoáí, Javari, Curuçá, Ituí, pois em lugares mais longínquos a pesca é mais produtiva. Nas margens do rio, próximas a cidade, o peixe é utilizado mais para o consumo da família por ser inadequado à comercialização. Os peixes de grande porte como pirarucu, tambaqui, pirapitinga e os que estão em período da desova passam por controle do IBAMA, isso faz com que os peixes mais comercializados sejam pacu, sardinha, jaraqui, Curimatá, matrinchã, aruanã, e os peixes lisos como surumbi e piraíba.

Para a obtenção do pescado comercial, os que recebem financiamento para a atividade utilizam pequenas embarcações com grandes caixas construídas de madeira revestidas de alumínio que possibilitam o depósito do gelo necessário ao armazenamento e conservação do peixe durante os dias da extração do pescado dos rios, entre 30 a 45 dias. Destarte, o meio mais utilizado pelo pescador tradicional são as canoas com motores rabetas(motor pequeno como é popularmente conhecido), onde passam dias e noites utilizando como armas os seus utensílios de pesca como: tarrafa, caniço, flecha, zagaia, harpão e poitas.

Torna-se necessário ressaltar que vários dias na labuta levam ao cansaço e ao esgotamento, pois passam noites sem dormir devido a pesca noturna e a necessária vigilância para defender-se dos piratas do Solimões, saqueadores que armados roubam o pescador deixando-o, quando com sorte, solitário nas margens dos rios e lagos. Quando chegam ao porto da cidade, no entanto, não conseguem escapar dos atravessadores, pessoas que aproveitando-se do cansaço deste trabalhador, desvalorizam-no pagando valores inferiores ao do mercado de pescado, e assim, usurpam grande parte do lucro que seria seu por direito.

Para lutar pelos direitos dos trabalhadores da água foi organizada uma Associação dos pescadores artesanais- Colonia Z3 que atualmente possui aproximadamente 1.200 associados, homens e mulheres de pouca ou nenhuma escolaridade que realizam atividade desde a infância. Através da associação e legalização da classe já foram adquiridos uma fábrica de gelo, 01 caminhão frigorífico, 01 caminhonete e 01 fábrica de conservação, filetagem e

beneficiamento de peixe, além de serem incluídos no FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador que possibilitou o direito do pescador associado receber o Seguro Defeso, que corresponde ao pagamento pela União de 1 salário mínimo, durante quatro meses, aos pescadores para que não realizem a atividade em período da desova dos peixes, mas nem sempre a legislação é atendida.

Ainda no ramo do pescado a outra atividade que vem se destacando como já anunciamos é a **piscicultura**. Ela veio viabilizar o crescimento do setor de forma sustentável aumentando a produção do peixe e o abastecimento do mercado local através, principalmente, de criação em açudes de barragem. A atividade atualmente é alvo da política local e vem recebendo apoio de instituições estatais através de suporte técnico e elaboração de projetos para recebimento de financiamento necessário a expansão da atividade e aumento da produção.

Segundo o Presidente da Associação dos Aquicultores o município tem capacidade de produzir 180 toneladas de peixe, pois possui 200 hectares de espelho d'água. Os peixes mais produzidos são tambaqui, matrinxã, pirapitinga, Curimatá, onde estes são obtidos através da compra dos alevinos na estação de alevinagem Irmão Balduino pertencente a própria Associação ou importados da estação de alevinagem de Balbina. Os alevinos são vendidos por milheiro no valor de R\$80,00. Há facilidades para se obter o pescado necessário para atividade, o problema está na manutenção deles durante o processo de crescimento do peixe, pois a ração deve ser importada, já que é pequena a oferta em relação a grande procura, o que também gera a supervalorização do produto.

Atualmente estão associados 136 piscicultores, estando grande maioria na sede da cidade. Estes recebem suporte técnico do IDAM, SEMPRO e do SEBRAE, mas em virtude do pequeno número de profissionais destas instituições o atendimento é insuficiente. O PRONAF dar suporte financeiro através do Banco do Brasil possibilitando a compra de equipamentos e insumos necessários a produção do peixe, para aqueles que têm a área fundiária legalizada.

Segundo o presidente da associação a piscicultura é uma questão de empreendedorismo, pois proporciona trabalho e renda a população local e melhoria na qualidade de vida. O poder público tem contribuído significativamente em todo processo, doando espaço para a associação, mediando às negociações com as instituições financiadoras, contratando profissionais como técnicos agrícolas para dar suporte aos piscicultores, comprando parte da produção para merenda escolar e aos programas sociais.

Recebemos grande suporte dos órgãos municipais, estaduais e federais e isso nos possibilitou atualmente sermos a única instituição no estado a fornecer alimentos pela CONAB- Companhia Nacional de Abastecimento. De junho a novembro de 2010 estaremos entregando 39 toneladas de peixe a 20 instituições sociais do município, dentre as quais escolas, programas e projetos, delegacia e hospitais. A CONAB paga R\$ 3,80 o quilo e a prefeitura entra com a contrapartida de mais R\$ 0,30. Com isso temos parte de nossa produção com venda garantida (Presidente da associação dos aquicultores, 2010).

Os avanços obtidos com a implementação comercial da atividade levou a instalação de uma Cooperativa de Crédito aos Produtores Rurais, a SOLICRED, mantida por recursos próprios da associação, mas que está em negociação com o Banco do Brasil para facilitar empréstimos aos produtores rurais de Benjamin Constant e Atalaia do Norte. Nela já estão associados 115 produtores sendo grande maioria piscicultores e agricultores.

Os piscicultores através de sua organização conseguiram obter grandes resultados, mas ainda lutam para obterem a fábrica de filetagem e processamento de peixe e retomarem o funcionamento da fábrica de ração, pois não são utilizadas mesmo frente a tanta produtividade. Durante seu funcionamento muitas outras atividades foram beneficiadas como: o aumento na produção agrícola do milho e da mandioca, a criação de aves e suínos, do pescado e a venda no comércio local.

Desta forma, a pesca e a piscicultura são as atividades que mais vem se destacando no município, mas estas se diferenciam pela forma que desenvolvem a atividade e pelos seus sujeitos. O piscicultor tem autonomia sobre o valor de seu produto, recebe investimentos financeiros com pagamento a longo prazo, tem a posse e a regularização fundiária de onde produz o pescado, grande maioria tem escolaridade, residem na sua maioria na sede do município e utilizam a atividade como opção de trabalho gerador de mais valia. Já o pescador se ver obrigado a vendê-lo pelo preço imposto a ele, não tem liberdade sobre a posse de todo peixe obtido e tem períodos em que é proibido de executar sua atividade, recebe um benefício do seguro desemprego se convier ao interesse político de seu representante, não é proprietário legal do seu espaço de trabalho, vive em sua grande maioria em comunidade ribeirinha e tem a pesca como uma obrigação para a subsistência de sua família, pois é uma atividade que representa vida, já que aprendeu a viver trabalhando nas águas e lhe dando com os peixes.

A atividade de produção do pescado que possui uma rota de comercialização diferenciada (ver quadro abaixo) apresenta, portanto, distintos personagens e significados. O pescador artesanal que se coloca na condição de mero coadjuvante no processo de comercialização do pescado repassa aos atravessadores um produto com valores que não levam em consideração os custos, o tempo e a força de trabalho, desvalorizando a atividade e

a si mesmo enquanto trabalhador e proprietário do meio produção. Os piscicultores, ao contrário, tendem a vender a sua produção com valores estipulados entre os próprios produtores, tendo autonomia com o preço e o local de comercialização. A valorização da atividade e do trabalhador deste setor torna-se evidente.



Gráfico 3: Rota de comercialização do pescado construído com base na coleta de informações durante a pesquisa e no ZEE/Alto Solimões.

Percebemos que a valorização do produto obtido e a organização da classe trabalhadora é crucial para a obtenção de direitos e valorização do trabalhador, mas, as iniciativas no ramo do trabalho do pescado ainda são seletivas. O pescador artesanal e o piscicultor se diferenciam pela condição econômica, pela aquisição da propriedade fundiária, pela escolaridade, pela organização e desenvolvimento da atividade e pela reivindicação de direitos. Enquanto uma minoria produz de forma organizada e consegue reconhecimento e valorização, a grande maioria dos trabalhadores do pescado são explorados, alienados e transformados em objetos de manipulação política e econômica, estes desvalorizados enquanto sujeito social.

b) A Agricultura familiar

A agricultura desenvolvida é predominantemente familiar servindo ao abastecimento e a subsistência da população local. Ela é desenvolvida em áreas de terra firme e em terras de várzeas. A produção de terra firme que favorece a cultura permanente, enfrenta grande

obstáculos como a questão da distância, da dificuldade do escoamento da produção e a pouca fertilidade do solo. A terra de várzea, local onde são desenvolvidas culturas temporárias durante a seca, favorece o escoamento do produto pela proximidade com os rios e igarapés e a qualidade da produção, pois as enchentes constante dos rios ocasionam uma grande (re)fertilização do solo, mas a localização de maioria das comunidades rurais em relação a sede da cidade também é um obstáculo.

A localização das áreas de plantio determina o tipo de cultura e o período para sua plantação e colheita. Enquanto na terra firme cultiva-se com maior frequência abacaxi, laranja, coco, limão, cupuaçu, abiu, mamão, cana de açúcar, macaxeira, milho e outros, nas terras de várzea são mais cultivados a mandioca, a melância, o maxixe, o jerimum, o pepino, verduras e hortaliças.

Com relação as culturas de várzeas eles iniciam na vazante e terminam nas enchentes. Witkoski (2000, p. 115-116) ao descrever os períodos das enchentes/cheia e vazante/seca dos rios Solimões/Amazonas aborda que

Com relação ao regime de inundação, as várzeas da Amazônia brasileira formam-se sobre a influência da enchente/cheia e vazante/seca: a época da cheia, que ocorre entre maio e julho, tem no mês de junho o seu ápice, ocorrendo quatro a cinco meses depois no período das chuvas- que começa mais ou menos em dezembro, chegando até abril; o antônimo da cheia, a seca, acontece dois meses depois do ponto culminante da cheia, nos meses de outubro a novembro. No ciclo das águas do rio Solimões /Amazonas, a subida das águas é lenta, ocorrendo de dezembro ao fim de abril- e dura, em media, oito meses. A descida das águas, marcada pela vazante, inicia-se, subitamente, em agosto, tendo seu fim em setembro. Ao juntarmos os meses de vazante e seca, temos um ciclo que dura em torno de 100 a 120 dias- a metade do tempo que demora o rio para cumprir a estação da enchente e da cheia, juntos.

Segundo o mesmo autor o calendário hidrológico do rio Solimões/Amazonas pode ser organizado conforme tabela abaixo:

Estações hidrológicas / meses	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Enchente												
Cheia												
Vazante												
Seca												

Quadro 3: Calendário hidrológico do rio Solimões (Am) Fonte: Witkoski, 2006.

A vazante e as enchentes dos rios determinam o tipo de cultura agrícola, mas nem sempre ocorrem no período estipulado no calendário acima. Uma possível explicação é que esse fenômeno ocorre em virtude do desequilíbrio ambiental

Até alguns anos atrás a gente tinha certeza de quando ia ser a enchente e a vazante do rio. Você plantava tranquilamente sabendo que daria tempo de aproveitar o resultado do seu trabalho. Hoje quando não é a enchente que vem sem avisar, numa rapidez só e fora da época são as pessoas que vem tirar de você grande parte do que você cultivou. Isso tá fazendo muitos abandonarem a plantação na área que alaga. Eu continuo porque me passo pra lá e mesmo assim ainda conseguem me tirar um pouco do que tanto luto no sol para cultivar (Oséias, agricultor da várzea). Eu planto no terreno da estrada, mas ela não é asfaltada. Quando o meu produto tá pra ficar no ponto pra colheita começa a chuva o que faz com que o carro não entre e assim as vezes perco grande parte da minha safra. Chega a me doer quando as bananas apodrecem sem eu poder trazer para feira. Quando não é a chuva é o ataque da broca, uma vez destruiu toda minha plantação. Mas não desisto a minha vida é essa agricultor de terra firme.

Os desafios a serem enfrentados são muitos em ambos os espaços de plantação agrícola. É uma luta constante pela manutenção da vida, pelo respeito ao seu trabalho e contra os desafios que a própria natureza impõe. Estradas não pavimentadas, falta de transporte terrestre, a grande distância das muitas localidades ribeirinhas, os assaltos as pequenas embarcações dos ribeirinhos e as chuvas constantes que deixam agitadas as águas do rio, são fatores que afetam a comercialização pelo produtor.

A produção obtida na agricultura local e que conseguem transportar são levadas e vendidas na feira do produtor da cidade ou a pequenos comerciantes pelos próprios trabalhadores, outros são repassados a atravessadores que desrespeitam e desvalorizam o trabalho do produtor e este sujeita-se a receber valores inferiores ao que realmente valem com o intuito de agilizar a sua volta à comunidade ou com o receio de não vendê-lo. Nisso o valor dos produtos vai diminuindo a cada hora que passa. Vale ressaltar que em virtude dos fatores expostos e da falta de uma assistência técnica que fortalecesse as práticas de cultivo, a organização da classe trabalhadora e a aquisição de equipamentos/maquinários para a transformação dos produtos o que se obtém como resultado dos plantios não são suficientes ao atendimento da demanda local, sendo produtos como farinha, feijão, arroz importados e não somente os industrializados, mas também verduras, legumes hortaliças de forma geral são importados do Iquitos/Peru, de Letícia/ Colômbia e de Manaus.

Segundo o censo agropecuário, no ano de 2006, o município produziu aproximadamente 1.665 toneladas de banana no valor de 1.026.000 reais, 02 toneladas de café no valor de 10.000 reais, 3 toneladas de laranja, 12 toneladas de cana de açúcar, 3.206 toneladas de macaxeira/mandioca no valor de 1.606.000 reais, 23 toneladas de milho em grão no valor de 14.000 reais. Aqueles que produzem em maior quantidade e alguns atravessadores tem a alternativa de vender para os comerciantes das grandes embarcações que fazem a rota Tabatinga-Manaus e que param no porto da cidade para pegar os passageiros.

No entanto, são os pequenos produtores das comunidades ribeirinhas que mais tem contribuído com o fornecimento de produtos agrícolas e o abastecimento da população local. Mesmo assim, estes por falta de organização da classe trabalhadora e da legalização das terras que cultivam, não conseguem fazer parte dos beneficiados pelos projetos para financiamento agrícola, como o PRONAF. Segundo dados do censo agropecuário em 2006, apenas 576 dos produtores do município estavam na condição de proprietários legais, 95 na condição de parceiros, 13 arrendatários, 8 assentados sem titulação, 154 ocupantes e 273 sem área definida. Não podemos deixar de citar que os números indicados dos que não são proprietários legais das terras que habitam e cultivam é muito superior, pois grande parte dos que residem nas comunidades e nas áreas mais centrais das florestas e estradas apenas ocupavam-nas sem a preocupação de legalizá-las.

Kowarick citado por Picoli (2006, p. 53) relata que as terras da Amazônia foram sendo obtidas pelos capitalistas, barbatões de várias partes do mundo, através de loteamentos em mapas como se fossem espaços vazios. Algumas áreas em que estão localizadas comunidades, antigos seringais, por exemplo, ainda são identificadas como de pessoas não conhecidas pela população que as habita e nem reclamados pela sua ocupação, impedindo que ocorra a legalização fundiária das propriedades rurais.

O interessante é que isso somente foi percebido por esses moradores nos anos atuais com as políticas de financiamento de agricultura familiar, de exploração florestal legalizada e outros, pois levados pela necessidade de adquirir recursos procuram os órgãos responsáveis como INCRA, IDAM, Banco do Brasil, e esbarram na questão da legalização fundiária,

Os que habitam as terras no interior da Amazônia não sentiam a necessidade de possuir a titulação da terra, pois foram acostumados a sempre ter acesso à ela, entendendo que a floresta pertence à natureza e sendo da natureza pertence a ele (PICOLI, 2006,p.84). Essa concepção ainda está presente nos dias atuais e leva ao trânsito constante de pessoas de comunidade em comunidade, pela facilidade do acesso pelo rio Solimões e pela existência de grandes áreas de terras e florestas ainda não habitadas no município.

Segundo dados da ODM com base no censo demográfico 2000 no município não existe legislação municipal específica que dispõe sobre a regularização fundiária e nem plano ou programa específico de regularização fundiária. Entre 1991 e 2000 a taxa de regularização fundiária dos domicílios urbano e rural foi insignificante.

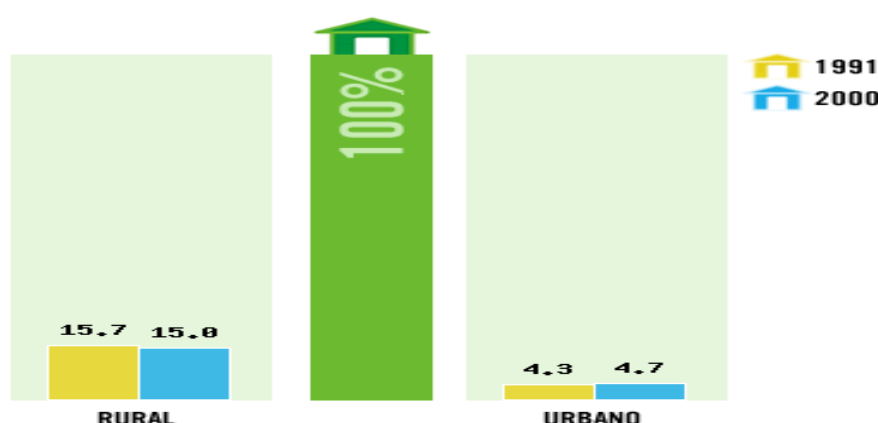


Gráfico 4: Regularização Fundiária dos domicílios urbano e rural do município.

Fonte: ODM-IBGE- Censo Demográfico-2000.

Isto ainda se repete nos anos atuais. A produção vem aumentando, mas muito sutilmente nos últimos anos, em virtude do cultivo pelos peruanos israelitas que se instalaram em comunidades da várzea ou em terrenos ao longo das estradas. Os peruanos israelitas têm se destacado na produção e comercialização dos produtos agrícolas bem como na criação de aves e suínos. É a invasão dos povos da fronteira⁵⁰, principalmente peruanos, em terras brasileiras, que para eles representa um espaço para sua sobrevivência e um continuum do seu país.

c) O extrativismo vegetal

É muito grande o potencial desses recursos no município, tanto no setor madeireiro quanto no não madeireiro. Dentre as espécies não madeireiras, merecem ser destacados a potencialidade para exploração de óleo e casca de copaíba e de andiroba, o cipó titica, bacaba, buriti, castanha, açaí, pupunha, tucumã, pupunha, camu-camu, sapota, mapati, umari, dentre outros, porém o aproveitamento destes, atualmente, tem pouco significado no mercado formal, pois não existe nenhum tipo de investimento para colheita e comercialização destes recursos.

Destarte, a atividade madeireira, considerada como uma das mais importantes geradoras de renda e trabalho na região do alto Solimões, devido a “forte área de florestas naturais, com árvores exuberantes e madeira nobre, o que proporcionava aos madeireiros, altas taxas de lucratividade através da comercialização” (PICOLI, 2006, p.67) está em decadência.

No município atualmente a maior parte das indústrias madeireiras estão desativadas, estando funcionando precariamente apenas 03 indústrias madeireiras com aproximadamente 45 funcionários. As empresas por problemas relacionados ao suprimento de matéria prima de origem legal, obtida através de plano de manejo e autorização do IPAAM e IBAMA, tem hoje uma pequena produção que não consegue atender as necessidades locais e funcionam sobre forte pressão dos órgãos fiscalizadores.

⁵⁰ A questão da fronteira, da ocupação ilegal, da usurpação do território e do espaço brasileiro é evidente e comprova uma fiscalização ineficiente alheia aos interesses do povo local. A falta de fiscalização tem no município graves conseqüências, pois o comercio local é dominado pelos peruanos em todos os setores. Estes vendem mais barato em virtude dos baixos preços dos produtos peruanos, o que leva os brasileiros que pagam os impostos a verem seus produtos desvalorizados e seu meio de sobrevivência em risco pela invasão estrangeira. O que muitos do município se revoltam é que na cidade vizinha de Islândia, a fiscalização é intensa e os brasileiros se não estiverem legalizados não podem comercializar se quer um produto. Claro que o governo peruano local não está errado, mas demonstra o quão é frágil a defesa do nosso território que facilmente permite a entrada de produtos ilícitos, principalmente a maconha, em nosso país. A convivência com os povos da fronteira peruana e também colombiana, em muitos outros aspectos, demonstra a interferência internacional no modo de vida local.

A questão do declínio da atividade perpassa pela questão da legalidade, da preservação ambiental e da racionalidade ecológica e não por falta do recurso natural necessário à sua efetivação. Um outro fator preponderante foi a demarcação das terras indígenas, as quais são constituídas por grande riqueza florestal.

Alguns extrativistas ainda conseguem burlar a fiscalização e permanecer na clandestinidade, porém extraíndo pequenas quantidades de madeiras de lei, sob encomenda de indústrias madeireiras brasileiras e peruanas e de moradores locais com o intuito de favorecer a construção de moradias, embarcações ou mobiliários. A extração da madeira não é feita com a utilização de máquinas, mas de maneira tradicional com a utilização de instrumentos manuais como motosserra, machado e terçado, depois são serradas em forma de pranchas no próprio local ou puxadas para as margens de rios e igarapés mais próximos onde são amarradas as canoas ou aos barcos, transportando via fluvial o produto. Estes trabalhadores enfrentam e convivem com o medo da apreensão do produto e perda de sua liberdade.

Segundo o proprietário da empresa madeireira é difícil realizar essa atividade atualmente, pois há forte burocratização para a obtenção de liberação de funcionamento e de aprovação de plano de manejo dificultando a obtenção o material e supervalorizando o produto tão necessário a população, na medida que a maioria das casas são de madeira.

A AMRAS em parceria com a DAS (Diocese do Alto Solimões), tem desenvolvidos projetos dentro da perspectiva da sustentabilidade com a intenção de obter certificação para esta prática acreditando na recuperação e no papel relevante desta para o desenvolvimento local. O setor madeireiro é um potencial, mas deve está relacionado com formas sustentáveis de exploração.No entanto, o Peru não compartilha da mesma fiscalização e controle ambiental.

[...] Em Islândia no Peru, fronteira a montante do rio Solimões, a indústria apresenta a produção acima de 10.000 m³/ano. Os maquinários são relativamente novos, a mão-de-obra é qualificada e produzem molduras de alta qualidade sendo exportadas para outros países como México e Estados Unidos (ZEE, 2003, p. 28).

As cidades de Islândia e Petrópolis localizadas em frente ou ao norte do município possuem 04 serrarias em grande produtividade que emprega mais de 100 funcionários entre brasileiros e peruanos e fornece madeira para a população das cidades vizinhas. A grande parte da madeira obtida em toras vem das florestas brasileiras que após extraídas e levadas aos rios são atravessadas para o lado do Peru impossibilitando a fiscalização e concretizando o tráfico internacional de madeiras e a clandestinidade do trabalhador. Dentre as árvores ainda

mais cortadas estão o marupá, maçaranduba, o louro, o angelim, o cedro, macacaúba e o acapu.



Foto 10: Jangadas de madeiras no rio Javari rumo às serrarias de Islândia-Peru.

Fonte: retirado da apresentação da equipe Itinerante 3 Fronteiras de Tabatinga realizada em novembro de 2005. itinerantebcp@yahoo.com.br

A pesca, a agricultura e o extrativismo vegetal vêm suprir grande parte das necessidades básicas de sobrevivência da população, mas a caça e a pesca predatórias e o desmatamento da floresta, que foram impulsionadas ao longo da história do desenvolvimento da região fez desaparecer muitas espécies que constituíam a grande biodiversidade amazônica. Atualmente torna-se necessário que a realização destas estejam vinculadas as formas sustentáveis de produção da existência e de manutenção das diferentes vidas do ecossistema.

Para isso, torna-se necessário que ocorra atividades de capacitação, assistência técnica e monitoramento de atividades produtivas e segmentos onde haja potencial econômico-ecológico de cada sub-região, município ou comunidade (ZEE, 2003), bem como o fortalecimento de novos valores e nova sensibilidade baseada no respeito, no diálogo, na igualdade, na responsabilidade e na preocupação com o meio ambiente, pois a obtenção de saberes técnicos, humanos e ambientais que contribuam para impulsionar o desenvolvimento sustentável é o fator decisivo para perenização dos recursos naturais e da vida humana.

2.4.2 A realidade educacional: avanços e desafios

A educação do povo autóctone do município era obtida através das práticas sociais e tinham como espaço de aprendizagem a natureza e a convivência tribal, onde buscavam o atendimento de suas necessidades básicas de sobrevivência com relação a alimentação, a utensílios para uso doméstico, moradia, defesa do território e cultuação aos seus deuses, mantendo uma relação harmoniosa com a natureza.

A relação homem-natureza possibilitava a manutenção da vida, da cultura e a produção constante de saberes que tinham como principal finalidade o bem comum. O seu vínculo com a água, a terra e a mata representava a unificação e a interdependência das diferentes formas de vida, o fortalecimento dos vínculos familiares e a difusão do conhecimento que tinham como base o respeito, o enaltecimento a natureza e a sua sobrevivência.

Todavia, como já foi ressaltado, o contato forçado com o colonizador provocou um processo de aculturação em que muitos dos seus saberes e práticas foram dizimados, sendo inculcados novas crenças e novos valores que vieram a facilitar o processo de dominação e colonização do território. Desta forma, os missionários foram moldando a educação local, dando a ela um cunho religioso, primeiramente com os jesuítas liderados pelo padre Samuel Fritz, depois pelos carmelitas e, no início do século XX, pelos capuchinhos que em 1910 através da Prefeitura Apostólica do Alto Solimões começa a liderar o atendimento educacional escolar no povoado de Esperança. É importante ressaltar que em 1904 já havia uma escola no povoado de Remate de Males, esta a primeira escola do povoado chamada Escola Cel. Constantino Néri, tendo como Professora a Senhora Teresa Maia, mas em território pertencente atualmente a Atalaia do Norte.

Como na idade medieval, a educação religiosa buscava converter os pagãos, inculcar valores da sociedade hegemônica e metropolitana, mas também assegurar a sua subsistência na região. Com isso o trabalho agrícola, a criação de animais, a construção de olarias, de engenhos, a produção de materiais para caça e pesca foram sendo valorizados. Os aglomerados proporcionaram o surgimento de pequenos povoados que com os anos foram sendo constituídos por pessoas de uma miscigenação étnico-racial muito grande e por saberes dos mais diversos, pois os saberes dos povos nativos também foram incorporados pelos colonizadores, missionários, colonos e pelos migrantes que vieram de outras regiões do Brasil, principalmente os nordestinos.

A necessidade de comunicação com os indígenas para que pudesse ser disseminada a educação religiosa ao povo da região do Alto Solimões, levou o padre **Frei Fidélis de Alviano** a escrever a 1ª Gramática, Dicionário e Catecismo Ticuna. O dicionário ticuna favoreceu o trabalho de catequização daqueles que constituíam-se e ainda constituem-se na maior etnia indígena do Alto Solimões, sendo implantado, em virtude disto, a primeira escola no território hoje pertencente a Benjamin Constant, onde atualmente fica o bairro de Bom Jardim, localidade em que ainda residem muitos desta etnia indígena.

Posteriormente outras escolas foram construídas para o atendimento educacional da população indígena e não indígena, como a escola Capuchinha localizada à rua Monsenhor Tomás, no Centro da cidade, onde atualmente funciona o Seminário Capuchinho. Mas, o maior símbolo da influência da igreja católica na educação do município foi o Educandário Nossa Senhora Imaculada Conceição, atualmente cedido ao Estado para a oferta das séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.



Foto 11: A influência da igreja católica na educação local.
Fonte: Arquivo da Profa. Açucena F. Amazonense.

A escola era dirigida pelas Irmãs capuchinhas e nela era oferecido o ensino de 1ª. a 4ª. série e cursos de prendas do lar as alunas adolescentes. Pouco tempo depois a escola também passou a formar os professores e professoras que atuariam na educação escolar local, primeiramente através das normalistas e depois através do magistério. As primeiras professoras da terra também passaram a desenvolver uma educação tradicional-conservadora pautada na rigurosidade da pedagogia católica, o que vigorou durante varias décadas.

Com isso a cidade, lócus da classe dominante e da circulação do capital, passa também a ser o lócus da educação escolar, da aquisição da cultura letrada, da preparação para o trabalho formal, do enaltecimento da fé e da ascensão social, enquanto que as localidades

ribeirinhas ou rurais continuam consideradas como o ambiente de vida dos rudes, dos incultos, dos selvagens, dos pagãos, onde poucos tinham contato com a escrita e a leitura, mas que constituíam-se em grande maioria da população. A educação predominante, portanto, foi durante muitos anos, aquela adquirida no trabalho e pelo trabalho com a roça, com a pesca e com o extrativismo, pois mesmo que a escola fosse já reconhecida como uma necessidade e um direito, poucos tinham acesso a ela.

A evolução da educação escolar foi acontecendo *pari passu* ao desenvolvimento econômico do município, a concentração de pessoas na sede da cidade e das comunidades e às exigências expressas nas legislações educacionais. Durante todo o processo foram sendo implantadas escolas na zona urbana e rural visando atender a população principalmente com a educação básica nas suas diferentes etapas e modalidades. Paulatinamente vem sendo favorecido o acesso, a permanência e o sucesso escolar da população, mas muito ainda se falta para se efetivar a universalização e a democratização da educação escolar, pois ainda encontramos instituições educacionais funcionando precariamente, profissionais sem qualificação e sem condições de trabalho, ensino desvinculado da realidade local e pessoas sem ou com pouca escolaridade, principalmente nas comunidades rurais.

Até o ano 2000, o município ainda possuía uma taxa de 27,81% de pessoas analfabetas, quase o dobro do índice do Estado e do nacional. É obvio que a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental e a expansão do ensino nas mais distantes localidades do município, contribuíram com a alfabetização de milhares de pessoas, mas ainda não garantiram o prosseguimento dos estudos, pois pouco se adequaram as características e necessidades do seu alunado. O analfabetismo funcional ainda é evidente.

Segundo o PNAD 2008, a taxa de analfabetismo caiu significativamente nos últimos anos. Com relação as pessoas de 6 a 15 anos mais de 90% estão na escola, bem como 80% das pessoas entre 15 e 17 anos, sendo progressivo o aumento da escolaridade da educação infantil. No entanto, é muito preocupante a falta de elevação da escolaridade para as pessoas a partir dos 18 anos. Mesmo tendo avanços significativos na escolaridade dos que possuem esta faixa etária, muitos não conseguem permanecer na escola e interrompem os estudos para desenvolver atividades de subsistência e manutenção da família que vão constituindo.

Em garantia ao atendimento do direito à educação, a população local atualmente dispõe de instituições específicas de educação básica e do ensino superior, ficando sobre a responsabilidade do município (SEMED) a oferta do ensino fundamental (este um direito publico subjetivo) e da educação infantil; do Estado (SEDUC) a oferta do ensino médio e o ensino fundamental; e da União (UFAM) o ensino superior.

A UFAM através do Instituto de Natureza e Cultura/INC vem desde o ano de 2006 oferecendo cursos de Administração (Gestão Organizacional); Antropologia; Licenciatura em Biologia e Química; Licenciatura e Bacharelado em Ciências Agrárias e Ambientais; Licenciatura em Letras (L. Portuguesa e L. Espanhola) e Pedagogia e durante seus quase 04 anos de funcionamento já possibilitou o acesso de aproximadamente 1.300 pessoas a este nível de ensino que para a população local era apenas um privilégio dos poucos que detinham condições financeiras para manterem-se na capital do Estado.

Vale ressaltar que anterior a implantação do INC a UFAM, desde 1992, já oferecia cursos de licenciatura através do PEFD (Programa Especial de Formação Docente) que em parceria com as prefeituras dos municípios do Alto Solimões qualificavam os docentes do seu quadro efetivo de funcionários através da formação na área de Pedagogia (03 turmas), Filosofia, Letras, Matemática (02 turmas), Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Geografia, e especialização em Gestão da Educação. Através deste programa foram formados aproximadamente 500 professores/as e 45 especialistas no Alto Solimões, sendo que aproximadamente 65% destes eram do município de Benjamin Constant.

Para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a SEDUC dispõe de cinco(05) escolas, sendo três(03) na zona urbana e duas (02) na zona rural (comunidades de Filadélfia e Feijoal), além de oferecer o curso de Ensino Médio com Mediação Tecnológica em outras três comunidades (Guanabara III, Porto Espiritual e São Leopoldo), mas este em salas de aula de escolas municipais não utilizadas pela SEMED durante o período noturno. No ano de 2010 está atendendo 4.144 alunos, sendo que aproximadamente 80% destes cursam séries dos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. O Estado através do CETAM também vem desenvolvendo cursos técnicos profissionalizantes o qual no ano de 2009 formou 139 alunos.

O baixo índice de alunos nas séries iniciais atendidas nas escolas estaduais, deve-se ao fato de ser do município/SEMED a incumbência para com a oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A SEMED possui 57 escolas sendo seis (06) na zona urbana o que atende 4355 alunos e cinquenta e uma (51) na zona rural, sendo 29 indígenas (I) com 4.210 alunos e 32 escolas não indígenas (N.I) com 1275 alunos, conforme mostra o quadro abaixo.

Educação Infantil				Ensino Fundamental											
				Anos iniciais				Anos finais				EJ A			
Urb	Rural		Total	Urb.	Rural		Total	Urb.	Rural		T	Urb	Rural		T
	I	N. I			I	N. I			I	N. I			I	N. I	
654	401	191	1246	2054	1705	672	4427	1167	1682	378	3227	480	404	81	965
Ano de 2010- Rural- 5540 alunos e Urbano 4355 / TOTAL DE ALUNOS: 9.865															
632	408	186	1226	1996	1540	857	4393	1300	1791	608	3699	283	231	220	734
Ano de 2009- Rural- 5. 841 alunos e Urbano 4. 211 / TOTAL DE ALUNOS: 10.052															
621	203	130	954	2144	1470	751	4365	1502	1852	824	4178	416	456	230	1102
Ano de 2008- Rural- 5.916 alunos e Urbano 4.683 /TOTAL DE ALUNOS: 10.599															

Quadro 4: Número de alunos nas escolas municipais urbanas e rurais (I: indígenas e N.I: não- indígenas) de 2008-2010.

Fonte: SEMED/BCT/AM- 2010.

É impreterível a verificação da quantidade crescente de alunos na educação infantil e principalmente nas séries iniciais, enquanto que ocorre um decréscimo destes nos anos finais do ensino fundamental, bem como na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, podendo este índice ainda ser maior, na medida que as quantidades expressas no ano de 2010 têm como base a matrícula inicial das escolas, não sendo ainda contabilizado número de desistentes e dos que não compareceram.

Outro fator importante a ser ressaltado é que o índice de matrícula vem decaindo principalmente nas escolas rurais não indígenas (N.I). Este pode está sendo ocasionado por fatores como: a) falta de oferta de maior escolaridade a população, b) a mudança de algumas famílias dos alunos na faixa etária de 10 a 15 anos para a zona urbana; c) o abandono da escola em virtude de serem poucas as que oferecem ensino de 5ª a 8ª série⁵¹, pois estes para continuarem seus estudos passam a ter de deslocarem-se de uma comunidade para outra; d) a constituição prematura de família o que leva-os a assumirem responsabilidades e a acompanhar os pais mais intensamente no trabalho desenvolvido na comunidade; e) o ensino escolar não despertar o interesse por ser desvinculado das reais necessidades de aprendizagem dos alunos; e f) o cansaço resultante das atividades cotidianas principalmente a pesca e a agricultura que exigem grande esforço físico durante o percurso da comunidade ao local de trabalho e vice-versa e na realização da atividade.

⁵¹ O ensino fundamental nas comunidades rurais ainda é oferecido em séries, através da resolução nº 03/2008/CME/BCT.

Mas por que a educação indígena não teve também essa decaída na quantidade de alunos já que também estão na zona rural e enfrentam desafios semelhantes? É importante frisar que nem todas as escolas consideradas como indígenas são realmente de comunidades indígenas legalmente reconhecidas, elas são assim definidas em virtude da autodeterminação de sua população, pois o reconhecimento do território como indígena é garantia de melhor atendimento de direitos e de maior atenção das políticas públicas, mas também exige maior liderança e mais organização social. Enquanto apenas 20 são outorgadas como comunidades indígenas outras dezesseis estão em processo de averiguação, dentre estas a comunidade de Guanabara II.

A diminuição no número de alunos vai levando ao fechamento de escolas, sendo que somente no ano de 2010 foram fechadas 03 escolas municipais nas comunidades rurais não indígenas. Destarte, a SEMED, está atendendo 70% dos alunos da educação básica e possui aproximadamente 90% das escolas sendo que destas 90% estão localizadas nas áreas rurais e atendem aproximadamente 87% dos alunos destas localidades.

Além do baixo índice de atendimento à população rural, as escolas estaduais têm visto decair o número de alunos também na zona urbana, prioritário espaço de oferta do ensino médio. Esses dados nos levam a reconhecer que muitos interrompem ou têm interrompida sua escolaridade ao concluir o ensino fundamental, não dando prosseguimento aos estudos no ensino médio e conseqüentemente ao ensino superior, este que tem evoluído significativamente desde a implantação do Instituto de Natureza e Cultura, conforme podemos verificar no quadro abaixo.

	ANO S BASE	Educação Básica						Educação Superior	Total
		Escolas Municipais			Escolas Estaduais				
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total		
Alunos	2010	4.355	5.540	9.895	3.292	852	4.144	1300	15399
	2009	4.211	5.841	10.052	3.898	978	4.876	980	15908
Docentes	2010	482	132	614	126	44	170	57	841
	2009	434	117	551	126	44	170	46	767
Escolas	2010	06	51	57	03	02	05	01	63
	2009	06	54	60	03	02	05	01	66

Quadro 5: Número de alunos, docentes e instituições de educação de BCT dos anos de 2009 e 2010.

Fonte: SEMED/SEDUC/INC (UFAM).

Os docentes vinculados a SEMED que representam grande maioria do número total de professores estão distribuídos na sede da cidade e nas 59 comunidades ribeirinhas do município, tanto indígenas quanto não indígenas. Não diferentemente das escolas estaduais

ministram aulas em salas geralmente superlotadas que apresentam características distintas, principalmente no que concerne a educação no meio urbano e a educação no meio rural/campo, esta majoritariamente ribeirinha.

Mesmo com grande atendimento de alunos no ensino fundamental, torna-se necessário assegurar a eles condições favoráveis a aprendizagem, ao prosseguimento nos estudos e ao sucesso escolar, pois o baixo índice do IDEB do município demonstra que muito ainda se tem a fazer. Com base no IDEB observado em 2007 o município está na 4.935.^a posição, entre os 5.564 do Brasil, quando avaliados os alunos da 4.^a série, e na 4.501.^a, no caso dos alunos da 8.^a série.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - BENJAMIN CONSTANT										
Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,3	2,5	2,4	2,7	3,1	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6
Anos Finais	2,4	2,5	2,5	2,6	2,9	3,2	3,6	3,9	4,1	4,4

Quadro 6: IDEBs da Rede Municipal de Ensino de 2005 e projeção até 2021.

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

É importante frisarmos, frente ao baixo índice do IDEB, da pouca escolaridade principalmente daqueles acima dos 15 anos de idade e do atendimento limitado aos moradores das comunidades rurais, que é evidente a necessidade de desenvolvimento ou da efetivação de políticas públicas pautadas numa pedagogia que contemple os múltiplos saberes e práticas existentes em virtude da grande pluralidade cultural e da nossa biodiversidade.

Para que possamos valorizar e respeitar as diferentes formas de produção da existência da população do município tornou-se necessário resgatar as raízes históricas das diferentes pessoas, buscando entender como foram sendo (re) construídas as suas práticas, os seus saberes, o seu modo de vida, mas demonstrar também que mesmo que interdependentes se diferenciam em virtude da sua localização e de sua forma de organização social.

As atividades produtivas e as formas de educação daqueles que vivem em espaços distintos são também diferentes, sendo privilegiado o espaço em que se concentra o poder, ou seja o capital, mas para manutenção deste se constrói um continuum entre eles. O urbano e o rural assim se diferenciam, mas a existência de ambos é de suma importância para a lógica do capital, onde em um se produz o produto (rural) que o outro precisa supervalorizar para obter mais valia. Assim vai também ocorrendo a supervalorização do produto e da educação na cidade e a desvalorização do trabalho e da educação nas comunidades rurais.

Somente conhecendo os símbolos e significados de trabalho e educação que foram sendo alteradas com a mudança da paisagem, do tempo, das práticas e das relações sociais que poderemos também contribuir com possíveis propostas para o desenvolvimento de uma educação realmente significativa ao povo local, principalmente aos que têm em seu cotidiano e em sua forma de produzir a existência uma profunda relação e dependência da água, da terra e da floresta, como o trabalhador e trabalhadora das comunidades ribeirinhas do município de Benjamin Constant.

CAPÍTULO 3

3 CENÁRIOS, SÍMBOLOS E SIGNIFICADOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM GUANABARA II



Foto 12: Comunidade de Guanabara II - Arquivo Pessoal- 2010.

[...] nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e neles, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura. É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida [...] movidos pelos valores e incentivos de determinadas culturas. Na comunidade, a economia, a religião, a política, diversos aspectos de uma cultura aparecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tais como o são na realidade. Todas as comunidades de uma área compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das prováveis interpretações de padrões e instituições regionais.

(WAGLEY, 1988, p. 44).

Rememorando os aspectos espaços-temporais apresentados nos capítulos anteriores, podemos verificar que o trabalho e a educação têm símbolos e significados diferentes de acordo com o espaço e o tempo de cada população campesina. Estes, no entanto, configuram

as representações sociais, constituídas e partilhadas coletivamente, as quais determinam a forma de pensar e agir do homem, e sinalizam a resistência ou a transformação na forma de se conceber a realidade.

Demonstramos que os modos de produção, as relações sociais, as práticas e racionalidades foram sendo alteradas ao longo da história e que com isso culturas foram sendo dizimadas ou alteradas em prol da ascensão de uma nova forma de produzir a existência. No entanto, fragmentos dessas culturas consideradas subalternadas e descivilizatórias foram modificando e diversificando as formas de vida social dentro de uma sociedade contraditória e hegemônica.

Além disso, retratamos que em meio à sociedade capitalista co-existe gentes e culturas que se metamorfosearam em condições e níveis diferentes, frente ao processo de homogeneização da cultura ocidental. Podemos ter como exemplo, as regiões do centro-sul e as regiões do norte-nordeste, o urbano e o rural Amazônico, Manaus e os demais municípios do Amazonas, a cidade e as comunidades ribeirinhas do município de Benjamin Constant, o qual tem grande parte do seu território ocupado por populações rurais ribeirinhas, habitantes de comunidades que desenvolvem atividades distintas, mas ainda fruto de atividades tradicionais como a agricultura e o extrativismo, estas alteradas ao longo da história pelo racionalismo capitalista.

Para entendermos este contexto é que neste capítulo iremos descrever a trajetória da comunidade e seus agentes na construção simbólica das formas de trabalho e educação específicas, apresentando os conteúdos das Representações Sociais de trabalho e de educação, suas estruturas e articulações, bem como as evidências empíricas em que se apresentam ou se configuram as RS do trabalho e da educação no cotidiano do ribeirinho, mas especificamente do trabalhador e da trabalhadora da comunidade de Guanabara II.

3.1 Conhecendo uma comunidade amazônica

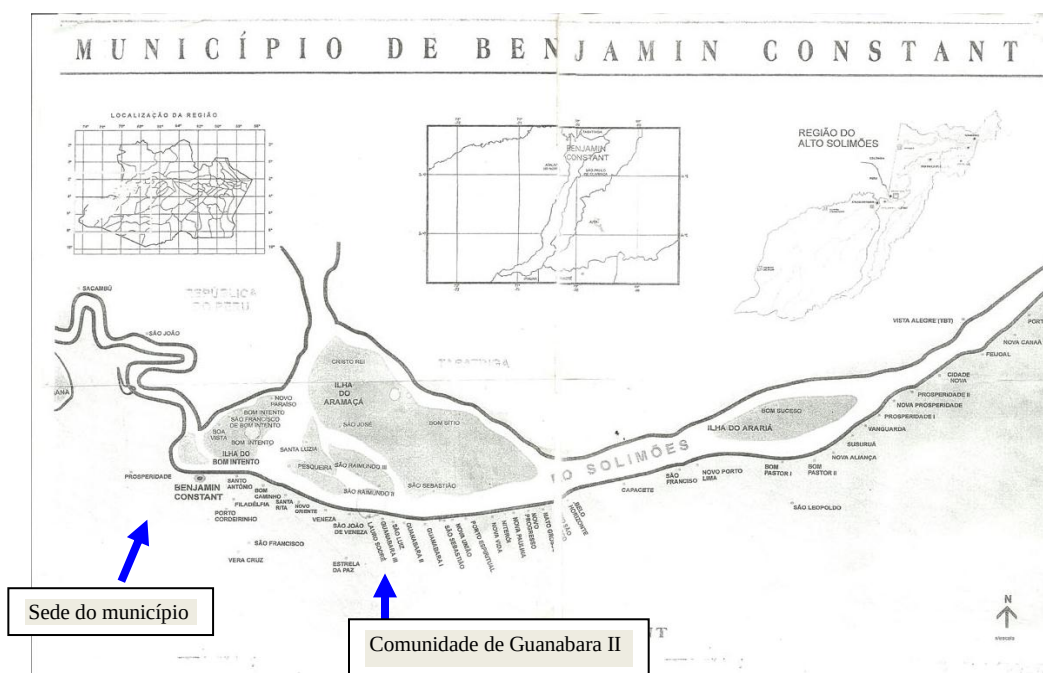
Ivanilde de Oliveira (2003) diz que

[...] 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 então transformado em um espaço único, diferenciado dos outros em sua essência, criado e recriado pela dinâmica dos povos que nela vivem e convivem (p. 28).

Descrevermos a comunidade de Guanabara II é uma necessidade para entendermos como foi idealizada e construída por aqueles que através de suas práticas e relações sociais foram produzindo sua existência e sua cultura e se identificando com o lugar e com o que nele é produzido.

A comunidade de Guanabara 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 (OGM, 36 anos).

Este lugar que possibilita a produção da vida de tantos é uma comunidade que limita-se ao oeste com a Comunidade de São Luís, a leste com a comunidade de Guanabara I, ao sul com terras devolutas e ao norte com o grandioso rio Solimões. Ela tem como coordenadas geográficas 04°24'18.5"S e 69°54'28.7"W ficando a 13.500 metros de distância da sede do município, mas se tendo acesso apenas através da via fluvial (com tempo de viagem de 45 minutos partindo-se da sede do município). É uma comunidade de grande pluralidade cultural e múltiplas atividades como grande maioria das populações ribeirinhas da região.



Mapa 2: Localização da comunidade de Guanabara II e da sede do município.

Fonte: Prefeitura Municipal.

3.1.1 Tecendo a história

Guanabara II era parte do antigo seringal Fazenda Guanabara, de propriedade do Sr. Jorge Hayden, desde 1879, um grande proprietário de terras desta região. O seringal tinha uma área de 41.621.400m² com um perímetro de 20.190ml destinado a indústria extrativista, pois nesta fase, como já foi relatado, o Alto Solimões era um grande fornecedor de borracha, o ouro branco amazônico.

Com a decadência da borracha e a morte de Jorge Hayden, a viúva, a senhora Rosária Hayden, começou a vender pequenos lotes do imenso seringal e atualmente nestes estão localizadas inúmeras comunidades. Guanabara II⁵² fazia parte do lote comprado em 1931 pelo comerciante Júlio Coelho, o qual media 5.800m de frente e 5.000m de fundo, conforme documentação apresentada pelo Sr. Washington Coelho, filho herdeiro do comprador, o qual foi o único proprietário a permanecer com o território com o nome legítimo do seringal.

O lote comprado pelo Sr. Júlio Coelho não era apenas a área da comunidade, lócus do estudo, mas a área de três outras comunidades adjacentes, Guanabara I, São Luís⁵³ e Guanabara III. A fragmentação das terras foi resultado de “invasões” por ex-moradores de outras comunidades, de índios ticunas, bem como de doações ou concessões de terras para que as famílias ou determinadas pessoas as cultivassem, o qual foi o caso da constituição da comunidade de Guanabara II. Esta foi criada quando o proprietário doou 100m de terras para o Sr. Francisco Cesário (FC- 90 anos) em 05 de junho de 1972, o qual aceitou mediante liberação do proprietário para a instalação de missão da cruzada.

A gente veio de São José para morar aqui porque o senhor Júlio Coelho, cabra amigo, ao ir me visitar disse que se eu quisesse sair de lá, já que o barranco estava caindo ele me daria uma terra pra morar. Aí nós viemos numa canoa pra eu ver a terra. Quando encostamos vi tamanha de uma matona. Depois fomos pra casa dele a mulher dele colocou uma mesada pra gente comer o almoço e aí fomo conversar. Como eu era diretor da missão em São José e tinha sete famílias com 52 pessoas morando lá, eu coloquei como única forma de aceitação a liberação da terra para as outras famílias, que eram minha responsabilidade. Ele logo aceitou, pois de certa forma, eram mais pessoas para virem cuidar da terra. Pedi um documento redigido a punho onde ele concedia a terra e a gente começou a limpar, uns roçando e outros no machado derrubando, pois a mata era virgem, isso em 1972 (Francisco Cesário, 90 anos).

⁵² O nome da comunidade além de ser pelo nome do garapé Guanabara que cortava o seringal é também por ordem de povoamento: primeiro foi Guanabara I, depois a II e posteriormente a três.

⁵³ A comunidade de São Luís surgiu mais recentemente, num trecho de terra entre Guanabara II e Guanabara III, que segundo o Sr. Washington foi concedida para uma família morar e cuidar, mas atualmente está em processo de reconhecimento como terra indígena.

O mesmo relata que dos primeiros moradores ainda estão o Sr. Flavio Pacaio, seu “camarada velho” e os seus filhos mais velhos, o qual um deles atualmente é o vice-cacique. Quando foram trazidos com o intuito de coibir a invasão de terras por índios ticunas, passaram a cultivar a agricultura e a construir as moradias tudo no entorno da igreja da Cruzada⁵⁴.



Foto 13: Primeiro morador da comunidade-90 anos.
Fonte: A pesquisadora, 2010.

As missões messiânicas foram cruciais para a instalação e concentração em pequenos povoados no rio Solimões, principalmente da Cruzada. A missão religiosa de Guanabara II que tem o nome de Novo Porto Quarto Celeiro serviu como instrumento de fortalecimento dos laços e da organização social. Foi a concepção de trabalho e de comunidade desta religião que norteou as práticas e os saberes da população local. O Sr. Cesário relata que quando todo mundo era da Santa Cruz fazia-se ajuri⁵⁵ para a plantação das roças de cada família, além de uma específica para a comunidade e assim a comunidade evoluiu.

⁵⁴ A religião da Cruzada teve como grande disseminador no Alto Solimões, Peru e Colombia, o profeta brasileiro José Francisco da Cruz, o irmão José. Este pregava sua doutrina sobre a última reforma do cristianismo e o fim do mundo. Contam que curava enfermos, ensinava técnicas agrícolas, plantava cruzeiros, e fundava novas comunidades religiosas, assim como ditava as normas de vida para aqueles que seriam seus seguidores, em virtude foi perseguido e preso na Colombia, mas logo solto por reivindicação de seus adeptos (AGUERO, 1994, p. 7). Fundou várias missões no Alto Solimões nas décadas de 1970 e 1980, sendo que cada uma proporcionou o surgimento de uma comunidade tanto indígena como não indígena. A rigorosidade com o vestuário, com a educação moral, o respeito, os bons costumes, o trabalho coletivo e a fidelidade à religião, à família, ao irmão, fortalecia os vínculos sociais e favorecia a harmonia entre os comunitários ao mesmo tempo que direcionava o modo de viver do grupo.

⁵⁵ Ajuri é uma relação de ajuda mútua também denominada regionalmente de mutirão ou puxirum, sendo produto das necessidades econômicas dos agricultores familiares.

A gente plantava macaxeira, milho, ananás, banana, cana, mamão, tudo que precisava, mas sempre trabalhávamos em mutirão, liderados pelo capitão da missão. Ele determinava de quem era a roça que íamos trabalhar. O que a gente iria fazer em um mês a gente fazia em dois ou três dias. Fora isso a gente pescava. Diz que não tem mais fartura, mas eu ainda acho farto pois a gente vai lá do outro lado e pega o peixe pra comer. Trabalhador não deixa a mulher passar fome e o que nós temos é colocado tudo na mesma mesa. A caça também antes era mais perto, agora como aumentou a população, as roças são mais e fizeram ficar mais longe a mata onde a gente vai caçar.

A missão da cruzada é dirigida por um diretor⁵⁶ da ordem que representa o líder religioso, e por uma equipe composta pelo vice-diretor, secretário e vice secretário, tesoureiro e vice tesoureiro, o porta voz (relações públicas) e o capitão, o qual já foi citado no relato acima. O capitão atual da missão expõe o papel deste membro religioso na comunidade.

O capitão é para trabalhar com o povo. Cada irmão tem que ter roça. Todo mundo junto desde pequeno. O meu papel é chamar o pessoal para trabalhar e conforme o que for decidido na reunião da igreja coordenar as tarefas e a sua distribuição de forma igualitária para que todos os que se envolverem no ajuri também sejam atendidos. Uma outra coisa é dividir trabalho de adultos e crianças, mulheres e homens, de casados e solteiros. Isso é importante porque cada um desses grupos tem uma conversa diferente e as crianças não podem ficar ouvindo determinados assuntos de adultos e ou pessoas solteiras e casadas de sexo diferente possam falar ou fazer algo que provoque conflito no grupo, na família e na comunidade, é para manter o respeito, a moral e os bons costumes. Mas quando tem um problema a gente busca resolver em reunião na igreja para que se possa ter a paz de novo entre todos e o trabalho possa ser desenvolvido sem problem. (Sr. SSC, 76 anos).

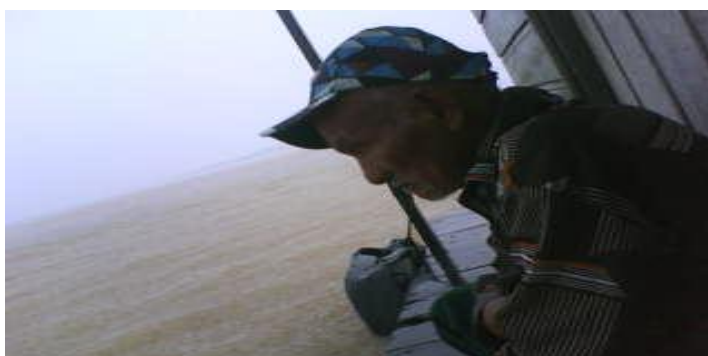


Foto 14: Capitão da missão da cruzada em Guanabara II - 76 anos.
Fonte: pesquisadora (2010).

O homem, enquanto indivíduo e ser histórico-sócio-cultural vai construindo sua existência, estabelecendo coletivamente normas, crenças e valores que vão legitimar suas ações, suas práticas, seus pensamentos e facilitar a convivência em sociedade, não resultante

⁵⁶ O diretor da cruzada deve ser alfabetizado já que sua função consiste em ler e comentar fragmentos da Bíblia.

de uma ação individual, mas de um consenso coletivo que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais.

Os líderes religiosos e comunitários, enquanto da mesma religião e compartilhando do mesmo interesse favoreciam a união, mas as divergências surgem com o tempo. Novos moradores, novas crenças e interesses diferenciados geraram conflitos internos e crise de identidade em muitos. Em muitos relatos percebe-se desabafos e comparações que dizem a mudança de religião, da liderança comunitária e a busca pelo reconhecimento como uma terra de índio cocama ter proporcionado um enfraquecimento nas estruturas sociais do local.

A comunidade de Guanabara regrediu nos últimos anos, depois que mudou a administração. Antes a gente trabalhava em união e hoje não tem união a gente trabalha individualmente. Quando ia fazer uma roça ia todo mundo, uma animação só a gente fazia com amor. Nos sentíamos muito bem. Sabe o ditado a união faz a força isso é verdade a gente fazia uma roça grande em dois dias e atualmente não. Já teve grupo de jovens, clube de mães, a associação dos produtores da comunidade, mas quando veio a questão da terra indígena tudo desandou e em nada veio pra contribuir com a comunidade a partir disso (MCN, 42 anos).

A história de um lugar como diz Oliveira (2003) está indiretamente ligada à prática social cotidiana que são repassadas de geração para geração, estando imbricados na cultura destes atores e grupos sociais e estas são alteradas em virtude do entrelaçamento de novas práticas, novos saberes e novos interesses.

3.1.2 A panorâmica atual

Atualmente o espaço possui paisagem diferente, pessoas diferentes, práticas e saberes (re)construídos com o tempo, mas Guanabara II, tal qual a pesquisada por Waglei, ainda é um recanto que veio e vem acolhendo pessoas dos mais diferentes lugares que buscam sobreviver em meio as riquezas e os desafios da natureza. Esta tem como grande possibilitador de vida e facilitador do trabalho, o rio Solimões. Ele configura-se como uma representação simbólica e material do imaginário social local e como via de comunicação entre a comunidade e a cidade.



Foto 15: O ribeirinho e o seu transporte- o motor rabeta ou peque-peque.
Fonte: a pesquisadora (2010).

Enquanto na cidade transitam motos e carros levando-nos aos locais de produção de nossa existência, na comunidade são os famosos motores “peque peque”⁵⁷ que passam sendo transportadas nas costas do trabalhador para que lá na margem do rio ou porto da comunidade sejam colocados na popa da canoa para que ele possa ir atrás de conseguir o necessário para sua sobrevivência.

O peque peque no rio Solimões é a majestade. Ele leva e trás pessoas, vidas saberes e narra com a dança das águas a vida daquele que vive num trânsito constante entre o urbano e o rural benjaminense. Foi nesse transporte que várias vezes fomos e voltamos de Guanabara II, ouvindo as histórias do seu povo, as dificuldades enfrentadas no dia a dia, estas tanto ocasionadas pelo homem (piratas fluviais), como pela natureza (chuva, tempestade, banzeiro), mas também nos apaixonando pela paisagem, pelas pessoas e sujeitos do nosso lócus de pesquisa, local que nos acolheu durante os meses de novembro de 2009 a junho de 2010.

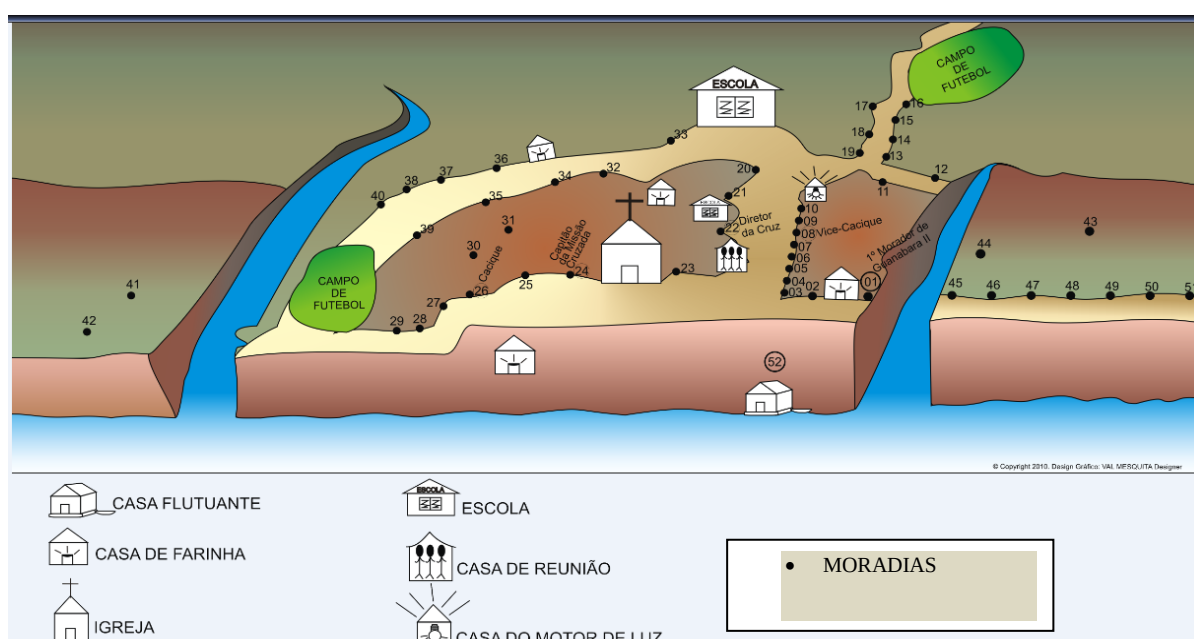
Ao chegar na comunidade pela primeira vez, em novembro de 2009, para solicitar a autorização e apresentar o projeto de pesquisa, do meio do rio vimos uma grande cruz, onde de imediato percebemos a influência da religião no povoamento local. Ao barco ser atracado numa casa flutuante, olhamos pra cima e vimos uma grande escada que de tão inclinada tivemos que subir segurando os degraus, devido o medo de escorregar, principalmente por que havia chovido.

⁵⁷ Peque peque é o nome popular dos motores rabetas. Pequenos motores que dão velocidade as canoas dos ribeirinhos e os fazem chegar aos locais mais distantes como a cidade e a espaços de realização de suas atividades. É um meio que favorece a interligação entre os distintos espaços rurais/ribeirinhos da região.

Quando subimos a escada e chegamos ao topo do barranco nosso olhar foi direto naquela cruz que aparentava-se tão onipotente do meio do rio. Ela estava cravada no chão. Eram duas grandes peças de madeira que simbolizavam a fé daquele povo e que para eles tinha um grande significado. Pusemo-nos a olhar ao redor dela e alguns rostos foram surgindo nas pequenas janelas da casa, as crianças foram passando para irem a escola, estavam apenas esperando a chegada dos(as) professores(as) do turno da manhã, pois a sua chegada era o sinal de que haveria aulas.

As professoras foram caminhando e ficamos observando. Todos estavam indo para a parte mais alta da comunidade, e lá bem no morro estava a escola, o símbolo do saber ostentado pelos comunitários. Fomos convidados pelas docentes a conhecer a escola, pois ainda estava muito cedo. Depois descemos e fomos a casa o Sr. Fidelis, o cacique da comunidade, a quem explicamos o objetivo da nossa ida a comunidade e que enquanto representante marcou uma reunião, esta que somente pôde ser realizada a noite em virtude da chegada dos moradores de suas atividades de trabalho. Estes concordaram e pudemos assim dar entrada com os documentos exigidos pelo comitê de ética, o qual foi aprovado ainda no mês de dezembro de 2009.

A partir de então, para melhor organizar as nossas visitas necessitamos desenhar com ajuda de um dos moradores um croqui da comunidade, o qual após organizado graficamente pode apresentar a distribuição das habitações e instituições sociais e suas localizações, como podemos verificar abaixo.



Mapa 3: mapa- croqui da comunidade de Guanabara II. Fonte: a pesquisadora, 2010.

Conforme pudemos verificar a comunidade é um local de terra alta, cortada por dois igarapés, os quais facilitam o acesso a água e ao rio, bem como a proteção dos meios de transporte dos moradores da parte de trás da comunidade, principalmente durante a época das enchentes e da cheia. Possui 01 escola com duas pequenas estruturas, 02 campos de futebol, 01 casa de reunião, 02 motores comunitários geradores de energia elétrica (o de maior potência, o qual foi doado pelo Estado, está a aproximadamente 01 ano na comunidade, mas nunca foi utilizado por falta de apoio do governo local e mobilização dos comunitários), 52 habitações e 01 igreja da Santa Cruz, local sagrado para os seus adeptos.

Torna-se importante dizermos que a religiosidade do povo da cruzada ainda é marcante, mas nos últimos anos vem se expandindo a religião católica e a protestante principalmente a da Assembléia de Deus que possui uma igreja na comunidade adjacente de Guanabara I.

Mesmo assim, é notório o respeito aos valores dessa religião ainda majoritária, pois ainda são os valores apregoados pela igreja que vêm orientando o comportamento social, familiar e as práticas do trabalho na comunidade, fazendo com que a festa do aniversário da localidade seja também a festa da missão.

Os três dias de comemoração do aniversário da comunidade e da missão Novo Porto Quarto Celeiro são os mais especiais na comunidade e é quando toda população participa. Todos se reúnem, cantam, conversam, rezam, comem, e confraternizam. No último dia durante a procissão na comunidade todos de branco são organizados em fileiras separados por sexo e por grupo de idade e assim percorrem a comunidade rezando e cantando até a entrada na igreja. As rezas, as falas e os hinos direcionam-se sempre para o caráter religioso do trabalho e de sua importância para a ocupação da mente e salvação da alma..

Segundo Oliveira (2003, p. 32)

[...] a igreja a partir dos seus preceitos morais, assume um papel primordial na orientação das relações sociais nessas comunidades, contribuindo significativamente para a tessitura do mapa dos saberes, imaginários e representações que essas populações fazem de suas práticas sociais cotidianas, de suas relações e do mundo.

Um outro elemento caracterizador da comunidade é o tipo de habitação. As casas são todas de madeira, em forma de palafita, divididas em quarto (1 ou 2), sala, cozinha, e uma pequena varanda com um pequeno trapiche e com um largo banco do lado. É neles que ficam a tardinha conversando com os vizinhos e esperando os professores descenderem para retornar a cidade, os quais geralmente levam algum produto doado pelo trabalhador local, pois para eles

compartilhar um pouco do que produziram com aqueles que os valorizam e os respeitam é uma forma de agradecimento. Lá o professor é uma autoridade.



Foto 16: As habitações da comunidade.
Fonte: a pesquisadora (2010).

A maioria das residências possui televisão e rádio, sendo que outros aparelhos eletrônicos também estão presentes, mas não são comuns a todos, como o DVD, a parabólica, o aparelho de som, o telefone celular. Isto demonstra que a globalização tecnológica está presente na comunidade e que valores da sociedade moderna capitalista estão cada vez mais sendo disseminados nas sociedades tradicionais da Amazônia.

No espaço do lado de fora das casas têm árvores, criações de animais no quintal, casa de farinha ao lado ou atrás das residências e plantas que enfeitam a frente da casa. Elas são localizadas próximas ao rio, ou seja, do porto, pois possibilitam e facilitam a realização das atividades cotidianas da comunidade.

É no porto que muitos descascam mandioca, que tomam banho, lavam a roupa e vasilhas, tratam peixe ou limpam o alimento, pegam a água para levar para as casas, que embarcam e desembarcam pessoas em canoas e que os levam a manterem diálogos e práticas entre si e com os que cortam os rios em direção a outras comunidades. O porto é assim, um espaço de convivência social onde os comunitários transitam constantemente.

O que vem tornar Guanabara II peculiar a outra comunidade é a falta de saneamento básico, água tratada, unidades de saúde, a precariedade no atendimento educacional, e falta de suporte técnico ao trabalhador local. Esses fatores que favorecem uma condição precária de vida e de trabalho são proporcionados pela omissão e negligência dos poderes públicos que não implementam políticas públicas voltadas para melhor estruturação e atendimento dessa população.

A comunidade que como já citei é liderada pelo cacique, o Sr. Fidélis, mas também possui o vice cacique, o Sr. Manoel, os quais juntamente com o tesoureiro e o vice tesoureiro, o secretário e o vice secretário, o primeiro e o segundo conselheiro administram as questões locais e travam uma luta constante pela obtenção de uma melhor condição de vida para as 351 pessoas que compõem a população atual do local.

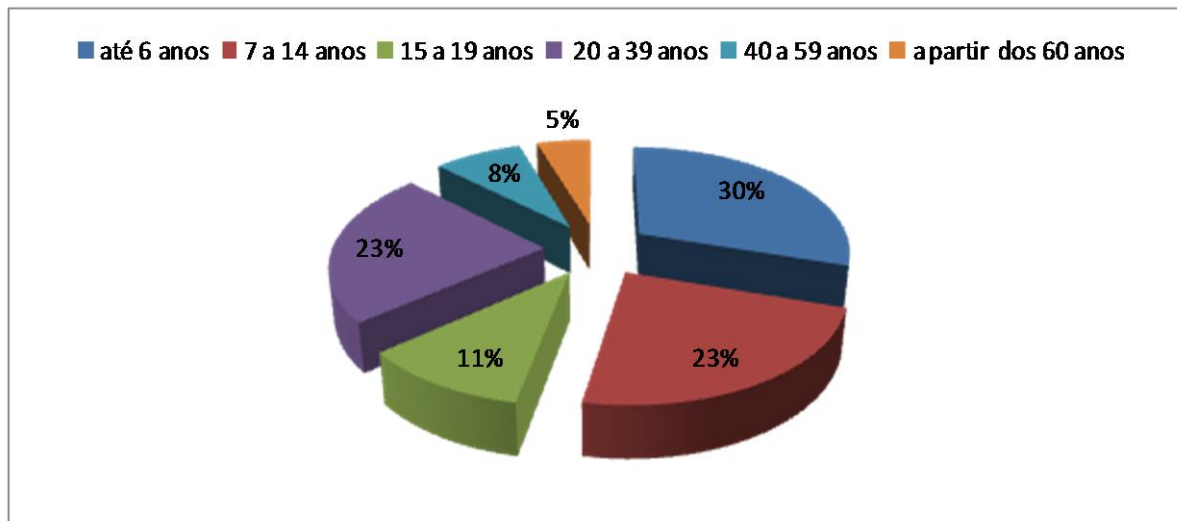


Gráfico 3: Número de habitantes por faixa etária. Dados obtidos do SIAB- Sistema de Informação de Atenção Básica da Secretaria de Assistência a Saúde- DAB- DATASUS em 10/05/2010.

A vida na comunidade é feita de interação entre pessoas que se conhecem e que tem algo em comum, principalmente o laço familiar. As 52 moradias e as 351 pessoas são em sua maioria pertencentes as famílias Cesário, Cruz, Façabe, Ipuchima e Rufino estes com descendentes já na quarta geração, o que implica numa relação de parentesco proporcionadora de fortes vínculos afetivos e da organização interna da comunidade.

Descrevemos até o momento a comunidade em seus aspectos geográficos e históricos e os problemas enfrentados na comunidade. Precisamos, no entanto, saber quem são as pessoas, o que fazem e o que pensam sobre a vida na comunidade a partir da ótica dos seus moradores, mais especificamente dos trabalhadores e trabalhadoras locais a partir dos 16 anos de idade.

A partir do gráfico sobre o número populacional podemos verificar que os jovens a partir dos 15 anos, os adultos e os idosos compõem 47% da população o que contabiliza 148 pessoas, dentre os quais aproximadamente 90% têm 16 ou mais anos de idade. A partir desses

dados foram construídos cinco grupos de idade⁵⁸ onde com base no índice populacional determinamos a quantidade de homens e mulheres que deveriam participar da pesquisa, conforme exposto no quadro abaixo.

QUADRO DE PESSOAS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO						
Faixa Etária	16 a 21 anos	22 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 60 anos	Mais de 60 anos	TOTAL
Homens	7	15	10	6	5	43
Mulheres	6	19	8	5	4	42
TOTAL	13	34	18	11	9	85

Quadro 7: Número de trabalhadores e trabalhadoras da comunidade por sexo e faixa etária que participaram da pesquisa.

Foi em decorrência da aplicação dos questionários há 85 pessoas com idade a partir dos 16 anos, os quais já desenvolvem desde a infância as atividades produtivas da comunidade, que obtivemos informações para descrever os sujeitos e o modo de vida do lócus de pesquisa. Ficou notório na aplicação dos questionários a grande miscigenação existente o que configura o espaço como um lugar multicultural onde os saberes e as práticas são entrelaçadas e reformuladas em prol do atendimento dos anseios da população atual.

⁵⁸ Os grupos foram organizados levando em consideração a questão da maioridade(16 a 21 anos), o adulto no início(22 a 35 anos), no meio(35 a 45 anos) e no fim (46 a 60 anos) desta fase da vida , e o idoso(mais de 60).

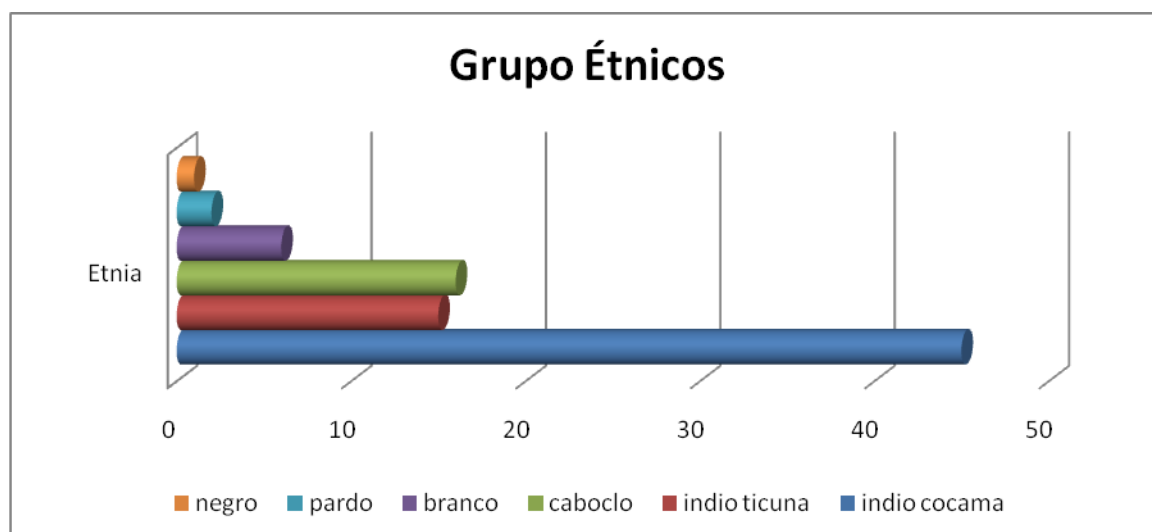


Gráfico 4: Grupos étnicos dos sujeitos da pesquisa.

A pluralidade étnico-racial e a mestiçagem é muito grande e provoca em muitos uma insegurança em responder a qual grupo pertencem. A crise de identidade entre muitos é evidente: “*eu acho que sou cocama*”, “*meu pai é nordestino, minha mãe é cabocla da região e eu sou cocama*”, “*nós da comunidade temos que ser cocama*” ou “*sou ticuna, mas disseram-me que sou cocama*”⁵⁹ porque sou casada com cocama”. Torna-se importante ressaltar que a autodeterminação como cocama, implica para muitos no reconhecimento da comunidade como indígena⁶⁰. A questão da posse da terra é um dos fatores condicionantes deste processo, pois favorecerá a obtenção de documentação fundiária não obtida pela população que tiveram grande parte de suas vidas num fluxo constante entre as localidades ribeirinhas.

Desde de 1980 os cocamas vem reivindicando a demarcação de terras, pois foram historicamente forçados a abandonarem as suas terras em virtude das imposições das missões e das atividades extrativistas, principalmente da borracha. Vindo do médio e baixo Ucayali na Amazônia Peruana fizeram seus assentamentos no território do Alto Solimões e atualmente é a segunda maior etnia indígena da região. O contato com pessoas de outras etnias favoreceu uma adversidade física e cultural que suscitou a negação da identidade indígena, e em virtude

⁵⁹ A etnia cocama é a segunda maior etnia indígena do Alto Solimões. O kokama advém do Peru, da Colômbia e Brasil (Médio e Alto Solimões – AM). Em Benjamin Constant esta identidade indígena também permanece e mantém uma permanente interação com seus pares e uma forte relação com a cidade chegando-se a conformar colônias e bairros com grande influência étnica, juntamente os Tikunas e peruanos. Segundo dados da FUNASA e do CGTT –Conselho Geral das Tribo Ticuna- na região do Alto Solimões, em 2003, haviam 9.000 índios cocamas.

⁶⁰ Segundo os moradores a comunidade espera há quase dez anos pelo reconhecimento como comunidade indígena cocama, mas ainda não foi reconhecida. Mesmo assim a administração da localidade passou a ser dirigida por um cacique e um vice cacique como são definidas nas comunidades já reconhecidas. Antes era dirigida pelo presidente e pelo vice-presidente.

Ramos(2003) apresenta que não há casos narrados de comunidades que usem o cocama, ainda que como segunda língua, pois poucos possuem fluência. E isso se confirma na comunidade.

Na comunidade a grande maioria se autodetermina cocama e estes apresentam algumas características tradicionais como serem fundamentalmente agricultores(agricultura familiar de subsistência) e pescadores, habitarem terras de várzeas altas e baixas, consumirem pajuaru, fazerem o ajuri e terem fortes relações de parentesco. No entanto, muito de suas tradições foram esquecidas, perdidas ou silenciadas. Uma forma de resgatar a cultura de seu povo é quando caracterizam adolescentes com as vestes tradicionais como cocás e pequenas vestimentas de plumas, tornozeleiras, braceletes e pinturas para apresentação da dança do cocama.

Atualmente esse povo indígena vem lutando e se reorganizando para lutar pela demarcação de terras e pelo direito ao acesso diferenciado a programas de saúde, educação, assistência social e trabalho, com vistas a adquirir melhores condições de vida, resgatando aspectos importantes de sua cultura e fortalecendo a sua identidade como povo indígena e cidadãos brasileiros.

A união nesse processo de luta por direitos é uma necessidade, mas um grande desafio é a diversidade étnica e cultural do descendente cocama oriunda da grande miscigenação e dos diferentes contextos, saberes e práticas que vivenciaram. Grande parte da população é oriunda de comunidades rurais de Benjamin Constant e de outros municípios da mesorregião como Tabatinga, Atalaia do Norte, Amaturá, São Paulo de Olivença, Santo Antonio do Içá e Jutai, bem como de comunidades peruanas e colombianas. O que é peculiar é que grande maioria destes, mesmo que em municípios diferentes, sempre moraram em comunidades ribeirinhas.

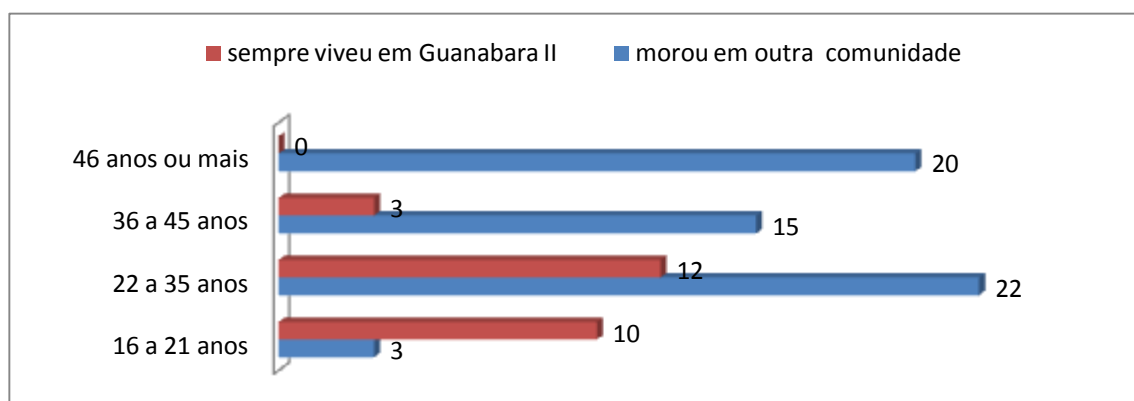


Gráfico 5: O fluxo dos ribeirinhos entre as comunidades.

O território rural ribeirinho, para muitos camponeses da Amazônia não possui fronteiras, pois para eles, conforme Witkoski(2006, p. 125) retrata,

[...] o território pode ser reduzido a sua propriedade- a várzea baixa e/ou alta e as vezes a terra firme. Quando se trata das atividades desenvolvidas na floresta e na terra firme (não na floresta de várzea que circunda sua propriedade), pelo fato de a floresta não possuir fronteiras demarcadas, o camponês amazônico transforma-se em um trabalhador nômade. Quando se trata das águas do trabalho, a plasticidade do território do camponês amazônico fica condicionada ao ambiente “aquático publico” (os rios) e os ambientes “aquáticos coletivos” (os lagos) [...]

Ou ainda, segundo o próprio autor (p.125-126) ao citar Godelier (1984, p. 83)

O território pode ser definido como uma porção da natureza e do espaço sobre o qual uma sociedade determinada reivindica e garante para todos, ou uma parte de seus membros, direitos de estáveis acessos, controle ou uso sobre a totalidade ou partes dos recursos naturais aí existentes que ela deseja ou é capaz de utilizar.essa porção da natureza fornece, em primeiro lugar , a natureza do homem como espécie, mas também: 1) os meios de subsistência ; 2) os meios de trabalho e produção; 3) os meios de produzir os aspectos materiais das relações sociais, os que compõem a estrutura determinada de uma sociedade. (portanto), o território depende não somente do tipo de meio físico explorado, mas também das relações sociais

Sendo assim, o trânsito constante entre outras localidades é uma característica desta população o que a faz não ter toda sua trajetória de vida na comunidade. O tempo de residência dos moradores é de 6 a 38 anos.

Os moradores acima de 38 anos até por decorrência da não existência ainda da comunidade moravam em Orique, São José, no Itacoaí, em Lauro Sodré, no Paraná do ribeiro e Janhetuba (SPO), no Sacambu (ATN), dentre outras. Os motivos da mobilidade espacial são as mais diversas desde a queda de barranco ou fenômeno de terras caídas, como já foi citado na fala do Sr. Francisco Cesário, como pela falta de terra, ter vindo com a família ou com o esposo e por terem sido expulsos em conflito pela terra, conforme falas abaixo.

Eu morava em Tabatinga, lá conheci meu esposo quando ele foi visitar a irmã dele, namoramos e quando casamos gente veio morar aqui na comunidade que ele vivia (Dona FVS, 34 anos).

Eu tava torrando farinha lá em Feijoal quando Seu Cesário e o Manoel chegaram e meu sogro disse pro Manoel que eu era mulher pra casar por que era nova e trabalhadora. Tinha 14 anos. Quando foi numa outra viagem me pediram pro meu pai e nos casamos. Ai eu vim morar aqui. Depois disso veio meu pai, minha mãe e meus irmãos (D. GAA, 44 anos).

Eu morava no Itacoá com minha esposa, depois por causa dos casseteiros viemos embora. Não tínhamos onde morar. Quando chegamos na cidade vimos que tudo era mais difícil. Resolvemos então vim para uma comunidade que pelo menos tinha terra para plantar e mais perto. Fomos, então, morar em Lauro Sodré⁶¹. Lá a gente plantava muito, mas os índios ticunas que moravam próximo quebravam toda a roça, roubavam as frutas e os produtos querendo que a gente ficasse com medo ou com raiva e saísse de lá e até que chegou o dia que nos expulsaram mesmo. Por isso vim morar aqui, pois já conhecia alguns moradores e sabia que aqui era tranquilo (SFM, 80 anos).

No entanto, houve também os que moravam na comunidade e que tiveram que mudar para uma outra localidade. Desses alguns retornaram por considerarem-na um local que proporcionava maior segurança de vida.

[...] foi a terra e a água que me criei e me viu crescer e já na cidade já morei um tempo, mas lá o ditado é cada um por si e Deus por todos, cada um tem que trabalhar sozinho pra ganhar o seu dinheiro só e quando não tiver não come. Já nas comunidades não é assim, a gente tem como sobreviver com mais facilidade. Digo isso por que já morei em outras comunidades também (OGM, 36 anos).

Nesse fluxo de pessoas, famílias foram sendo constituídas e assim foram constituindo a comunidade. Atualmente grande maioria dos chefes de família são casados, pois é uma exigência da igreja da cruzada, ficando impedido de participar da religião aquele que não receber a benção religiosa, o que leva muitos a passarem a freqüentar outras igrejas.

Em relação ao estado civil dos sujeitos da pesquisa, a maioria é casada 62%, estes estão entre os que possuem mais de 21 anos, incluindo nesta faixa etária os que vivem juntos 11% e os viúvos e separados 5%. Já os solteiros que representam 22%, estão principalmente entre os de 16 a 21 anos. A idade média de casamento entre os jovens vem aumentando nos últimos anos isso concomitante ao avanço na escolaridade.

⁶¹ Lauro Sodré atualmente já é reconhecida como terra indígena.

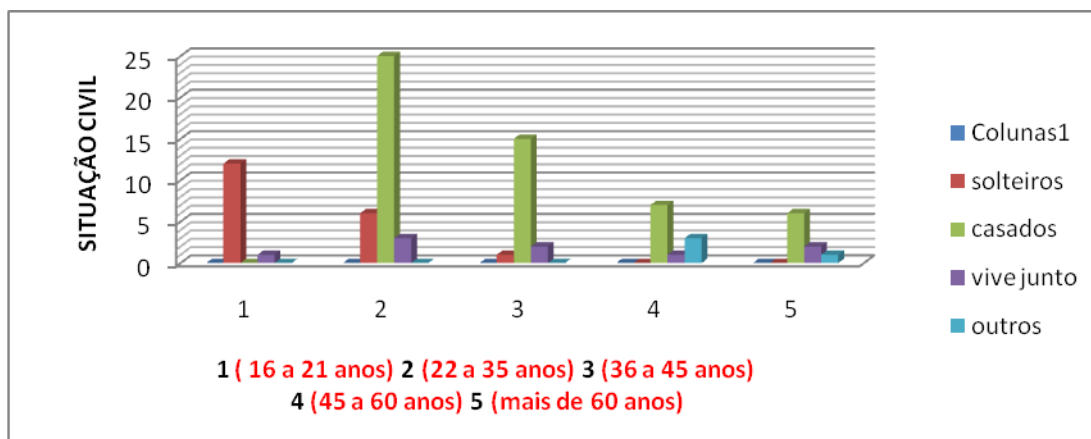


Gráfico 6: Situação civil dos sujeitos da pesquisa.

Com relação a atividade laboral, as quais são as mais diversas, percebemos o vínculo entre o homem, a natureza e a dependência dos recursos naturais.

ATIVIDADES	HOMENS	MULHERES	TOTAL	%
Agricultura	42	43	85	99 %
Pescaria	42	22	64	75 %
Doméstica	04	32	36	42 %
Extrativismo vegetal	11	13	24	28 %
Artesanato	06	06	12	14 %
Horticultor	06	09	15	18 %
Pecuarista	01	01	02	2 %
Cultivador de plantas medicinais	02	03	05	6 %
Caçador	07	-	05	6 %

É perceptível que a agricultura e a pesca são as principais atividades produtivas de Guanabara II estando elas enraizadas no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras, pois são atividades que realizam desde a infância e isso os leva a associarem o cotidiano da comunidade à realização das atividades produtivas locais.

A gente fica fazendo a nossa atividade. ou a nossa agricultura ou a pesca. Este é o nosso meio e o nosso modo de vida. Todo mundo acordou aí nós já levantamos e temos que está preparados ou para ir pescar ou amolar o terçado para ir para roça (OGM, 36 anos).

Nossa vida é trabalhar na agricultura e na pesca [...], pois a rotina daqui é essa plantar e pescar (professor AAA, 28 anos).

O dia é corrido tem o compromisso com a roça, com a família, a casa e a pesca (MCN, 42 anos).

Mesmo os funcionários públicos como os agentes de saúde, o vigia da escola, os serviços gerais, os motoristas fluviais que transportam os alunos, a merendeira e os dois professores das turmas da EJA que são moradores da própria comunidade também desenvolvem as atividades pesqueira e agrícola como os demais membros sociais, destarte que com maior intensidade nos finais de semana. Para Witkoski(2006, p.156) agricultura e a pesca é uma tradição familiar, sendo ela para muitos, a instituição de origem e de desenvolvimento do *habitus*⁶².

[...] as estruturas do *habitus* que estão no princípio de toda a experiência ulterior são primeiramente produzidas no universo relativamente autônomos da economia doméstica e das relações familiares permeadas por uma divisão sexual e social do trabalho, universos de objetos de trabalho, distintos, objetos de consumo diversos, formas de se relacionar com seus parentes, etc. e depois com relações econômicas e sociais que a unidade da produção familiar estabelece com o meio envolvente.

Além das atividades apresentadas também encontramos na comunidade a parteira, os comerciantes, a costureira, o carpinteiro e o pintor. Estas duas últimas são atividades realizadas por muitos, mas existem os que lideram o trabalho coletivo na construção das moradias locais.

As atividades desenvolvidas pela população não favorece a obtenção de lucros o que se configuram como atividades de subsistência. As famílias de melhor renda são aquelas que nelas estão os aposentados (8 pessoas) e os funcionários públicos (8 pessoas) que totalizam 16 pessoas. Ocorre também durante os quatro primeiros meses do ano o pagamento do Seguro Defeso a pescadores cadastrados na Colônia Z3 (apenas 15 dos entrevistados recebem o benefício) e o recebimento do benefício do Bolsa Família, dos quais 28 dos entrevistados dizem obter, mas as pessoas que recebem esses benefícios e os demais que não têm um salário fixo mensal, vivem basicamente com menos de 50% de um salário mínimo por mês. O valor é insuficiente para suprirem as necessidades básicas de sobrevivência.

É impreterível dizer que mesmo frente a essa condição de vida 99% responderam estarem satisfeitos com o trabalho que desenvolvem e em morarem na comunidade. Principalmente plantar e pescar são para eles a razão do seu modo de vida. O conhecimento da terra é o que têm e o que sabem fazer de melhor. Lá eles são grandes como diz o Sr. OGM (36 anos). Tem sua alimentação e moradia e isso os faz fincar suas vidas num ambiente onde

⁶² Para Bourdieu o *habitus* é um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a estrutura, as praticas e as representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção expressa consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-las e coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um regente (apud RAMOS, 2003, p. 86).

não há obrigação com horários, pois “*não tem um tempo definido e se trabalha até o sol ficar muito quente ou achar que já é o suficiente para aquele dia*” ou por que “*se trabalha pra viver não pra morrer*”. Outro fator é reconhecerem que não tem classes sociais diferentes e com isso discriminação, já que “*todos fazem a mesma coisa e por isso todo mundo é importante, é grande, não é pequeno como o povo da cidade pensa*”.

Morar na comunidade é está apto ao trabalho com a terra, água e a floresta, é manter relação harmoniosa com a natureza, mas é também adquirir conhecimentos e mecanismos para que possam usufruir do que proporciona melhores condições de vida. Para eles a comunidade pode até não ser o melhor lugar, mas é o ambiente em que vivem e sobrevivem diariamente.

O trabalhador ribeirinho é um ser fundamental na realidade social, mas eu considero que a gente é pouco olhada pela sociedade. A gente trabalha pra melhorar a família, a comunidade, ter autonomia e fortalecer a relação com a natureza. O trabalhador da comunidade tem mais fartura e possibilidade de conseguir um peixe, uma fruta, uma caça do que os da zona urbana. Na zona urbana mora muita gente aqui mora menos tem mais terra pra gente plantar tem mais liberdade, uma desvantagem é a falta de luz energia elétrica, pois é principal para que pudéssemos realizar os trabalhos e poder melhorar nossa vida já que temos direito dos serviços públicos que nos ajudam a conservar nossos alimentos, ter as informações ter acesso aos recursos tecnológicos, outra vantagem da cidade é que para transportar os produtos tem a estrada o caminho para transportar os produtos, mas não é em todo lugar da cidade também. Em tudo tem suas vantagens e desvantagens (Professor AAA, 28 anos).

3.1.3 A organização social do trabalho: o meio de vida ribeirinho

O cotidiano do ribeirinho está vinculado ao trabalho desenvolvido na terra (agricultura), na terra (pesca) e na floresta (caça e extrativismo), espaços de produção de sua existência. Conforme pode ser percebido os/as trabalhadores/as, sujeitos da pesquisa, realizam múltiplas atividades, destacando-se a agricultura e a pesca. No entanto, mesmo grande parte não se reportando ao extrativismo vegetal (madeireiro e não madeireiro) como atividade profissional estes fazem-na diariamente com o propósito de complemento da alimentação, construção ou reforma da habitação com raras exceções a comercialização e isso está expresso nas falas dos entrevistados ao lhes ser perguntado pelo cotidiano na comunidade.

Mas a rotina daqui é essa plantar, pescar, as vezes tirar madeira, isso é a coisa que a gente faz. Logo que acordam tomam café e vão pra roça. Lá as vezes quando o trabalho é muito grande a gente passa o dia inteiro (AAA, 28anos).

O dia a dia é da agricultura, a gente chega tem a pesca. O extrativismo vegetal é durante o ano todo (D. MCN, 42 anos).

Tem a pesca a agricultura , o extrativismo vegetal é mais para o consumo da família ou para arrumar a nossa casa (Sr. CSM, 33 anos- diretor da missão).

Estas atividades destacam-se como forma de obtenção de recursos principalmente para a subsistência e têm seus ciclos de maior produção. A natureza dita qual o período predominante para o desenvolvimento de cada uma e o ribeirinho adapta-se e (re) constrói suas práticas e seus saberes. Para Witkoski (2006) a exploração da terra, da floresta e da água implica não só no etnoconhecimento dos recursos naturais como igualmente das estações de reprodução das espécies e na construção de um calendário que atende a dinâmica dos diversos ecossistemas com os quais eles se relacionam, integrando-se.

Para o mesmo autor a adaptação do ribeirinho ao ciclo natural e sua ação sobre a natureza torna o ribeirinho um sujeito ativo na produção da existência e na (re)produção de suas condições materiais de vida. O que está presente no cotidiano desses trabalhadores desde sua infância, ainda configura-se como desafios que vão sendo superados em virtude da experiência de vida e da observação e assim vão adaptando-se as mudanças ambientais e articulando as atividades, o que é possível se fazer.

As atividades se articulam porque cada um é um tempo. A pesca tem um tempo que ela é boa e tem um tempo que ela fica ruim. Quando a água tá subindo todos os peixes acompanham a água e aí eles vão longe, aí fica difícil de acompanhar eles. Isso acontece no mês de dezembro a abril. Em maio já vai começar a ficar bom, pois vai vazar e o peixe vai acompanhar de novo a água. Neste período nós já vamos encontrando muito peixe nos lagos.

Então quando a água tá subindo nós aqui estamos cuidando de tirar a roça da várzea pra não perdê-la e vamos pegando peixe pra levar para casa, porque nosso maior trabalho fica sendo na roça da várzea. Aí vai ficando cada vez um pouco mais difícil de peixe e vamos vendendo e consumindo o que tiramos na roça da várzea. Enquanto isso, começamos a plantar na terra firme, terra alta e lá ficamos cultivando quase seis meses de novo, pois são seis mês pra um e seis meses pro outro. Vamos plantando na terra firme enquanto vai baixando a água do rio. Quando tá baixando vai ficando bom de peixe e aí já temos terminado de plantar na terra firme. A gente então passa a só cuidar da roça poucas horas e se volta para a pesca, depois começa de novo, quando fica mais seco, vamos plantando de novo na várzea, depois que plantamos lá voltamos pra colher o da terra firme e assim vamos vivendo.

A vida vai tendo um ciclo e a nossa sobrevivência também. Às vezes me perguntam com quem eu aprendi isso e eu digo que foi o tempo e o meu trabalho que me ensinou. As pessoas não têm teoria porque não prestam atenção nas estações do ano, pois cada um dessas corresponde a uma fase e às vezes a gente diz um tempo por falta de atenção. Com relação ao extrativismo cada produto ou fruta tem um tempo diferente, nunca falta. Assim elas se complementam porque a agricultura além do dinheiro ela me dar a minha farinha, a minha banana, as verduras. Já a pescaria me dar o peixe tanto pra comer como para vender e o extrativismo me dar o açaí, as frutas, os remédios (Sr. OGM).

O trabalhador ribeirinho tem um calendário produtivo que é planejado em virtude da subida e descida das águas e do conhecimento obtido pela experiência de vida e sobre seu fazer sobre o ambiente. É um calendário que não pode ser alterado pelo homem, somente pela força da natureza, pois ele planeja quando, como, onde e o que fazer conforme a dinâmica do ambiente natural que o circunda.

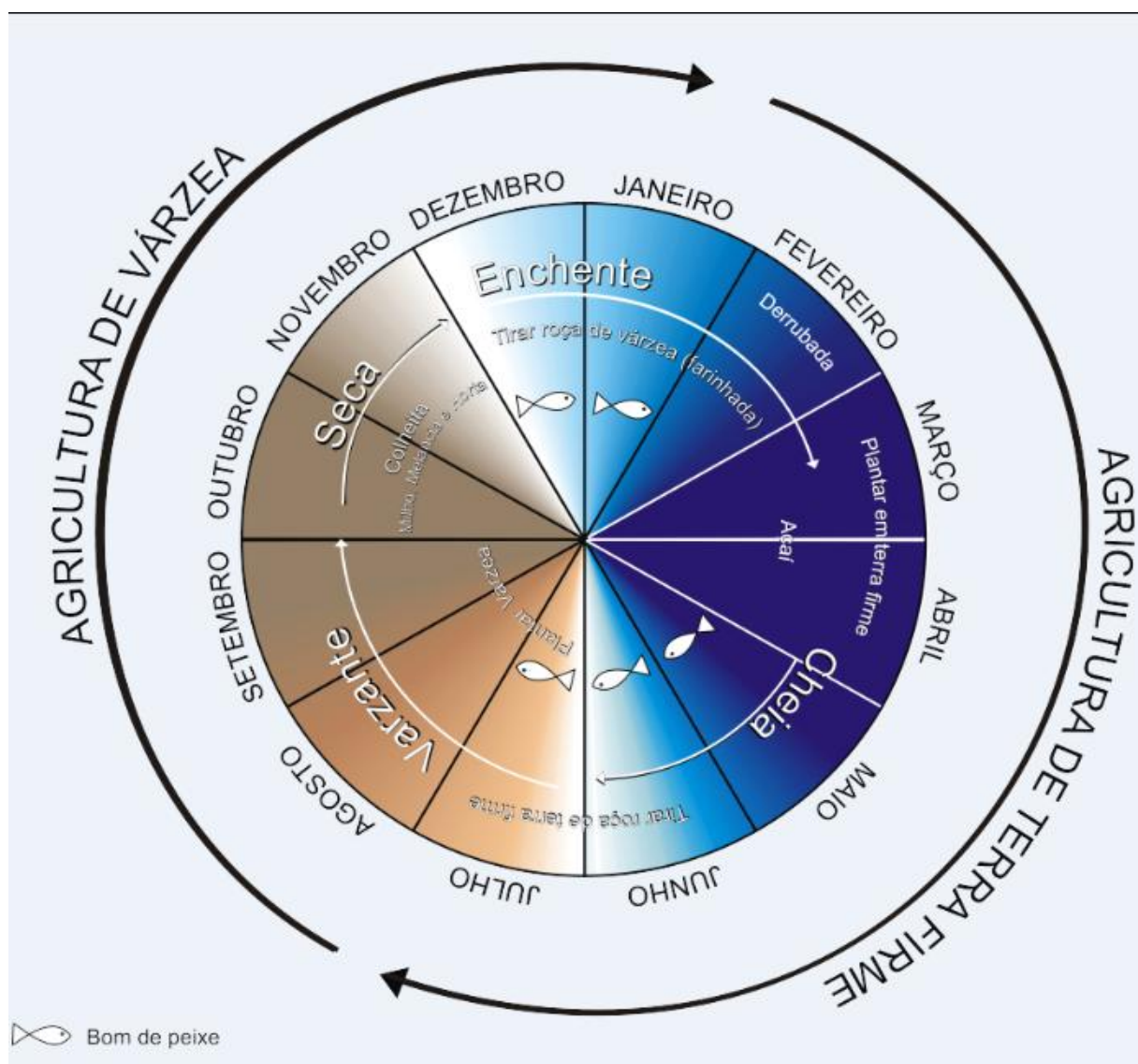


Gráfico 7- Ciclo das atividades produtivas de comunidades ribeirinhas e calendário hidrográfico.

Quando é época da escassez do peixe é época da fartura de frutas e produtos agrícolas. Quando é época de fartura de peixe é época de escassez de produtos agrícolas. No entanto, em todos os ciclos a vida humana é possibilitada pela natureza e assim o homem vai adquirindo conhecimento que vão levando a (re) produzir saberes e práticas necessárias a sua sobrevivência.

Com relação a agricultura, atividade predominante tanto na várzea quanto na terra firme, podemos verificar na figura acima, que é desenvolvida durante todo o ano. Com relação a agricultura de várzea os trabalhadores relatam que:

Lá na várzea é onde as plantas dão melhor do que na terra firme e por isso têm que cuidar, porque como fica na beira do rio as pessoas roubam. Outra coisa é que as plantas crescem mais e isso faz com que uma roça às vezes do mesmo tamanho e com o mesmo numero de plantas na várzea de muito mais que na terra firme (Professor AAA, 28 anos).

Na plantação na várzea o tempo é mais rápido. Quem planta na várzea mês de julho, passa agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro, quando a ilha é um pouco alta, já temos que ir mexendo porque a água já está querendo um pouco subir. Daí é um prazo de menos tempo para o produto ficar bom e a gente poder consumir ou vender (OGM, 36 anos).

A várzea configura-se como o principal espaço de produção econômica local. É desenvolvida na vazante (descida das águas). A fertilização do solo devido a subida e descida das águas é determinante na produtividade agrícola. Ela leva muitas famílias a se locomoverem ou se mudarem por alguns períodos para o outro lado do rio. Assim são nas canoas a remo ou nas com motor rabeta que principalmente os chefes de família vão para lugar provisório tendo que passar dias e noites cuidando das suas plantações até a época da colheita.

Na várzea a gente tem que dormir lá. Atravessa o rio para vir à comunidade somente para deixar alguma coisa em casa para os meninos que vão ter que ir pra escola quando não é esse tempo. No tempo da limpeza é o que mais agente fica lá no pé e na farinhada são os períodos do tempo que a gente mais fica (idem).

No entanto, a plantação na várzea vem diminuindo significativamente nesta comunidade.

Na várzea a gente plantava, mas parou, porque fica difícil na época da colheita devido a falta de forno na comunidade e não dava tempo tirar e perdia parte das roças na enchente (MCN, 42 anos).

A diminuição do número de pessoas que trabalham na agricultura da várzea não implica no abandono da atividade e sim no fortalecimento da produção em terra firme. Nesta o necessário é caminhar por 20 a 40 minutos pelas trilhas da mata. A proximidade entre as roças e as residências facilita a visita quase diária a este espaço de produção que para eles representa a garantia do alimento principalmente em épocas da enchente.

O processo de desenvolvimento da agricultura perpassa por vários momentos/processos que vão da limpeza ao plantio e deste à colheita. O que tem um longo processo segundo os agricultores.

Os passos é pegar derrubar a madeira, os paus. Aí eles quando já estão no chão a gente tem que começar a queimar, fazer uma queimada, para limpar um pouco. Depois dessa limpeza dessa queimada a gente pega os paus queimados que dar para jogar, os que não dão pra jogar fica ali mesmo, pois não é todo pau que a gente vai bolar ele, pois às vezes são muito duros e pesados. Aí então é que a gente vai plantar pra depois fazer a colha daí. Só que isso que nós estamos falando é um longo trabalho, um trabalho muito demorado, porque a gente vai derrubar os paus, encoivarar que nos chamamos, vai plantar, esperar ela crescer e espera uns seis ou oito mês. Depois que você vai começar a ser beneficiado com aquele produto (OGM, 36 anos).

Para a realização desta prática utilizam como ferramentas principalmente o machado, o terçado e a enxada, sendo o motosserra utilizado por poucos. Além dos materiais necessários à limpeza da roça, também são necessários faca, forno de metal, motor de cevar mandioca para a produção da farinha. Os instrumentos são rudimentares e de baixa tecnologia, e consequentemente também é pequena a degradação ambiental .

Torna-se importante ressaltar que a prática agrícola em comunidade ribeirinha configura-se como uma atividade familiar porque todos os seus membros participam ativamente do processo de produção, tendo uma divisão natural do trabalho.

Todo mundo acordou aí nós já levantamos e temos que está preparados ou para ir pescar ou amolar o terçado para ir para roça. Saímos para roça às 7h e a gente fica até umas 10h, conforme o tempo. Tem o tempo que facilita devido da sombra e tem aquela época que o sol vai ficar muito quente. Aí a gente fica até no máximo às 10h e meia. Na época da farinha levo esposa e os meninos para carregar, lavar descascar uma macaxeira, e eu faço o trabalho mais pesado (idem).

A agricultura é uma atividade da família, onde todos contribuem, mesmo as crianças que descascam, peneiram, carregam lenha e água, lavam, ou seja, fazem o que a sua força humana possibilita, sendo o seu trabalho considerado como ajuda. É durante esses momentos que se estreitam os laços familiares e que incorporam o modo de produzir a existência na comunidade como assim ocorreu com seus pais, pois “é costume e jeito que a gente foi criado” (Sr. MSC, 45 anos). O que pode ser considerado como exploração do trabalho infantil é para os pais a melhor forma de prepará-los para a sobrevivência no mundo. “A família não só reproduz biologicamente seus membros como tem que educá-los para a vida e socializá-lo com o mundo do trabalho” (WITKOSKI, 2006, p. 183).

Além da família muitas das vezes são realizados trabalhos em forma de ajuri, onde ajudam-se mutuamente agilizando a produção principalmente da farinha. Esta atividade, todavia, vem sendo pouco realizada. Os moradores locais atribuem a diminuição dos ajuris ao enfraquecimento do poder da igreja da cruzada que tinha esta prática como uma exigência para a vida numa comunidade.

De primeiro quando todo mundo era da Santa Cruz a gente fazia mais ajuri fazia a roça de um e de outro. Agora está mais fraco, por isso faz agora mais do pessoal da igreja, mas depende do diretor (MCN, 42 anos).

O enfraquecimento incomoda muitos moradores, mas ela ainda está presente na representação social que os trabalhadores têm de trabalho comunitário, como se pode perceber nas respostas dadas durante a pergunta sobre o que é ser um trabalhador em uma comunidade ribeirinha.

Essa pergunta tem dois sentidos. Tem o compromisso dele com a família, pois tem que trabalhar pra família, e se for um comunitário também tem que trabalhar pra comunidade, juntando todo mundo da comunidade para trabalhar em conjunto. Ele é um trabalhador ribeirinho e comunitário (OGM, 36 anos).

Não é comum nesta comunidade fazer um trabalho remunerado na roça e sim um contrato verbal de troca de dias de serviço, o que é mais intenso no período da farinhada principalmente na agricultura de várzea.

[...] Quando vejo que a roça já esta boa chamo um ou dois vizinhos pra fazer mais um pouquinho já pra começar a comercializar ela. Esse tipo de trabalho a gente paga com o mesmo trabalho. Eu vou lá na tua casa te chamo e digo amanhã dar pra você me ajudar a descascar um pouco de mandioca. Ver quem é o fulano que dar pra ir e vão me ajudar. Seja um dia ou meio dia de trabalho, aí pronto terminou cada um pra sua casa. quando for pra torrar a gente precisa de novo de outro ajudante, aí mais outro vizinho pra me ajudar. Quando for a roça de outro vizinho ele já vem aqui comigo,e família vamos lá, vamos. Ai já vou pagar meu dia de trabalho como a gente chama, vou torrar a massa dele, já estamos de novo tudo pago(idem)

A família também me ajuda, mas pra gente fazer mais rápido se estiver mais apressado a gente faz um ajuri, mas na família. Agora quando é muito o trabalho a gente convida os colegas também, os comunitários. As vezes a gente faz uma comida para o pessoal do ajuri. Se trabalha mais pela comida e pela ajuda depois (Professor AAA, 28 anos).

A mandioca/macaxeira é o principal produto agrícola da comunidade tanto na várzea quanto na terra firme, pois dele advém a farinha d'água/ amarela e a farinha seca/branca, o

beju, a tapioca, o pé de moleque, a farinha de tapioca, a caiçuma, o tucupí, a goma, o mingau de crueira, podendo também ser ingerida cozida ou assada. Além deste produto *in natura* também destacam-se na agricultura de terra firme banana, abacaxi, batata, cana, laranja, abacate e mamão, sendo na terra de várzea cultivado melância, milho, feijão, verduras e legumes dos mais diversos como boga-boga, pepino, tomate, pimentão, couve, alface, etc.

A agricultura é de grande importância para comunidade, pois favorece o compartilhamento de saberes e o fortalecimento do vínculo comunitário, principalmente através do ajuri, mesmo este não sendo mais tão freqüente, pois “o ajuri deixa mais próximo um do outro, pois se tem oportunidade para conversar com os outros comunitários, coisa que no dia a dia nem sempre acontece”(D. NFF, 53 anos), mas também representa a principal forma de assegurar o sustento da família como diz um moradora local.

A agricultura se eu não trabalhasse não tinha de onde eu tirar a comida pros meus filhos. É uma banana uma macaxeira. Eu gosto de trabalhar na agricultura e amo minha profissão. Ela é a que mais ajuda na comunidade. Tudo antes era em abundância: a mandioca, a banana, a farinha. No entanto, alguns moradores deixaram de plantar e esqueceram da agricultura passaram só a pescar aí esses começaram a sentir necessidade tiveram que voltar a plantar, porque estavam tendo que comprar já que se não tinha dinheiro porque peixe pra comercializar não se pega todo tempo. A gente fazia quatro paneiros de farinha e não dava tempo. De tanto a gente falar muitos voltaram, mas principalmente alguns homens não gostam, preferem pescar (MCN, 42 anos).

Além dos produtos agrícolas também criam-se porcos e aves para alguma eventualidade e cultivam plantas medicinais como hortelã, malvarisco, jambu, cravo, capim santo, cidreira, coirama, mastruz e outro utilizados no tratamento de doenças. É o conhecimento popular que orienta muitos nos cuidados com seus doentes, num lugar onde o direito ao atendimento à saúde é negado.

A segunda atividade mais desenvolvida é a pescaria, que por mais que seja desenvolvida por mulheres é predominantemente masculina. As mulheres realizam a pesca nas proximidades da comunidade enquanto os homens se lançam em lugares mais distantes, passando vários dias longe de casa, isso tendo primeiramente adquirido gelo na fábrica da Colônia dos Pescadores, na sede da cidade.

A gente passa mais de uma semana quando vai pescar por que tem que comprar o gelo. Aí a gente até chegar lá é mais de 4 horas fica abaixo na comunidade de Tupi, no Buritizal, mais abaixo de Feijoal. Lá a gente passa assim como 4 dias. Vemos uma terra onde pode armar uma lona e ai vamos pescar (JST, 43 anos)

Quando é época de fartura de peixe as demais atividades passam a ser realizadas esporadicamente ficando sobre a liderança das mulheres da família. Os instrumentos ou utensílios utilizados são: anzol, caniço, linha de pesca, tarrafa, malhadeira, poita, flecha, espinhel. A canoa e o motor rabeta são vitais nesta atividade.

São nas histórias de quem pratica esta atividade que tomamos conhecimento dos perigos enfrentados por quem trabalha nas águas amazônicas do Solimões. A cobra grande que vira canoas, derruba barrancos, que quando sai seca lagos antes cheios de peixe em virtude da sua presença, o boto que encanta, a grande jacaré, não são mais os maiores temores, o medo agora parte do ar de onde muitos já viram uma forte luz persegui-los, a qual sem certezas narram fatos para eles narrados. História de pescador? Dizem que não.

Eu estava pescando quando senti meu corpo ficar dormente e ao mesmo tempo um grande calor. Quando olhei para trás vi aquela luz forte vindo em minha direção, ficando cada vez maior. Como estava com a canoa próxima da margem remei mais do que rápido e ao chegar corri para mata me escondendo. Aquela luz ficou indo e voltando até que partiu.

Da outra vez estava na roça, deixei minha família na casa de lá e fui pro lago que ficava perto. Quando olhei a luz estava perto e voltei as pressas para o tapiri. Eu e meu filho mais velho tivemos que passar a noite com o terçado e a espingarda na mão, pois aquilo ficou ate a madrugada acima do buritizeiro sem se mexer , menos de 20m de onde estávamos. E só partiu quando já estava para amanhecer. Foi pro outro lado e sumiu atrás da floresta. O que era aquilo eu não sei (idem).

Podemos perceber que o espaço não é apenas de reprodução econômica, mas de relações sociais e de construção do imaginário social dessas populações tradicionais, pois há uma mistura do homem com o ambiente natural e com o desconhecido. O que é narrada por poucos passaram a alterar alguns comportamentos na comunidade. Muitos deixaram de se entranhar nas matas, rios e lagos sozinhos a noite e geralmente vão em pequenos grupos enfrentando o medo e indo em busca do alimento necessário a sua sobrevivência. Se é real ou imaginário que raptam pessoas, que retiram a cabeça e órgãos até o momento não se pode comprovar, mas é algo que aterroriza e faz temer até a quem nunca nada presenciou.

Retomando as atividades praticadas, na floresta são realizadas atividades de extração vegetal madeireira e não madeireira e a caça. É da floresta que tiram a lenha, maior quantidade de plantas medicinais (da casca do carapanaúba, do mulateiro, do unha de gato, o óleo e casca da copaíba e da andiroba, além do mel), os frutos silvestres (o açaí, o tucumã, o buriti, o mapati, a castanha, a bacaba, o patoá, a ingá e outros), a madeira, o cipó, as palhas e as caças(paca, tatu, cutia, caititu, anta, macaco, garça, mutum, queixada, capivara).

Para retirada de lenha para o combustível, de madeira e palha para as moradias são utilizados o machado, a faca, o terçado, o motosserra, sendo o resultado da produção utilizadas para o consumo na própria comunidade e muito pouca quantidade comercializada, mas o que não chega a ser uma atividade constante e nem econômica. No entanto desta se possibilita a realização do artesanato com a produção de vassoura, palha para cobertura de casas, cestos, peneiras, tipiti, colares, de bolsas de tucum, e outros acessórios femininos, no entanto a produção artesanal diminuiu significativamente nos últimos anos, segundo moradores locais.

Tecer palhas para fazer as coberturas das casas de farinha quase todo mundo faz, pois tem palha suficiente já que quase não se usa mais diretamente para as casas já que são cobertas de zinco ou alumínio, mas não vejo como uma profissão, pois não é constante. O forte do artesanato na comunidade era dos produtos feitos do cipó, principalmente a vassoura. Antes a gente vendia para as prefeituras de Tabatinga e Benjamin, agora somente tem três que produzem pra vender e por serem poucas vendem aqui na própria comunidade. Eu considero que foi bom por que já estava se esgotando agora não, agente já encontra cipó aqui perto. (D. MCN, 42 anos)

A preocupação com a manutenção dos recursos naturais não está expressa somente na fala anterior ao falar do artesanato, mas também quando se reportam as demais atividades como a pesca, a agricultura, o extrativismo vegetal, pois reconhecem a importância que têm para a possibilidade da vida numa comunidade ribeirinha como a de Guanabara. Ao serem perguntados sobre os efeitos do seu trabalho para a natureza muitos demonstraram ter consciência das consequências de uma prática irracional e predatória, conforme expresso abaixo na fala de um trabalhador local.

Com relação a natureza a gente sabe que é um desfalque pra natureza, por que o próprio homem é uma máquina destruidora da natureza. Mas a gente faz isso porque é um ponto de sobrevivência do próprio ser humano. Sabemos que estamos já sofrendo muita consequência pelo defloramento da natureza. A gente já tem hoje uma visão um pouco mais parecida porque aí pra fora a gente ver aquele tratorzinho que derruba as árvores, jogam elas pro canto e não precisam queimar nada. Fica aquele limpo e já faz o adubo da terra, mas derruba tudo pela frente. Aí o próprio produtor vai só plantar a banana ou a macaxeira. Já nós pra deixar a terra mais ou menos a gente tem que queimar, mas a nossa é diferente porque não é muito grande a gente não chega a fazer cem metros, um quadro que a gente chama. Aqui na comunidade nunca se faz um quadro desse. Na pesca quase ninguém usa o arrastão porque foi proibido, por que pegava desde os miudinhos e eles não agüentam muito tempo na terra, fora da água ai ele vai morrer. Se morrer os miudinho de que nós vamos sobreviver daqui mais dois ano. Ele também vai servir como reprodutor. Aí você tem que pescar com utensílio que tenha um tamanho de malha que fique só os grandes e os pequenos passem (Sr. OGM, 36 anos).

Os meios de comunicação hoje já presentes no lugar, o aumento da escolaridade e a diminuição dos recursos naturais proporcionaram uma maior sensibilização sobre o modo de se fazer a existência na comunidade.

A gente precisa estudar mais para conseguir conservar as coisas, pois atualmente as coisas são mais difíceis. Antigamente era muito farto, os recursos estão se esgotando. Com relação à agricultura eu trabalho pra manter minha família, mas o meu rádio além dos livros que leio me ajudam a aprofundar os conhecimentos sobre a natureza. A gente escuta que se não cuidarmos vamos sofrer, pois tudo pode acabar e aí como vamos viver, a gente tem que pensar. Os mais velhos só falam que antigamente tinha fartura e dizem que está difícil, mas acham que nunca vai acabar, ainda bem que é a minoria. Mas a gente sabe que depende de nós e do que fazemos e de como fazemos (Professor AAA, 28 anos).

A preocupação com a natureza é uma constante, pois é dela e nela que sobrevivem diariamente. Estes trabalhadores vão “provando as capacidades adaptativas desenvolvidas por um engendradora que opera sobre o meio ambiente com êxito, nada mais do que isto” (WITKOSKI, 2006, p. 238), mas muitos outros desafios são enfrentados constantemente. A sua sobrevivência também provém da venda de parte da sua produção.

O dinheiro obtido com a venda muitas das vezes já fica grande parte na cidade, pois agente tem que comprar um caderno, um lápis, um arroz, açúcar e outros. Isso sempre acontece, pois já vamos fazer esse movimento para conseguir comprar as coisas que a gente precisa. A cidade é onde vendemos e onde compramos as coisas da nossa casa (Sr. FCM, 55 anos).

A venda dos produtos resultantes da pesca, da agricultura e das demais atividades é realizada para obter recursos para compra de produtos para alimentação (café, leite, bolacha, macarrão, arroz, feijão, óleo, condimentos, enlatados de carne, trigo, sal, açúcar, dentre outros), utensílios domésticos, remédios farmacêuticos, vestimentas, material de limpeza, combustível, materiais escolares, utensílios de trabalho, etc, o que vem a comprovar a existência de um continuum entre o urbano e o rural.

É na comercialização do que passou meses ou dias para produzir e que tem tanta importância para a comunidade e para a cidade que o trabalhador ribeirinho sente o quanto o seu trabalho é desvalorizado e o quanto é desrespeitado pelo trabalhador urbano, principalmente o marreteiro-feirante.

A gente dar o preço do nosso produto para os marreteiros pra gente poder fazer negócio. Para ficar com todos damos um preço por tudo, mas eles sempre pagam menos do que pedimos. Os marreteiros ganham mais do dobro do que compram de nos, principalmente quando vai ficando mais tarde e aí para não ficar mais tempo, vendemos o produto ate pela metade do preço do produto, ou ate menos. Já estamos cansados devido o trabalho duro, o sol a distancia aí vendemos, pois estamos doidos pra se livrar desse negócio. Desta forma que o marreteiro sobe devido a exploração do trabalho da gente e possibilitado pelo nosso cansaço (Sr. OGM, 36 anos).

A ida da família para cidade implica a necessidade de levar parte da produção, pois é uma forma de adquirir recursos para se alimentarem na cidade.

Não tenho paciência e não é negócio deixar de vender de uma vez, pois vamos geralmente com os filhos e não vamos passar o dia todo vendendo de pouca quantidade, mas com um preço maior, porque às vezes a gente perde mais, porque os meninos querem uma merenda um refrigerante. Aí precisam de uma água e de almoçar e isso vai dinheiro. Então, a gente faz assim com os atravessadores, vende de uma vez tudo, tá entendendo. Aí ou o produtor ganha ou o produtor perde (idem).

A revolta com a desvalorização⁶³ do trabalho é notório.

A gente comercializa, depois que colho levo para BC ou para Tabatinga para vender para os feirantes. Lá no porto a gente faz negócio, mas eles sempre pagam menos do que a gente pede, o jeito é vender pra não trazer de volta. A gente fica chateado, pois a gente rala muito pra ter aquele produto e depois não valorizam. Se tivesse outro canto pra vender, mas não tem (idem).

Mesmo sua atividade sendo desvalorizada, estes têm nestas atividades a sua vida e a sua identidade. Para Witkoski (2006) sem essa multiplicidade de atividades combinadas entre si, inseridas no ciclo natural das enchentes, cheias, vazantes e secas, a vida camponesa nas várzeas do Solimões/Amazonas não poderia apresentar a singularidade que possui.

3.1.4 A educação na comunidade: mudanças e perspectivas

Durante muitos anos a principal forma de educação foi o fazer, o viver e o conviver cotidiano. As práticas de trabalho desenvolvidas pela família e grupo social eram os

⁶³ Segundo Bourdieu (2003) quando os dominados estão em luta individualmente, não há outra escolha se não aceitar a definição dominante de sua identidade, ou então, a busca do que ele chama de *assimilação*, que supõe eliminar todos os sinais que façam lembrar o estigma e propor, via dissimulação, a imagem de si o menos distante possível da identidade legítima.

conteúdos principais. A educação do artesão aquela que se obtém a partir da observação da experimentação era primordial.

O trabalho como princípio educativo maior possibilitou a troca e (re)construção de conhecimentos necessários à vida em sociedade sendo a base da manutenção da vida dos grupos sociais excluídos da sociedade capitalista hegemônica. O Sr. Francisco Cesário (86 anos) retrata que:

Meu pai não mandava ir pra escola. Também naquele tempo nem escola tinha nas comunidades. O nosso lápis era o terçado, o nosso caderno a roça e o nosso professor o trabalho. Aquele ensinado pelos pais ou se não pela própria necessidade.

Segundo o Sr. Cesário os primeiros moradores eram analfabetos, pois foram criados em seringais e concomitantemente pescavam, caçavam e plantavam. O que aprendiam era no próprio exercício do fazer durante as atividades produtivas praticadas pela família.

O trabalho foi se configurando assim como um princípio educativo fundante à existência dos povos ribeirinhos, aqueles que não vivem isolados, mas ainda encontram-se excluídos, não integrados a sociedade capitalista. Aos excluídos como os ribeirinhos, o direito a educação escolar veio muito tardiamente e ainda de forma limitada.

Segundo dados do SIAB dentre as pessoas de 7 a 14 anos da comunidade 92,59% estão na escola e das de 15 anos ou mais 86,06% são alfabetizadas. A ampliação da oferta para as séries finais do ensino fundamental e a educação infantil aconteceu recentemente.

Atualmente Guanabara II é considerado pela SEMED como pólo educacional e em sua escola oferece educação infantil, ensino fundamental até a 8ª.série e a EJA no 1º. e no 2º. Segmento. Em 2008 atendeu 248 alunos, em 2009 foram 245 e no ano de 2010 foram matriculados 231. Os que concluem o ensino fundamental e que dão continuidade aos seus estudos passam a estudar na comunidade de Porto Espiritual, sendo levados e trazidos pelo transporte escolar fluvial.

Entre os sujeitos da pesquisa pudemos verificar que os de até 21 anos todos estão estudando, cursando ou as séries finais do ensino fundamental na própria comunidade ou o ensino médio na comunidade de Porto Espiritual, sendo que os dois professores moradores da comunidade estão cursando o ensino superior pela Universidade do Estado do Amazonas, na comunidade de Filadélfia.

Dentre os dados obtidos verificou-se que o ensino fundamental é a escolaridade predominante com 79%, dentre os quais estão os que cursaram apenas as séries iniciais, os que ainda estão estudando e aqueles que pararam de estudar ao concluir esta etapa de ensino.

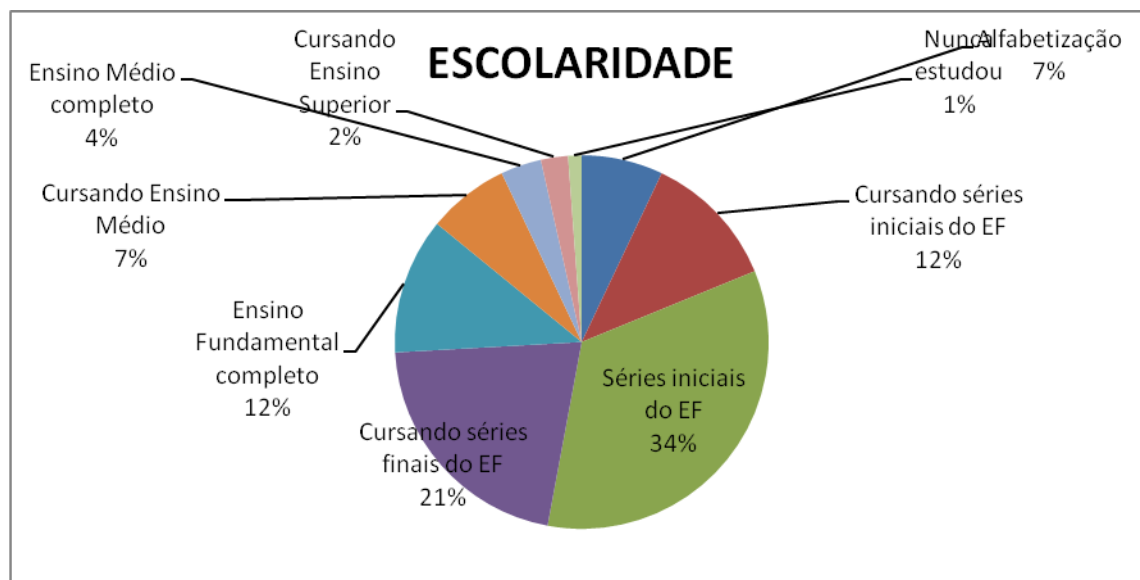


Gráfico 8: Nível de escolaridade dos(as) trabalhadores(as) que participaram da pesquisa.

Com relação ao acesso a escola, a grande maioria, a qual corresponde a 66 %, começaram a estudar entre a faixa etária de 5 a 10 anos. Mesmo que para muitos a escola fosse restrita aos anos iniciais do ensino fundamental e anteriormente ao ensino primário 15% dos entrevistados começaram a estudar depois dos 35 anos e 19 % entre 11 a 35 anos. No entanto, muitos não deram continuidade a seus estudos. Algumas razões são expostas a seguir:

[...] no tempo do meu pai e da minha mãe se tivesse uma horinha vaga eles não deixavam nós pra nada. Eu não tive mais oportunidade porque meu pai e minha mãe me obrigaram mais a trabalhar (Sr. OGM, 36 anos).

Os filhos mais velhos sempre eram penalizados, pois tinham que trabalhar para ajudar na alimentação. Já os mais novos tinham mais facilidade de ir pra escola sendo que era graças ao trabalho do mais velho (D. MCN, 42 anos).

Fica notório que a explicação para a não obtenção de escolaridade era ter que escolherem entre trabalhar para sobreviver ou estudar, sendo que muitos ficavam com a primeira alternativa, o trabalho. Os que eram motivados pelos pais, precisavam sair da comunidade para estudar na cidade ou em Filadélfia, já que eram os únicos lugares que ofertavam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Desta forma, alguns saíam da comunidade e retornavam somente nos finais de semana. Para diminuir a distorção idade-

série os mais velhos entravam em programas especiais para acelerar a sua formação, como assim o fez o professor-morador local.

Antes aqui só tinha até a quarta série, por isso saíamos daqui pra estudar em Benjamin. A gente ia estudar lá em Filadélfia ou lá na cidade até a oitava série. Quando eu estava estudando apareceu o pessoal do INPA com a professora Sandra Noda. Aí eu passei a estudar em dois cantos lá no colégio e no projeto da Sandra. A professora Sandra Noda trouxe pra gente um curso de elevação de escolaridade com qualificação profissional no Ensino Fundamental que era realizado somente no final de semana. Eu estudava nos dois assim como o José Nascimento, um ex-morador da comunidade que hoje mora na cidade e já está fazendo a sua segunda faculdade. Alguns depois fizeram o curso técnico. Eu e meu irmão concluímos o ensino médio pelo Programa Tempo de Acelerar, fizemos o vestibular e estamos estudando na UEA na em Filadélfia no curso de Educação intercultural (Professor AAA, 28 anos).

Torna-se importante ressaltar que na família dos dois professores guanabarenses, grande maioria terminou o ensino médio. Até aquelas que já haviam constituído família, tendo seus filhos maiores, foram estudar na cidade e hoje são os únicos a terem concluído o ensino médio dentre os moradores acima dos 36 anos de idade.

A formação escolar vem se tornar necessária para esses trabalhadores, pois é necessário frente às mudanças e contradições da sociedade atual, fazerem uma releitura do mundo, de suas práticas para criar e recriar a sua história, pois o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1986, p.26). Mas será que a escola está correspondendo aos anseios desta população? Foi buscando verificar esta questão que consideramos importante descrever a estrutura e organização da instituição símbolo do saber da comunidade e das praticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A escola possui 01 sala que funciona como secretaria e sala dos professores, 01 cozinha, 03 salas de aula no prédio principal e 02 salas no complementar e atende a população com educação infantil e ensino fundamental completo, ofertando também a modalidade de EJA do 1º e 2º. Segmento durante a noite.

O corpo docente é composto por 14 profissionais (apenas dois destes professores são e moram na própria comunidade), 01 gestora/coordenadora do pólo e 01 coordenadora pedagógica. Além destes têm o suporte de 03 serviços gerais e 01 vigia. As professoras e professores têm formação em sua grande maioria em nível superior em cursos de licenciatura como matemática, pedagogia e normal superior, dentre as quais a coordenadora de pólo e a coordenadora pedagógica.

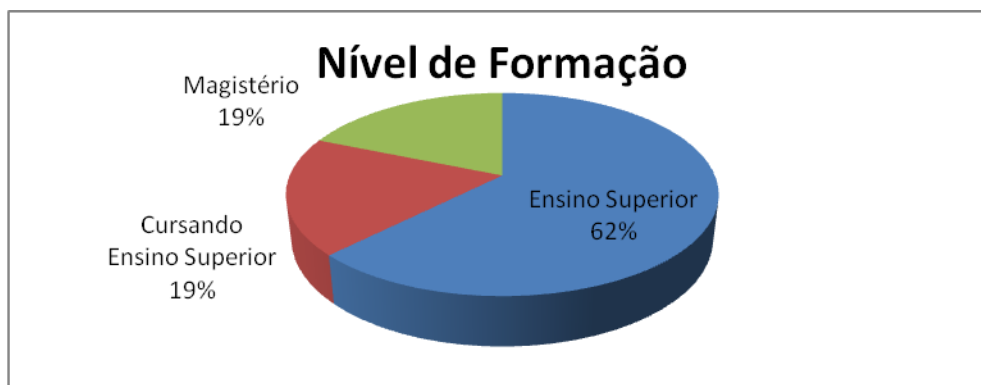


Gráfico 9: Nível de formação dos professores da comunidade.

Como podemos verificar grande maioria dos(as) professores(as) da comunidade são oriundos da sede da cidade, mas estes já com experiência de trabalho na área rural, mas não especificamente em Guanabara. A professora que tem maior tempo de trabalho na comunidade está com cinco (05) anos na localidade e em sua fala retrata a resistência inicial dos professores que são direcionados a trabalhar na área rural.

No primeiro ano que vim trabalhar, em 2005, tive muita resistência, pois as dificuldades eram muitas: sair no escuro de casa e entrar numa canoa enfrentar os banheiros, as tempestades, a distância, a falta de apoio pedagógico e de valorização do professor rural. No entanto, depois do primeiro ano resolvi fazer o concurso para professor da zona rural, porque me identifiquei com as pessoas daqui, pois elas me abriram os braços. Aqui é minha segunda casa. Gosto do lugar, gosto do que faço e pretendo ficar trabalhando em Guanabara.

Foi durante a realização da pesquisa que verifiquei ser importante uma entrevista com estes profissionais, mas esta feita com a participação de todos para que fosse favorecido um espaço de diálogo sobre a realidade educacional da comunidade. Foi então realizada uma entrevista coletiva com esses profissionais.

Quando lhes foi perguntado sobre o que era ser um(a) professor(a) de escola ribeirinha pedimos também que buscassem responder utilizando um desenho, uma imagem, um símbolo que demonstrassem o significado de sua profissão a partir de sua ótica profissional. Os desenhos mais comuns foram pássaros, canoas e o rio, elementos da paisagem cotidiana e do ambiente ribeirinho.

Para eles ser professor(a) ribeirinho(a) é ser aprendiz, ter curiosidade, ser facilitador(a), é identificar-se ribeirinho(a), é amar a profissão e inovar e isso é facilmente perceptível nas suas falas.

A cada dia na comunidade eu aprendo, pois sempre vejo uma coisa diferente e vejo que tenho que aprender um pouco mais, principalmente com relação a convivência, saber o que querem o que precisam, o que pensam da gente. Trabalhar na zona rural me faz muito feliz, não venho por obrigação mais por vontade (Professora com 9 anos de profissão em comunidades ribeirinhas).

A gente é responsável por vidas, valorizando a cultura, por que não tem cultura pior ou melhor. Enquanto professor venho aprendendo a cada dia, na medida que procuro ensinar os meus alunos, mas somente sabe quem somos nós quem estar conosco (Professor com 16 anos de profissão em comunidades ribeirinhas).

Ser professor ribeirinho é levar conhecimento diante das dificuldades, é ter força para superá-los, é ser pássaro. O pássaro quando vai botar seus ovos, faz um ninho, e cuida dos filhotes até poderem voar. Eu sou como este pássaro construindo um espaço párea que os alunos da comunidade possam aprender o que é necessário para voarem sozinhos (Professora com 8 anos de profissão em comunidades ribeirinhas).

A coordenadora do pólo de Guanabara II, professora na área rural desde 1997, relata também que o medo é um sentimento inicial, mas que este é superado ao se perceber a animação, a alegria das pessoas quando o professor chega na comunidade. Para eles o professor é importante, é uma autoridade, pois deter o saber escolar, é ter sabedoria e poder. As dificuldades são muitas, mas para ser professor numa comunidade tem que se ter amor, ser resistente, persistente e não se abalar com os banzeiros do rio e os da profissão que são constantes, pois, segundo a coordenadora do Pólo de Guanabara II “*se temos dificuldades a comunidade também tem e os que vivenciam aqui depende de nós para superá-los, por isso me considero importante*”.

Durante a entrevista puderam ser enumeradas as dificuldades enfrentadas na escola da comunidade e apresentadas possíveis alternativas para superação dos desafios e melhoria da qualidade de ensino. Estas estão expostas no quadro abaixo.

DIFICULDADES	POSSIBILIDADES
Falta de parceria entre escola-família-comunidade	Realização de visitas periódicas às famílias da comunidade e aumento do número de encontros através de projetos na escola. Maior interação entre corpo docente e pais, pois existem inúmeras dificuldades que surgem a partir da desestrutura familiar
Falta planejamento participativo na escola	Melhorar a comunicação entre comunidade escolar e comunidade local para construção de planejamentos coletivos que mobilizem os comunitários Criar mecanismos de democratização na escola como o conselho escolar e o projeto pedagógico da escola
Falta de material didático e de material escolar	Aquisição de material didático para cada série e aumento no número de material escolar para distribuir as crianças que não possuem caderno e lápis
Evasão de alunos na sala de aula e falta de energia elétrica	Incentivar os pais para mandarem os filhos para escola. Realizar o acompanhamento contínuo dos alunos/as. Reorganizar o calendário durante o período culminante da atividade agrícola junto com os comunitários Desenvolver projetos semiprofissionalizantes para os alunos da EJA e aquisição de motor gerador para escola para incremento das atividades com a tecnologia educacional Diversificar a metodologia desenvolvida na escola aumentando a parceria entre os comunitários, órgãos públicos e a escola.
Falta de domínio de leitura e da escrita das séries mais avançadas	Planejar aulas e horários alternados para reforço aos alunos e confecção de material concreto na escola, juntamente com a coordenação e os demais professores
Falta de interesse do aluno	Maior auxílio dos pais e motivação dos professores Desenvolvimento de projetos com temáticas do meio em que estão inseridos e das atividades que desenvolvem.

Quadro 8: Resultado da entrevista coletiva com os professores/as da escola da comunidade.

Não podemos deixar de ressaltar que muitos fatores tanto estruturais quanto pedagógicos ainda prejudicam a qualidade do ensino local. Com relação a evasão citam ser falta de caderno, de calçado, a necessidade de ajudar na roça, mudança temporária de comunidade, ou falta de merenda escolar⁶⁴, pois este é um dos maiores atrativos para os alunos locais. Este mesmo fator somado a questão da precária iluminação da sala, a travessia do rio, os problemas de saúde, as deficiências visuais e o cansaço do árduo trabalho do dia, são desafios enfrentados pelos alunos que estudam a noite na Educação de Jovens e Adultos para que possam usufruir de um direito que ainda não lhe é dado em plenitude de condições.

⁶⁴ Ficou notório durante o horário da merenda escolar que até os que não são alunos ficam próximos esperando que lhes seja dado um pouco do alimento da escola. não é somente porque não tem em casa, mas é diferente do que costumam comer diariamente. O Nescau, a bolacha doce, a sopa de carne ou de frango, o leite não é um elemento constante na mesa de muitos, o que é explicável levando em consideração a renda mensal de grande maioria da população.

Os problemas são esquecidos durante a festa junina da escola. No dia de sua realização, no mês de junho, todos os comunitários e professores organizam a comunidade depois de dias de preparação e ensaio. Nela todos os alunos da escola, crianças, adolescentes, adultos e idosos compartilham da alegria ao ver seus entes dançando quadrilha ou uma outra dança. A festa é prestigiada por moradores de comunidades vizinhas e este dia se transforma num dia especial, pois poucas são as festas de manifestação da cultura popular no local.

Os projetos da escola desenvolvidos com a comunidade favorecem a grande participação e a interação social, pois professores e comunitários se reúnem, discutem e constroem parceria. A presença da escola e o trabalho com projetos pedagógicos e de intervenção tem proporcionado à população a construção de espaços de debates e reflexões sobre as práticas e os saberes cotidianos. Trabalhos sobre a questão ambiental, poluição, saúde, formas de organização e desenvolvimento do trabalho comunitário são temáticas abordadas a partir da realidade observada pelos profissionais da educação que atuam na comunidade.

Tivemos a oportunidade de participar de um desses projetos, acompanhando os professores nas visitas as residências e aos locais de trabalho da comunidade e realizando uma palestra sobre as conseqüências da poluição e da devastação dos recursos naturais para a sobrevivência da vida ribeirinha. A escola deve pautar o seu trabalho na realidade vivenciada pelos seus alunos para que desenvolva um trabalho que contribua com o desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida ribeirinha.

José Nascimento de Carvalho⁶⁵, o poeta ribeirinho, escreveu na poesia intitulada *Chegando as escolas ribeirinhas (2010)*, o cotidiano de quem busca na escola uma forma de aquisição de direitos e de condições de lutar por melhores condições de vida. A poesia diz:

⁶⁵ O poeta guanabarenses atualmente mora na sede do município e cursa Letras pelo Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/BCT já tendo o curso Normal Superior. É professor rural e testemunha dos desafios a serem superados pelo ribeirinho para a obtenção do direito à escola.

Se ver nítidamente ao longe,
estupendas montanhas da ansiedade
que se erguem qual torres para o céu desolado,
com as muralhas do infinito universo.

Quanta paz quanta exuberância,
nesta infinita tarde
Aqui se educa ao som das mais variadas vozes,
as margens do caudaloso rio, e a penumbra da floresta ,
chegar na escola é a esperança que resta

Vem a noite subindo pelas encostas da ribanceira
eis que surge o caboclo remando e a luz da poronga vai a escola,
carregando nos ombros a esperança de dias melhores

Ao romper a aurora estão os curumins
Que nas ondas do rio brincam em sua canoa
Subindo e descendo, remando na proa,
vão todos a escola enfrentando a garoa

Sou índio, filho desta terra,
preciso vencer e colher os valores
estudar na floresta degustando os sabores
e ao canto dos pássaros entender os amores
e colher neste campo braçada de flores.

A educação escolar além de ser um direito deve levar os sujeitos a fazerem porque sabem, pois cria condições de no fazer avaliar redefinir e construir o conhecimento. Este efeito é de grande relevância para os (as) trabalhadores(as) pois “restitui a eles, primeiro, a legitimidade do seu conhecimento e segundo o direito de avaliar esses seus conhecimentos, algo que foi completamente desconsiderado pelo paradigma da ciência moderna” (ARROYO, 2004, p. 122).

3.2 As Representações sociais de trabalho e educação

Desde primórdios formas de compreensão, justificação e materialização da vida moldaram e caracterizaram os grupos sociais. Estas foram construídas a partir das relações objetivas e subjetivas entre as pessoas que viviam e conviviam e se relacionavam dentro de um determinado tempo e espaço.

O modo de trabalho e de educação desenvolvido vai se justificando pelo *Weltanschauung* de indivíduo e de ser social. O lugar, a posição social que os indivíduos

ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social (PLON 1972, apud JODELET, 1989)

Os trabalhadores foram em cada tipo de sociedade, grupo social e forma de organização do trabalho construindo as representações sociais de trabalho e de educação, de homem e de sociedade, solidificando pensamentos e ações que perduraram por longo período, mas que também transformaram conhecimentos estranhos e diferentes em familiares, naturais e necessários à sua vida cotidiana e ao seu meio social.

Essas novas formas de se pensar e construir a existência constituem representações sociais que são dinâmicas e mutáveis, mas quase sempre impostas por uma ideologia dominante. Esta imposição pode ser brusca/violenta como as que levaram ao surgimento do trabalhador escravo e servil, ou concedido, como está sendo a impregnação da ideologia capitalista, este um processo muito eficaz no processo de desvalorização e detrimento da cultura local em prol da hegemonia da sociedade imperialista.

Certamente, há representações que cabem em nós como uma luva e que atravessam os indivíduos, as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social. Mas mesmo nestes casos a partilha implica uma dinâmica que explica a especificidade das representações (JODELET, 1989).

Vimos que diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos expressam por meio da comunicação e das práticas as representações que possuem das coisas estas que são construídas historicamente por meio das relações sociais engendradas no cotidiano que refletem as condições contextuais do sujeito que as elabora. Mas o que são representações e o que tem haver com o modo de trabalho e educação desenvolvido pelo trabalhador camponês, neste caso, mas especificamente do ribeirinho amazônico?

Representações são construídas diariamente ao apresentarmos opiniões ou posicionamentos a partir do que pensamos e ao reproduzirmos uma imagem a partir das impressões externas de alguém ou de alguma coisa. No entanto, as representações sociais resultam da interação ou inter-relação entre o universo exterior e o universo interior que através de um processo dinâmico modifica o sujeito e aqueles que os rodeia e fazem parte do seu grupo social.

A RS é uma construção social e psicológica que faz com que seja de todos e não de uma pessoa específica. Todos os indivíduos do grupo são estruturantes e estruturados no processo de se conceber e de se partilhar uma determinada realidade. Isso não significa dizer

que as RS sejam reflexo do real, mas a explicação coletiva sobre os fatores determinantes de uma realidade social comum, sendo assim construções mentais dos objetos das atividades simbólicas dos sujeitos e de sua inserção na totalidade social (CARVALHO, 2001, MADEIRA, 2001, MOSCOVICI, 2004).

Muitos estudos sobre a questão do trabalho e da educação no campesinato, sobre diferentes olhares e contextos, vêm sendo desenvolvidos, pois são temáticas relevantes no processo de investigação da realidade e na transformação social. Desde 1961 foi introduzida nas pesquisas acadêmicas uma nova forma de se investigar e conhecer um objeto de estudo mesmo apresentando algumas limitações que também se apresentam em outras teorias.

Serge Moscovici criou em 1961 a teoria das Representações Sociais ao escrever sua seminal obra de *La Psychanalyse: son image et son public*, e estudar a questão da psicanálise dos Parisienses. Teve como base a teoria das representações coletivas de Durkheim, mas se distanciou dela por esta valorizar apenas o aspecto social do indivíduo em detrimento do psicológico e da consciência individual.

As RS de Moscovici valorizam a extrema inter-relação entre o social e o psicológico, o sujeito e o objeto, o mundo interior e o mundo exterior, utilizando um olhar psicossocial na interpretação dos acontecimentos da realidade cotidiana. Sua epistemologia é apresentada através do seguinte esquema:



Segundo Carvalho(2003) este esquema demonstra que a relação sujeito-objeto do conhecimento não é dicotômica, pois há uma circularidade da relação. E é tal circularidade que dá suporte à redefinição do estatuto epistemológico do senso comum. É a dimensão psico(P) e a dimensão “sócio”(S) que não podem está separadas, pois demandam a análise psicossocial do processo representacional que serve como mediação entre sujeito(S) e objeto(O), pois “uma representação social é uma elaboração cognitiva que relaciona processos simbólicos e condutas” (JODELET, 1984 apud CARVALHO, 2003, p. 19).

As representações sociais de Moscovici estão preocupadas com fenômenos sociais expressos no discurso no pensamento social que afetam a vida em sociedade e estão

enraizadas em espaços compartilhados pelas pessoas e neles se incubam, se cristalizam e são transmitidas.

[...] é no encontro público dos atores sociais nas várias mediações da vida pública nos espaços em que os sujeitos sociais reúnem-se para falar e dar sentido ao cotidiano que as RS são formadas. Elas expressam tanto a história como realidades atuais. Elas contêm em si tanta resistência à mudança como sementes de mudança. A resistência de mudança se expressa pelo fato da história e da tradição [...]. As sementes de mudança são encontradas no meio essencial das RS notadamente à conversação (MOSCOVICI, 1984 apud JOCHELOVITCH, 2000).

A partir das representações a realidade vai sendo ativamente construída e reelaborada, o sujeito social dar sentido, interpreta e constrói o mundo em que ele se encontra (JODELET, 1984), formando a memória coletiva e construindo a identidade social do grupo em que se insere.

Então o que é representação social? Quais suas dimensões e quais os processos que orientam a sua construção? Para Moscovici (1971) a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social. Jodelet, uma das grandes responsáveis pela divulgação de sua obra e teoria, complementa ao conceituá-la como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada tendo uma visão prática e concorrendo para construção de uma realidade comum a um conjunto social, ou seja, forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto (1989, p. 43).

Jochelovitch aborda que as representações sociais enquanto fenômeno simbólico são expressões de sujeitos para outros sujeitos e neste sentido elas são intencionais e convencionais, isto é, elas envolvem sujeitos ativos que empregam códigos lingüísticos e contratos sociais de vários tipos. Ao mesmo tempo elas são referenciais e possuem um contexto, isto é, elas representam algo, dizem algo sobre alguma coisa em um contexto histórico particular (2000, p. 213).

Segundo Moscovici (1978) as RS identificáveis nas asserções e afirmações dos sujeitos possuem três dimensões:

- a) **a atitude**- esta expressa a tomada de posição dos sujeitos implicando juízo de valor do objeto de representação, logrando destacar a orientação global em relação do objeto de representação.

- b) **a informação** – este elemento corresponde a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, fazendo-nos reconhecer que dentro de um grupo social existem níveis diferentes de informações e conhecimentos sobre determinado objeto.
- c) **o campo das representações ou imagem**: esta dimensão remete à imagem de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado de proposições atinentes e a um aspecto preciso do objeto.

As dimensões levam-nos a julgar que existe um campo de representação uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos e estes englobam juízos e asserções sobre o objeto social. As RS são expressas através de dimensões que fornecem uma panorâmica do seu conteúdo e sentido, sendo que a atitude, segundo Moscovici, pode ser considerada como a mais freqüente e primordial na interpretação do objeto de representação.

Frente a grande importância da atitude no estudo do objeto RS, podemos verificar que elas podem produzir ações e reações de acordo com o nível de sua cristalização no indivíduo e no grupo social. Assim como existe elementos que tornam as RS estáveis, existem também elementos que gradativamente podem ir modificando-as, fragilizando-as e assim favorecendo sua transformação ao longo do tempo, estes são a **objetivação** e a **ancoragem**.

A objetivação transforma os diversos conteúdos conceituais existentes na sociedade em elementos figurativos mais acessíveis no pensamento concreto. Constroem-se imagens e se materializam informações, conceitos e imagens concretas. Ela cristaliza e homogeneiza a representação, dissemina uma imagem, um conceito como se fosse o real (LIMA & MOURÃO, 2007), fazendo com que se torne rígido e estável, inalterável e não negociável à explicação da sua realidade.

A ancoragem incorpora o novo, torna o estranho familiar, relaciona as informações novas com as mais antigas, possibilitando uma maior compreensão da realidade, chegando a deformá-lo em prol da sua aceitação nos moldes sociais que nos incluímos, ou seja, permite uma integração cognitiva do objeto para um sistema social preexistente e para as transformações histórico-sócio-culturais (idem).

Sendo assim, as representações sociais são resistentes porque expressam as crenças, os valores e os sentimentos em relação aos objetos do mundo social e às ideologias do coletivo, mas podem ser alteradas para incorporar as mudanças necessárias à sobrevivência.

O homem como sujeito da sociedade e da história é ao mesmo tempo à sociedade e à história (JOVCHELOVITCH, 2000) e provém do fundo cultural (crenças e valores) acumulado na sociedade ao longo de sua história. Por existirem essas diferentes sociedades e

épocas distintas, também existem diferentes homens, diferentes culturas e diferentes representações sociais. Destarte, foi essa heterogeneidade que constituiu a população brasileira.

A grande extensão territorial, as diferentes etnias, as formas diferentes de desenvolvimento, proporcionaram a existência de diferentes ideologias, interesses, mesmo frente a supremacia da ideologia capitalista que vem ampliando a desigualdade de classes, como a miséria, a pobreza, a violência, a exclusão e a negação do direito à vida com dignidade social.

Assim explorar as RS dos trabalhadores e trabalhadoras é tentar trazê-los à luz, proporcionando mecanismos favorecedores da melhoria da vida das pessoas das comunidades ribeirinhas. No entanto, trabalhar com as representações sociais é enfrentar desafios, como a busca pela superação das críticas que tratam-na como uma teoria do senso comum e não como uma forma de se fazer ciência, ou seja como conhecimento científico, este tido como forma de saber hegemônica da sociedade capitalista.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade [...] há uma pluralidade de explicações ou concepções da realidade. Elas dependem de critérios epistemológicos adotados e considerados válidos e estes envolvem considerações culturais, políticas e éticas (SANTOS, 2006, p. 134).

A teoria das representações sociais estuda o senso comum por ser este resultado de consenso social construído a partir da racionalidade dialógica. No entanto, durante o estudo sobre as RS Moscovici se preocupou em estabelecer a distinção entre conhecimento e conhecimento do senso comum. Primeiramente mostrou que o conhecimento científico apesar de ser social é normalmente produzido por indivíduos ou por pequenos grupos de cientistas, sendo estudado a partir do ponto de vista de seus produtos. Já o conhecimento do senso comum, retém seu caráter genuinamente dialógico, sendo estudado a partir das informações a respeito do que as pessoas pensam. Ele não se preocupa com o conhecimento de objetos e de fenômenos isolados, mas sim de objetos e fenômenos que se relacionam entre si (MARKOVÁ, 2006). No entanto, representações sociais não é senso comum, ela se constitui por ser um conhecimento social num recurso fundamental para a teoria das RS.

As RS de fenômenos estão enraizados, ou inter-relacionados com várias práticas sociais e com discursos profissionais e científicos. Isso significa que as RS precisam ser extraídos por métodos sociais científicos como observação, métodos analíticos, ou por experimentos de pensamento pelo conhecimento de senso comum por práticas e pelos discursos nos quais tais representações se encontram enraizadas e inter-relacionadas (MARKOVÁ, 2006, p. 202).

Não valorizar o saber do senso comum, expresso no cotidiano, nas práticas, nos discursos dos indivíduos, dos diferentes grupos é não valorizar ou não se preocupar com o saber de todos. É na valorização do conhecimento popular que a teoria das RS vem se firmando, mas não este como estático e imutável, mas como conhecimento que altera e é alterado na dinâmica e dialogicidade social. Para Arroio (1999) a dinâmica social do camponês é muito grande, na medida dos seus permanentes deslocamentos à espaços urbanos do seu convívio e à necessidade do intercâmbio de produtos , bens e serviços que precisam naturalmente, para a reprodução social.

As RS tem assim grande importância, pois têm a função de integrar o pensamento social às novidades, transformando assim os novos conhecimentos científicos em saberes do senso comum. Desse modo para Lima & Mourão (2007) os processos de objetivação e ancoragem permitem que os conhecimentos científicos penetrem no senso comum apesar do alto grau de abstração e complexidade (p. 25).

É de suma importância, frente ao que discorreremos neste texto, saber como são construídos, coletivizados, compartilhados, distribuídos, validados e instrumentalizados os conhecimentos que justificam e resguardam uma realidade social comum. A teoria das RS, por possibilitar a compreensão da interação entre o universo individual e as condições sociais nos quais os indivíduos interagem, bem como para Ramos (2003) e dos “processos que intervêm na adaptação sócio-cognitiva dos indivíduos às realidades cotidianas e ao seu ambiente social e ideológico”, servirá como âmagno no desenvolvimento do estudo sobre as RS de trabalho e educação de populações ribeirinhas que partilham o mesmo tipo de atividade e que constituem de modo dialógico as representações que regem vida profissional e cotidiana da comunidade.

Para analisar as representações sociais de trabalho e educação para o caboclo ribeirinho, enfatizando o contexto e o processo de sua constituição e partilha, tornou-se necessário a identificação do núcleo central dessas representações. Em virtude disto, nos embasamos na Teoria do Núcleo Central criada por Jean Claude Abric em 1976, a qual procura identificar as significações que atribuem identidade à representação. Segundo Ramos (2004) a teoria de Abric permite desvelar o núcleo central das representações sociais,

trabalhando as semelhanças semânticas e as contradições que são desveladas pelo método.

De acordo com Abric (apud SÁ, 1996) para identificação do núcleo central das representações podem ser empregados métodos interrogativos (questionário e entrevista) e associativos (evocação de palavras e grupos focais) durante a fase de coleta de dados. Nesta pesquisa, no entanto, os grupos focais não foram contemplados, mas as demais utilizadas proporcionaram a identificação real das significações dos sistemas centrais da representação.

Com relação aos métodos interrogativos pode-se verificar através de duas questões do questionário⁶⁶ o significado do trabalho e da educação para as pessoas da pesquisa. Para isso foram então enumeradas cinco questões por ordem de importância entre as demais alternativas a serem apresentadas, sendo todas as sentenças oriundas de um levantamento anterior através da contribuição voluntária de pessoas da localidade. Foram colocadas no questionário as seguintes questões: 1ª.) **Quais das sentenças abaixo define melhor o que é trabalho?** e 2ª) **Quais das sentenças abaixo definem melhor o que é educação?**

O levantamento do conteúdo das RS de trabalho foi feito por meio de um questionário (modo interrogativo) e pela técnica de evocação de palavras (modo associativo). O questionário foi aplicado a 85 pessoas, sendo que 18 destas participaram da evocação de palavras.

3.2.1 O Significado atribuído ao trabalho

O significado atribuído ao trabalho pelos trabalhadores e trabalhadoras de Guanabara II segundo o questionário, foi obtido através da pergunta sobre o que é trabalho. As respostas estão expressas no gráfico abaixo.

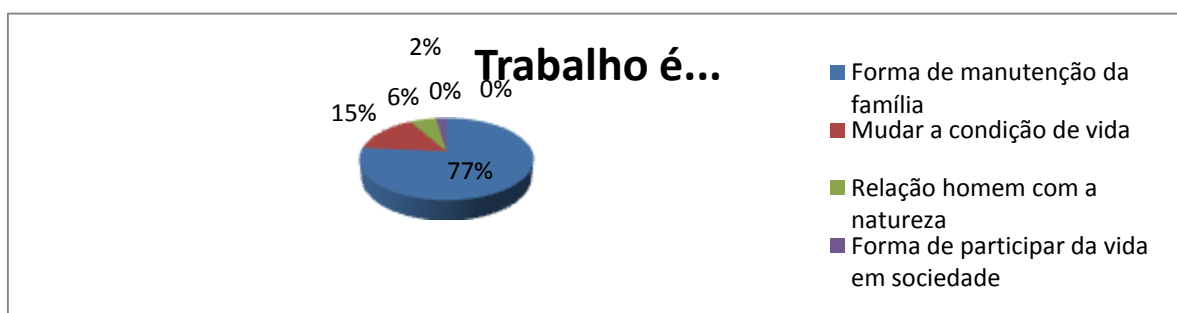


Gráfico 10: Conceito de trabalho adquirido durante a aplicação do questionário aos sujeitos de pesquisa.

⁶⁶ Os questionários foram aplicados individualmente e pela própria pesquisadora, nas residências e na escola para alguns alunos e professores. O contato direto proporcionava o aprofundamento das falas dos sujeitos da pesquisa.

A resposta predominante foi a alternativa que conceitua o trabalho como forma de obtenção de recursos para manutenção da vida e da família. Dos 85 que responderam ao questionário 65 optaram por esta alternativa sendo que estes não apresentaram nenhuma dúvida na escolha da resposta, o que representa um percentual de 77%. Isto não implica dizer que não considerassem outras, mas não como a mais significativa.

Com relação a técnica da evocação de palavras, ao ser feita a pergunta: o que lhe vem a mente quando ouve a palavra trabalho? Foram enumeradas as seguintes palavras:

FAIXA ETARIA	SEXO	1ª. evocação	2ª.evocação	3ª. evocação	4ª. evocação	5ª.evocação
16-21	H	Garantia de vida 1	Sustento1	Manutenção da vida1	Ajudar as pessoas2	Família2
	M	Sustentar família1	Necessidade 1	Plantar melância 2	Plantar roça 2	Lavar roupa3
		Trabalhar em casa 1	Estudar2	A família1	Flores3	Plantar3
22-35	H	Sustento1	Comida1	Eu gosto de pescar2	Eu gosto de sustentar a família 1	Ter alimento 1
		Aprovar o tema de trabalho1	Circular em volta da arte2	Pensar no sistema de vida3	Criar programa de trabalho4	Movimentar com a mente5
		Sustento1	Estudar2	Trabalhar em casa3	Trabalhar na roça4	Pescar5
		Responsabilidade1	Compromisso2	Coragem3	Pontualidade4	Fazer atividade5
	M	Eu gosto de estudar1	Lavar roupa2	Lavar vasilha2	Cuidar dos meus filhos2	Ter as coisas na casa3
		Cuidar dos meus filhos1	Trabalho na roça2	Trabalho em casa1	Estudar3	Cuidar da minha criança1
		Cuidar de casa1	Plantar2	Lavar roupa1	Costurar1	Capinar2
36-45	H	Demonstrar a nossa dignidade1	Estudar com o pensamento2	Arte para viver3	Fazer a obrigação do dia4	Pensar em alimentação5
		Direito do cidadão1	Valorização2	Amor3	Vida4	Sobrevivência 4
	M	Sobreviver1	Cuidar dos filhos2	Lavar roupa2	Fazer coisas em casa2	Capinar3
		Sustentar família1	Capinar na roça2	Lavar roupa3	Dignidade4	Liberdade5
46-60	H	Procurar bem pra família1	Pescar2	Conseguir alimento1	Roçar3	Cansaço4
	M	Sustento1	Nossa liberdade2	Trabalho pra viver1	É nossa dignidade3	É realização4
Mais de 60	H	Sustentar a família1	Capinar na roça melhor2	Trabalhar na roça e vender2	Estudar aprendendo3	Pescar 4
	M	Plantar1	Cultivar 1	Criação2	Zelar planta de raiz e frutas1	Roça1

Quadro 9: Palavras evocadas durante a técnica de associação livre com a palavra trabalho.

As palavras acima foram agrupadas por campo semântico levando em consideração a análise da frequência, semelhança e proximidades das diversas evocações levando-nos a reduzir-las as palavras abaixo.

Palavra	Frequência	OME
Sustento/sobrevivência	21	1,7
Tarefas domésticas/família	19	2,2
Estudar	6	2,1
Dignidade	4	2,5
Plantar/roça	17	2,4
Pescar	4	3,2
Liberdade	2	3,5
É arte	2	2,5
MÉDIA	9,3	2,5

Quadro 10: categorias de palavras selecionadas durante a técnica de associação livre com a palavra trabalho.

A primeira categoria (**sustento/sobrevivência**) foi composta por palavras relacionadas a questão do trabalho como meio de aquisição de alimentação e consequentemente de sustentação e sobrevivência. As que se reportam ao ambiente doméstico, ao cuidar dos filhos e fazer de casa, foram agrupadas na categoria **atividades domésticas/família**. Vale ressaltar que as palavras **pescar e plantar/roça** não foram consideradas como tarefas domésticas por serem atividades produtivas de grande importância na comunidade e por se sobressaírem sobre as demais atividades cotidianas do fazer doméstico, servindo tanto para o consumo diário como para a comercialização, como já foi apresentado anteriormente.

O cálculo da frequência da ocorrência das categorias foi feito pelo número de vezes que a palavra foi citada pelos sujeitos, estando estas no quadro 10 destacadas por cores. O cálculo da ordem média de evocação-OME⁶⁷, considerou a posição em que a expressão evocada foi hierarquizada pelos sujeitos participantes, sendo contabilizada apenas uma palavra da mesma categoria de cada sujeito.

Nos casos em que um mesmo sujeito citou duas ou mais palavras agrupadas na mesma categoria, foram desconsideradas as que receberam menor importância na ordem hierárquica por ele estabelecida. Em consequência, foi revista a ordem atribuída às demais expressões. Foram também desconsideradas as palavras que apareceram uma única vez e que não possuíam similaridade com nenhuma outra expressa, pois uma representação só é social quando um conjunto de sujeitos a compartilha.

⁶⁷ Calcula-se então a ordem média de evocação de dada palavra como a média das ordens em que ela fora evocada pelos diversos sujeitos, atribuindo-se peso 1 a uma evocação em primeiro lugar, peso 2 quando se trata da segunda evocação do sujeito, e assim por diante.

A combinação desses dois critérios, frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra, possibilita assim o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência (SÁ, 2002, p.117).

No quadro abaixo, estão apresentadas as palavras, a frequência e a ordem média de evocação, as quais compõem os quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras evocadas.

FREQUENCIA		OME	
		inferior a 2,5	Superior ou igual a 2,5
FREQUENCIA	Superior ou igual a 9,3	1º Quadrante: NÚCLEO CENTRAL Sustento/sobrevivência Tarefas domésticas/família Plantar/roça	2º Quadrante -----
	Inferior a 9,3	3º Quadrante Estudar	4º Quadrante SISTEMA PERIFÉRICO Arte Dignidade Pescar Liberdade

Quadro 11: Quadro com cognições do núcleo central e do sistema periférico da RS de trabalho.

Segundo Sá (2002) o quadrante superior esquerdo é facilmente interpretável: ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos. No entanto, para Moliner (1994a), a saliência demonstrada de determinados elementos não assegura que eles realmente pertençam ao núcleo central, dado que seriam uma simples decorrência quantitativa.

Destarte, podemos verificar nas justificações dos sujeitos que a questão do trabalho como *sustento/sobrevivência, atividades domésticas/família e plantar/roça* está apresentada tanto em quem citou-as como a categoria principal, como de quem apresentou uma outra palavra, mostrando o aspecto associativo e qualitativo da cognição, como podemos verificar abaixo

*Para mim trabalho é principalmente **sustento** porque se a pessoa não tiver uma **roça**, ou um estudo ou qualquer profissão a gente não **sustenta a família**. Só com o trabalho a gente consegue viver (ESA, 26 anos).*

*Eu coloquei **garantia de vida** porque sem ele a gente não consegue se **sustentar**, porque pra mim tudo o que nos fazemos, ou seja, quando nós estamos trabalhando com certeza o que estamos fazendo é para garantir a nossa sobrevivência, por exemplo não passar fome (IAS, 16 anos).*

*Eu considero ser **plantar** porque tiro alimento para todas as pessoas, serve de importância para o **sustento da família** (SSC, 76 anos).*

Procurar o bem pra família porque é alimento, é dar condição de vida para a família (MSC, 49 anos).

*Trabalho é **sustentar a família**, por que só assim se tem condição de vida. Eu vivo só e não tenho marido, por isso tenho que trabalhar para **sustentar** meus filhos, se eu não **plantar** não vivemos (MMR, 57 anos).*

*A gente trabalha para **sustentar** a nossa família e não deixar nossos filhos passarem fome (IAS, 25 anos).*

Os elementos do 2º e do 3º. Quadrante tratam de cognições que tem uma certa proximidade com o núcleo central. Mas como podemos verificar não consta nenhum elemento no 2º quadrante, apenas no terceiro. Assim o elemento **estudar**, presente no 3º. quadrante, no lado inferior esquerdo, possibilita uma interpretação menos direta, uma vez que trata de uma cognição que, apesar de não estar compondo o núcleo central, mantém com ele uma relação de proximidade demonstrando a importância que a educação escolar tem na formação do/a trabalhador/a ribeirinho/a da atualidade e na busca de melhores condições de trabalho e de vida na e para comunidade.

No 4º quadrante localizado na parte inferior direita estão as cognições **arte, liberdade, autonomia e pesca**, estas constituem-se em elementos periféricos que protegem o núcleo central das RS de trabalho em comunidades ribeirinhas. Estas cognições demonstram ser o morador de comunidade ribeirinha um trabalhador que tem autonomia, liberdade e condição de produzir sua existência com dignidade e luta, vivendo um dia de cada vez.

[...] ser ribeirinho é ser um trabalhador quase forte, pois não tenho aquele pensamento que hoje comprei um quilo de farinha amanhã tenho que comprar outro. Não tenho essa necessidade e neste caso sou um ribeirinho forte, porque não estou pensando no dia de amanhã. Muita gente pensa somente no dia de amanhã por que é uma coisa difícil quem mora fora do nosso ribeirinho. Por que sempre falta alguma coisa, mas quando a gente diz que não temos nada a gente ainda tem uma farinha, um peixe, uma banana, e a gente assim, se sente forte. Sempre tem o que comer ou de tarde ou de manhã sempre tem (Sr. OGM, 36 anos).

É esse modo de pensar e agir que protege o núcleo central da RS de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras ribeirinhas e faz com que os signos **sustento/sobrevivência, atividades domesticas/família, plantar/roça** tenham grande significado. Desta forma, como na pesquisa em tela, trabalhou-se com foco privilegiado no Núcleo Central, considerando-se que nele estão as expressões mais fortemente associadas à representação social estudada, iremos concentrar os comentários sobre os significados dos signos deste quadrante.

Frente ao que já foi exposto sobre trabalho na comunidade e a questão das cognições que constituem o núcleo central das RS o que significa para os trabalhadores e trabalhadoras **sustento/sobrevivência, atividades domesticas /família e plantar/roça**?

Para os trabalhadores rurais ribeirinhos o signo **sustento/sobrevivência** tem um significado que envolve a questão da manutenção da vida, pois é através do trabalho com a terra, a água e com a floresta que adquirem os recursos naturais necessários a sua alimentação e ao sustento de sua família. Este carrega a conotação diferente da ótica capitalista, pois suas práticas são predominantemente de subsistência não visam à obtenção de lucros e sim o que é meramente necessário a vivência cotidiana.

*O homem não pode viver sem o trabalho. Ele é importante pra se poder viver com a família, dia a dia. Se eu não trabalhar meus filhos podem passar necessidade, por isso eu gosto sempre de união com meus companheiros pra poder encontrar com felicidade o **sustento** (FCM, 55 anos).*

*O trabalho é importante para **nossa sobrevivência** e da família. Eu trabalho para dar **sustento** para meus filhos e ter uma boa alimentação (LAT, 19 anos).*

*O importante pra mim é **sustentar a família** (DFC, 21 anos).*

O signo **práticas domésticas/família** vem a demonstrar a grande importância da família na e para a realização das atividades. Os afazeres domésticos relacionam-se ao cuidar dos filhos, limpar o quintal, lavar roupa, lavar vasilha, cozinhar, carregar água, cortar e carregar lenha, criar animais, tudo o que é necessário para o cuidar adequadamente da família e da casa. Torna-se importante ressaltar que estas atividades estão presentes no dia a dia da unidade camponesa e são consideradas como tarefas domésticas realizadas pelos membros da família (homens, mulheres e crianças maiores). O trabalho nesta ótica é o fazer cotidiano que vincula família, comunidade e espaço de produção e que se traduz nas múltiplas atividades direcionadas ao cuidado com o espaço em que vivem e com as suas gentes (família).

Eu gosto de sustentar a minha família, educar minha família. Eu gosto de limpar a minha casa. Eu gosto de cuidar dos meus filhos (RAT, 23 anos).

Para mim o trabalho é cuidar de casa, porque eu cuido das crianças, do estudo das crianças, para poder ter interesse, se a gente não cuidar da casa as coisas não dão certo (AVE, 29 anos).

Lavar roupa porque é o meu dever de casa (DFC, 29 anos).

O terceiro signo **plantar/roça** corresponde a atividades enraizadas na cultura do ribeirão. São atividades realizadas desde a infância, sendo um espaço de construção de saberes, práticas e relações sociais. A roça, ou seja, o cultivo da agricultura significa, vida para o ribeirão, pois é através do vínculo com a terra que este trabalhador veio garantindo o seu sustento diário.

Escolhi a roça porque é alimento para todas as pessoas, serve de importância para o sustento do alimento da família. Daí retiramos a banana, a macaxeira, as verduras e quando vendemos a gente compra o café, o leite, o açúcar, o arroz, macarrão, fósforo querosene (SSC, 76 anos).

A roça é um espaço produtivo onde toda a família e às vezes, como já ressaltamos, alguns comunitários se unem com o objetivo de agilizar a produção. Crianças, jovens e adultos compartilham de um mesmo espaço fazendo com que o trabalho seja o meio proporcionador da construção de conhecimentos e de fortalecimento dos laços familiares e da solidariedade humana.

A gente vai tudo junto pra roça vai todo mundo da minha família, minha mulher e meus filhos. Lá meus filhos ajudam a carregar e descascar macaxeira e qualquer atividade que a gente tiver fazendo eles tão aí no meio fazendo também. A mulher capina, descasca, mais arrancar é eu que arranco, porque é mais pesado arrancar macaxeira, já pra torrar ela me ajuda também. Quando tem muito trabalho a gente chama os parentes e os amigos, pois aqui a gente se ajuda muito (AAA, 28 anos).

Frente ao exposto e em meio à sociedade predominante em que nos inserimos podemos verificar que o trabalho enquanto sustento/sobrevivência, atividade doméstica/família, e plantar/roçar, significa também a resistência do ribeirão à influência capitalista que vem privilegiando a classe detentora do capital e excluindo os desprovidos deste. É resistência, pois a forma de trabalho valorizada pela sociedade capitalista preza pela competição, pela inovação tecnológica e pela degradação ambiental, bem como pelo individualismo e a desumanização do homem.

Segundo Oliveira (2006, p. 35)

O trabalho está inserido nesse campo simbólico de correlações de poder, em que os grupos hegemônicos do capital têm acesso privilegiado para impor suas construções simbólicas, objetivando racionalizar, homogeneamente “as estruturas de resistência das RS” do processo de trabalho e da diversidade sociocultural à lógica da cultura do capital.

As falas dos sujeitos expressam a questão do trabalho como forma de resistência e luta pela defesa de um modo peculiar de vida.

Ser ribeirinho é ter o compromisso de trabalhar pra família, e se for um comunitário também tem que trabalhar pra comunidade. Pra mim é uma pessoa quase forte, porque quando a gente diz que não temos nada, mas tem uma farinha, um peixe, uma banana e a gente assim se sente forte. Já o pessoal da cidade nos considera aquele pequeno que só se cumprimenta quando leva a um produto pra vender. Mas se você não levar nada nem te olham. É como um registro, se você não for registrado é como se você não existisse. É esquecido, considerado brega, sem importância. Você não é visado por que você trabalhou pra ter aqueles bens, você só é visado pelos seus bens já. Por isso digo que ser ribeirinho tem dois sentidos. Mas o trabalhador tem que ser forte defender o seu modo de vida (OGM, 36 anos).

Para Oliveira (2006) o trabalho assim vem representar uma marca essencial da própria existência posto que este dá significado à vida das pessoas. Desta forma, as RS identificadas no presente estudo estão intimamente articuladas, pois o trabalho que visa à subsistência é desenvolvido principalmente através da agricultura familiar.

3.2.2 O Significado atribuído à educação

Uma outra etapa da pesquisa foi identificar o que os trabalhadores e trabalhadoras consideram ser educação para identificar a RS que têm dela, para isto foi realizado o mesmo procedimento para identificação do significado de trabalho. Primeiramente foi solicitado que os sujeitos respondessem a pergunta apresentada como parte do questionário sobre o que era educação, o que resultou no quadro abaixo.

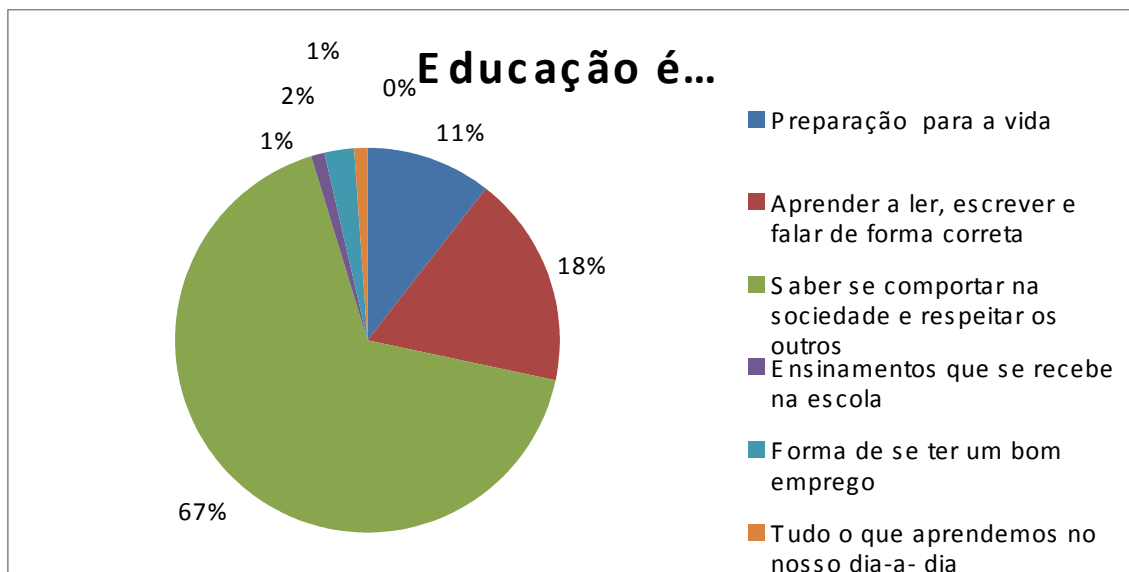


Gráfico 11: Conceito de educação adquirido durante a aplicação do questionário aos sujeitos de pesquisa.

No emprego deste método interrogativo para identificação do núcleo central das RS verificou-se que para 57 dos sujeitos a educação é saber se comportar na sociedade e respeitar os outros. Esta resposta foi adquirida predominantemente entre os que têm idade a partir dos 22 anos de idade, sendo unânime entre os acima de 46 anos. A segunda sentença mais escolhida (aprender a ler, escrever e falar de forma correta) vem demonstrar o crescente reconhecimento da importância dos conhecimentos do mundo letrado, para inclusão e ascensão social, mas era notória a sua subordinação aos conhecimentos necessários a produção da vida em comunidade.

Isso se justifica ao reconhecermos que nem sempre a formação intelectual vem favorecer o caráter humanizador da educação, pois como diz Libâneo (1994) pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir; conhecer os princípios morais e normas de conduta não leva necessariamente a praticá-los, isto é, a transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade (p. 23). Isto está expresso na fala dos trabalhadores quando dizem que:

Mesmo que se saiba ler e escrever, se tem que respeitar os outros, pois como você vai fazer se as pessoas não se darem. Antes a gente não podia deixar de tomar a bênção dos mais velhos, de dizer bom dia. Chegou pessoas na nossa casa seja bem-vindos, dar as horas, mesmo que nunca tenhamos visto aquelas pessoas, pois são de fora. Os da comunidade a gente tem que responder mais ainda, pois são moradores e vizinhos da gente e se a gente passa e não fala é como se a pessoa não fosse nada. Eu canso de conversar com meus filhos, meus filhos a vida não é assim. Eles estudam e eu não tive essa oportunidade, mas de que adianta estudar se você não souber tratar bem os outros? A educação da escola é pra gente ficar mais educado, não é? Mesmo que saiba ler e escrever temos que ralar pra sobreviver e a gente precisa dos outros. Por isso tem que saber respeitar (NFF, 53 anos).

Com relação ao emprego do método associativo, a técnica da evocação de palavras, em qual foi realizada a pergunta sobre o que lhes vinha a cabeça ao ouvir a palavra educação as respostas já em ordem de prioridade foram as seguintes:

FAIXA ETÁRIA	SEXO	1ª. evocação	2ª.evocação	3ª. Evocação	4ª. evocação	5ª.evocação
16-21	H	Estudar1	Respeito2	Ser educado2	Aprender3	Ter uma boa educação2
	M	Respeito1	Aprender2	Ser educado1	Estudar3	Ter uma melhor educação3
		Saúde1	Dever2	Dinheiro3	Conselho4	Felicidade5
22-35	H	Estudo1	Respeito2	Forma de melhorar de vida3	Ensinar4	Aprender5
		Ramo de vida	Ética pessoal	Qualidade humana	Liberdade	Satisfação
		Educar os filhos1	Ser educado2	Ser respeitado2	Respeitar os outros2	Ter livros3
		Aprender 1	Ensinar2	Respeitar3	Ser educado3	Ter educação com as pessoas3
	M	Felicidade1	Respeito2	Conselho3	Direito4	Dever 5
		Educar meu filho1	Respeito mais velho2	Respeito na escola2	Respeito aos pais2	Respeito as pessoas2
		Saúde1	Felicidade2	Limpeza3	Aconselhar4	Estudar 5
36-45	H	Respeitar os outros1	Estudar2	Aprender a ler2	Saber3	Trabalho4
		Conhecimento da sabedoria1	Amar uns aos outros2	Compreender3	Respeito4	Ter cultura1
	M	Estudo1	Ser inteligente2	Amor3	Conseguir o que quer4	Respeito5
		Respeitar as pessoas1	Estudar2	Educar os filhos3	Aprender a ler2	Ter educação1
46-60	H	Fonte de vida	Dignidade da vida	Principal na vida do ser humano	Muito útil	Talento de vida
	M	Respeitos os mais velhos1	Ensinar os filhos a trabalhar2	Saber respeitar os outros1	Estudar na escola3	Respeitar os mais velhos1
Mais de 60	H	Saúde1	Estudar2	Respeito3	Amizade4	Cumprimentar3
	M	Respeitar 1	Ler2	Aprender3	Estudar2	Educar os filhos4

Quadro 12: Palavras evocadas durante a técnica de associação livre com a palavra educação.

As palavras acima foram agrupadas em 11 campos semânticos após a análise da frequência, semelhança e proximidades das diversas evocações e corresponderam as cognições expostas no quadro com sua ordem de frequência e média de evocação.

Palavra	Frequência	OME
Respeito	28	2,1
Ensino/conselho/educar	9	2,8
Saber/sabedoria	4	2,0
Estudo/leitura	15	2,2
Profissão/ garantia de emprego/	3	3,3
Trabalho/atividade	2	3,0
Amor	2	2,5
Aprender	5	2,8
Dever	2	3,5
Saúde	3	1,0
Felicidade	3	2,6
MÉDIA	6,9	2,5

Quadro 13: Categorias de palavras selecionadas durante a técnica de associação livre com a palavra educação.

Para identificação dos elementos do núcleo central e periférico das RS foi realizado o mesmo procedimento que Sá (2002) emprega e que já apresentamos no tópico anterior. As cognições respeito e estudo/aprender a ler são aquelas que corresponderam ao possível núcleo central por ter tido uma frequência acima da média das frequências e uma OME inferior à média da OME.

FREQUENCIA		OME	
		Inferior a 2,5	Superior ou igual a 2,5
FREQUENCIA	Superior ou igual a 6,9	1º Quadrante: Respeito Estudo/leitura	2º Quadrante Ensino/conselho/educar
	Inferior a 6,9	3º Quadrante Saber/sabedoria Saúde	4º Quadrante Profissão/ garantia de emprego/ Trabalho/atividade Amor Aprender Dever Felicidade

Quadro 14: Quadro com cognições do núcleo central e do sistema periférico da RS de educação.

O campo semântico **respeito** refere-se ao relacionamento entre as pessoas na comunidade em que é uma exigência no comportamento de todos os indivíduos para que a harmonia, o bom relacionamento permaneçam. Educar é respeitar os filhos, impor respeito,

ensinar os filhos a respeitarem os mais velhos, os pais e os outros, pois corresponde a conduta a valorização do outro e a irmandade tão apregoada pela igreja da cruzada e pelos mais antigos. Dizer bom dia, com licença, como vai, “dar as horas”, é muito importante para quem vive num espaço em que a coletividade deve ser primada e onde os laços afetivos são muito fortes.

Para mim é muito importante respeitar os outros porque isso faz parte do nosso estudo, ou seja, é respeitando os outros que nós aprendemos a ser educados (ESC, 36 anos).

O mais importante é o respeito porque é através do respeito que nos leva ser uma pessoa educada e respeitada. Por isso devemos ter respeito a todas as pessoas e mostrar uma boa educação (LAT,19 anos).

Porque quando a gente estuda a gente aprende a respeitar e compreender a vida, os outros. Respeitar os outros aprendendo com os professores ou com os pais. Aconselhar a aprender, a saudar os mais velhos que a gente encontra e assim se ajuda um ao outro (MMP,57 anos).

O respeitar o mais velho é demonstrar educação, pois isso não prejudica nem ele nem outros. Assim ele consegue ter amizade, facilita o futuro, conseguindo um emprego para melhorar a vida e na comunidade. A amizade faz com que os outros nos ajudem ou com emprego, ou para ajudar num trabalho da roça ou de alguma coisa (MSC,49 anos).

O segundo campo refere-se a um direito até pouco tempo negado a grande maioria da população ribeirinha, **o estudo/ leitura**. Aglutinamos os termos estudos e leitura por estarem relacionado a escola, um espaço ou uma instituição social muito valorizada por ser ela o espaço em que ocorre a aquisição da cultura letrada, um saber diferenciado dos saberes práticos que os circundam. Estudar é para eles aprender a ler, escrever, ter maior informação e formação, superar desafios constantes em busca de melhores condições de vida, características que estão expressas nas suas justificações.

Educação pra mim é estudar, porque é através do estudo que nós aprendemos a ser educado e também é com o estudo que nós aprendemos muitas coisas e através do estudo que nós vamos ter alguma coisa na vida (IAS,16anos).

Torna-se importante ressaltar a questão da educação como respeito, pois implica na questão da prática social ou do processo educativo que se dava pelas práticas e verdades culturais, as quais comandavam a observação e a experimentação fornecendo-lhes um cabedal de conhecimentos, práticas e técnicas que ainda norteiam o fazer cotidiano e a construção da identidade do homem ribeirinho.

A educação como respeito, passada de geração em geração, direciona assim, as relações sociais e favorece a amizade, o amor, o companheirismo, a coletividade e a produção comunal. É o modelo de educação relacionado à moral, aos bons costumes, a memória dos ancestrais, as crenças religiosas, a afetividade, ao trabalho que é o mais valorizado.

Educação é saber viver e andar com os outros, não fazer questão. Saber conviver, respeitar, querer muito bem as pessoas que moram em casa. É o cachorro que só anda latindo. Não ter questão, viver em comunidade. Tomar café só numa mesa, dividindo a comida, a vida, o dia a dia pra poder viver bem e ser feliz (FC, 90 anos).

Ensino como a trabalhar e como respeitar os mais velhos. Antes ninguém podia colocar nem o rosto fora do quarto quando tinha visita se não tinha surra, hoje os filhos já não querem mais obedecer (MCN, 42 anos).

O espaço de convivência familiar é um dos principais espaços de realização do ato do ensinar, do cuidar e do aprender na comunidade. E quais espaços são esses? É a casa, o trabalho, a igreja, o porto da comunidade, o lago, a roça, a floresta, o rio.

A questão da educação como respeito está muito relacionado ao cotidiano da comunidade, ou seja, ao trabalho comunitário coletivo desenvolvido, ao ajuri, que como já ressaltamos vem sendo pouco realizado.

O mais importante é o respeito pelos outros para não ficar batendo boca, para trabalhar tudo junto para levar o trabalho enfrente e assim conseguir alimentar a família e não deixar faltar nada (ZN, 37 anos).

Ou ao reconhecimento enquanto trabalhador,

Outras vezes também faço quando vamos trabalhar ou estamos trabalhando e falo que a gente também tem que saber fazer as coisas e fazer bem feita, pois assim as pessoas percebem que você não tem uma visão meio apagada e que já trouxe uma educação lá de casa. Ai a gente faz as coisas bem direitinhas, pra quando as pessoas forem mais adiante já vai levando as coisas mais pra frente e vão dizendo olha eu gostei de trabalhar com o fulano. Mas isso quando a pessoa não faz um trabalho porco. Então tenho que fazer o trabalho bem direitinho porque essa notícia vai longe (OGM, 36 anos).

É impreterível reconhecer, no entanto, que educação enquanto respeito e enquanto estudo/leitura, está presente nas falas e nos valores educativos de cada um, mas a escola como um espaço. O estudo como forma de aperfeiçoar de melhorar a questão da educação do respeito, das relações entre as pessoas da comunidade e a melhoria do trabalho, configurando-se como um princípio educativo e que ainda configura-se, pois com o dizem:

Meu pai deu pra a gente a oportunidade também de estudar, trabalhando, fazendo canoa, todo mundo trabalhando de agricultura, plantando, ralando muito também. Mas assim como aprendi com nosso pai também procuro ensinar pros meus filhos, um pouco de cada coisa, porque sempre ouvi falar que a gente não aprende só de estudo, mas aprende de estudo, de agricultura, de pesca, saber de tudo um pouco, pois assim como ele me ensinou também passo a educação pros meus filhos (AAA, 28 anos).

Aprendi com o trabalho, pois tudo que aprendi foi olhando os outros para poder aprender a fazer. A agricultura meus pais me ensinaram, às vezes até através da força, pois eu aprendia ou apanhava (MCN, 42 anos).

3.2.3 As evidências empíricas no cotidiano

No cotidiano da vida social da comunidade percebemos serem as ações e racionalidades enraizadas num conjunto de crenças, de valores e doxas, moldadores e constituintes do *habitus* e da característica identitária dos trabalhadores e trabalhadoras locais. Este processo de construção da identidade é resultante das alterações frente à dinâmica social.

Mudar o que é habito, costume não é um processo rápido, pois implica na desnaturalização da realidade, na reconstrução de novos saberes e novas crenças e de uma nova identidade. Foi em decorrência deste fator que o sociólogo Pierre Bourdieu criou o conceito de *habitus*. Para o teórico o *habitus*,

[...] consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorpora aos indivíduos (ao mesmo tempo que desenvolve neles), seja no nível das práticas, seja na postura corporal (héxis) desses mesmos sujeitos (apud SANTOS, 2007, p. 49).

Assim, segundo Santos (2007) o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado pelos indivíduos. É um sistema estruturante e estruturado que demonstra a inter-relação entre sujeito e meio social, entre o homem e a sociedade, entre os pensamentos individuais e as práticas coletivas, caracterizando e concretizando, nem sempre de forma consciente, o modo peculiar de uma sociedade em determinado espaço-temporal.

O *habitus* assim é resultado dos instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo obtido através de meios de comunicação e transmissão da cultura que leva a naturalização do modo de vida e representação dos instrumentos de legitimação da dominação, por este atribuir significados concordados entre os sujeitos e objetivados pela forma de se conceber a realidade em que se insere.

Frente à complexa heterogeneidade dos grupos sociais, dos valores capitalistas e globalizantes da sociedade moderna e ao etnocentrismo expandido pela ideologia neoliberal

que vêm se impondo para uniformizar e homogeneizar as culturas, a valorização de conhecimentos científicos em detrimento do saber popular e de outras formas de saber e de produção da existência, os *habitus* estão tanto na base do consenso, construção da igualdade, quanto do conflito, construção social das diferenças, pois segundo Bourdieu os objetos do mundo desenvolve-se no âmbito das relações de poder e da dominação. Para Bourdieu (1998) nas sociedades contemporâneas ocidentais, os *habitus* estão relacionados ou se produzem na interação com uma cultura hegemônica característica das sociedades de classe.

O *habitus* construído na interação de uma cultura específica com a cultura hegemônica é, portanto, resultado do entrelaçamento de saberes e práticas dos diferentes grupos que se relacionam na intercomunicação da dinâmica social. Desta forma, para Domingos Sobrinho (2003) os diferentes *habitus* não existem em estado puro, pois são síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos.

Assim caracteriza-se como um produto histórico social e como elemento de metamorfose, buscando propiciar a integração do indivíduo ao meio em que vive através do respeito aos princípios éticos e morais, normas e aos valores sociais, aos estilos de vida, a internalização e exteriorização das práticas sociais e dos comportamentos típicos do grupo onde está inserido.

Entender e descrever o *habitus* dos trabalhadores e trabalhadoras das comunidades ribeirinhas é conhecer as evidências empíricas das representações sociais de trabalho e educação, pois para Domingos Sobrinho as representações sociais são a via de acesso ao *habitus*. **(RS HABITUS)** 

As representações sociais de trabalho e de educação evidenciam-se no cotidiano da comunidade, pois desde o amanhecer a rotina é o trabalho, é a busca pela alimentação diária. Segundo Witkoski (2006), o *habitus* como sistema de disposições duráveis imprime a vida prática camponesa de uma ação organizadora de sua própria vida, que é repassada de geração em geração através de relações sociais constituídas e constituintes.

Além disso, o mesmo autor retrata que o *habitus* igualmente faz com que o camponês e os membros da família, todos envoltos num ambiente social desenvolva um estado de ser, uma maneira de agir no cotidiano evidente no corpo do sujeito quando age, quando demonstra um modo de viver e apresentar uma visão de mundo

Evidenciamos empiricamente as RS de trabalho e educação dos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade com base nos seus comportamentos e afazeres diários. O trabalho como sustento, roça/plantar e atividades domésticas/família é configurado no dia a dia do morador de Guanabara II. A produção diária tem o objetivo de garantir a alimentação

da família, sendo a banana e a macaxeira os principais alimentos. Estas três cognições objetivadas no fazer do ribeirinho são indissociáveis, pois a roça é predominantemente a forma do trabalhador ribeirinho produzir a sua existência e fortalecer as práticas sociais e os laços afetivos.

Não podemos deixar de considerar o modo de organização e desenvolvimento do trabalho. Este tem grande dependência da questão da educação dos indivíduos da comunidade, já que o respeito é fundamental no tratar e na valorização das pessoas e na harmonia deste grupo social. A pobreza não implica na falta de utilização de boas maneiras. Todo mundo se conhece e se cumprimenta. Os mais novos demonstram certa admiração certo respeito aos mais velhos, os grandes sábios e conselheiros. São eles os exemplos concretos da valorização deste hábito, deste costume, deste valor. Compartilhar, socializar, transmitir conhecimentos, ouvir os mais velhos, são ensinamentos enraizados na cultura local, pois estes demonstram com sua prática a importância do respeito com o ser humano para se viver.

Eu tiro pelos meus ancestrais, pois o que eles me ensinaram quero repassar do mesmo jeito para os meus filhos. Chegou pessoas na nossa casa seja bem-vindos, dar as hora, principalmente, mesmo que a gente nunca viu, mesmo que as pessoa que vão chegando são pessoas vão que a gente nunca viu, pois são de fora. Os da comunidade a gente tem que responder mais ainda são moradores e vizinhos da gente e se agente passa e não fala é como se a pessoa não é nada. Eu canso de conversar com meus filhos, meus filhos a vida não é assim. Você viu fulano é um ser humano, você diz fulano tudo bem. Se aquela pessoa tiver o bom humor de te responder, tudo bem, mas o que agente nunca deve negar é a palavra da gente. Você vai passar num canto bom dia senhor. Se quiser responder né, mas você tá fazendo seu papel. Ai é isso aí que eu sempre vou repassar pros meus filhos. Eu sento com eles principalmente dia de sábado e domingo que todo mundo tá em casa, sempre chamo eles ou na sala ou na cozinha quando a gente senta pra uma merenda. Eu puxo o assunto (OGM, 36 anos).

O signo do estudo, do aprender a ler que tem a escola como símbolo é considerado de grande importância frente às exigências da sociedade moderna e configura-se tanto como um direito, quanto com um desafio que vem sendo enfrentado e superado constantemente. O estudo é visto como instrumento possibilitador de mudanças de melhoria da condição de vida e da emancipação social. É a possibilidade de se incluir na sociedade vigente e hegemônica, de lutar pelos direitos e defender seu modo de vida.

A educação para eles é vista também como cultura letrada como necessidade como forma de aprimorar as condutas e as relações sociais. É a demonstração de um modo peculiar de vida o ribeirinho que também reconhece valores privilegiados pela sociedade capitalista para o avanço técnico-científico.

Atualmente grande maioria da comunidade frequenta a escola e vem dividindo o tempo entre o trabalho e a escola. As crianças e adolescentes auxiliam os pais nas atividades produtivas em horários diferentes do de ir à escola ou mais nos finais de semana. Trabalhar e estudar são atividades diárias. O respeito e o estudo/leitura, vão assim estando interligados, pois são elementos que se complementam na melhoria das relações sociais e nas formas de produzirem a existência.

A manutenção da vida em sociedade vem, portanto, justificando o desenvolvimento de práticas concretas que estão alicerçadas no respeito, no estudo, no sustento da família e na relação entre homem e natureza.



Foto 17: Comunidade no começo da vazante e família trabalhando na proximidade com a floresta, a água e a terra.

Fonte: pesquisadora (2010).

É a terra, água e a floresta do trabalho, tão abordadas por Witkoski, e o respeito a esses elementos naturais e ao próprio homem, que vêm determinando e justificando as práticas e racionalidades dos povos ribeirinhos da Amazônia, mas especificamente do trabalhador e trabalhadora da comunidade de Guanabara II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque central deste estudo direcionou-se para a análise das representações sociais de trabalho e educação para o caboclo ribeirinho frente à heterogeneidade e às mudanças atuais, sendo que a população investigada foi composta pelos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade de Guanabara II do município de Benjamin Constant-AM.

Durante a pesquisa pudemos verificar que estes sujeitos não recebem qualquer assistência técnica e financeira, bem como há um grande sucateamento dos serviços públicos e uma certa desorganização da classe trabalhadora local, a qual favorece a exploração do trabalhador

O baixo nível de escolaridade, mesmo que esteja gradualmente aumentando nos últimos anos, vem também a contribuir com a condição atual de subjugação e desvalorização destes que ainda compartilham a representação de trabalho e educação, mesmo tendo elementos que foram sendo alterados principalmente em virtude do continuum cidade e comunidade.

Partindo do pressuposto que a representação social de trabalho e educação são componentes importantes que moldam o modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras da comunidade, procuramos apreender como essas representações se organizam e se estruturam nos discursos desses sujeitos. Constatamos que os sujeitos pesquisados partilham representações sociais consideradas hegemônicas atualmente em Guanabara II, sendo que as cognições do núcleo central da representação de trabalho são **sustento/sobrevivência, atividades domésticas/família e plantar/roça** e as do núcleo central da representação de educação são **respeito e estudo/leitura**. É importante frisarmos que estas cognições estiveram presentes nos discursos de trabalhadores/as das mais diferentes faixas etárias.

Desta forma, o viés pesquisado neste trabalho que buscou explicações no campo psicossocial nos levou acreditar que estas cognições encontram justificações no fato de ser a

agricultura a atividade produtiva mais praticada pelos moradores locais, sendo esta uma herança cultural, resultante de um conjunto de diferenças culturais articuladas entre si que evidenciam a dinâmica e a mobilidade desses sujeitos.

Sendo assim, em meio à sociedade dominante em que nos inserimos, podemos verificar que o trabalho enquanto **sustento/sobrevivência, atividade doméstica/família, e plantar/roçar**, significa também a resistência do ribeirinho à influência capitalista que vem privilegiando a classe detentora do capital e excluindo os desprovidos deste. É resistência, já que a forma de trabalho valorizada pela sociedade capitalista preza pela competição, pela inovação tecnológica e pela degradação ambiental, bem como pelo individualismo e a desumanização do homem.

Podemos constatar, portanto, que as RS de trabalho e educação compartilhadas entre os seus sujeitos apresentam-se como resistência aos valores da sociedade moderna capitalista globalizada e neoliberal, pois se contrapõe a RS de trabalho como emprego, acumulação e obtenção de mais valia. Os(as) moradores(as) da comunidade trabalham para sua subsistência, buscando adquirir o que é meramente necessário a vida cotidiana, claro que já incluindo a aquisição de recursos tecnológicos que em meio as grandes metrópoles já foram superadas por outros de tecnologias mais avançadas. No entanto, as representações sociais são resistentes porque expressam as crenças, os valores e os sentimentos em relação aos objetos do mundo social e às ideologias do coletivo.

A população local tem consciência da discriminação, da desvalorização do trabalho ribeirinho, da omissão de direitos e da privilegiação do urbano em detrimento do rural, mas reconhecem serem capazes de desnaturalizar os (pré)conceitos que a ótica capitalista dissemina sobre seu grupo social e seu modo peculiar de vida. Ter que resistir não significa para eles permanecer negligenciados, mas lutar por melhores condições de vida e por maior valorização de sua cultura.

Verificamos também que na comunidade entrelaçam-se múltiplos saberes e práticas e que os espaços de produção da existência estão vinculadas à produção simbólica, que direciona as formas de organização social e a pedagogia da existência no contexto ribeirinho.

Destarte, a educação como respeito, passada de geração em geração, ainda norteia as relações sociais, pois favorece a amizade, o amor, o companheirismo, a coletividade e a produção coletiva. É o modelo de educação relacionado a moral, aos bons costumes, a memória dos ancestrais, as crenças religiosas, a afetividade, ao trabalho que é o mais valorizado. A educação para eles é vista também como cultura letrada como necessidade como forma de aprimorar as condutas e as relações sociais. Desta forma, **o respeito e**

estudo/leitura estão interligados, pois são elementos que se complementam na melhoria das relações sociais e nas formas de produzirem a existência.

As RS de trabalho e educação vêm assim demonstrar que são elas que determinam o modo de vida ribeirinho. O sustento, a família, a roça, são valorizadas em virtude do respeito e ao cuidar de si, do outro, da família e do ambiente, estendendo-se à escola, por esta representar um espaço para (re) construção e (re) valorização dos saberes e dos afazeres que podem contribuir com a manutenção da família e da obtenção de uma vida com mais qualidade social. Com base no exposto consideramos necessário:

- a) inserir nas discussões para elaboração das propostas pedagógicas as RS de trabalho e educação das populações locais;
- b) efetivar a questão da metodologia da escola ativa não somente nas turmas multisseriadas, mas para todas as escolas do campo/ribeirinha;
- c) construir calendário específico para as comunidades levando em consideração as atividades produtivas locais e os períodos em que são realizadas;
- d) contemplar encontros, visitas, palestras, trabalhos de campo, etc., dentro do calendário escolar para que a escola seja realmente da comunidade e esta da escola;
- e) resgatar os saberes, a história do povo local para sensibilizar a população de suas raízes históricas, em prol da luta pela defesa e valorização da cultura, pois valorizar as experiências e os saberes dessa população é de suma importância para fortalecer o processo de construção de uma consciência política.
- f) respeitar a grande diversidade sócio-cultural e a biodiversidade tão presentes neste contexto rural/ribeirinho
- g) desenvolver uma pedagogia pautada na terra, na água e na floresta do trabalho, pois os múltiplos espaços de produção da existência são também espaços de produção de múltiplos saberes.

Portanto, torna-se significativo verificar que muito seria superado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o cotidiano, as práticas e os saberes do povo ribeirinho, que siga as diretrizes curriculares da educação do campo, que se construa um calendário específico para a comunidade levando em consideração os ciclos dos recursos naturais, as atividades desenvolvidas, onde a comunidade, a terra, a água e a floresta sejam escola, uma escola da e para a vida, do trabalho e para o trabalho. Quem sabe assim o ensino seja mais significativo, a escola venha a complementar a formação e os saberes locais, levando a comunidade a adentrar na escola e a escola se voltar realmente para o atendimento dos interesses e necessidades da comunidade. Apreender suas práticas e racionalidades, pode

assim, se configurar como possibilidade para se obter melhores resultados nas intervenções que venham a contribuir com a melhoria da qualidade de vida do ribeirinho amazônico.

REFERÊNCIAS

AGUERO, Oscar Alfredo. *El milenio em la Amazonia Peruana. Mitologia tupi-cocama o la subversión del ordem simbólico*. Lima: CAAAP: Quito: Abya-Yala, 1994.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Wagner Paiva. *Práticas Pedagógicas no Meio Rural*. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004 (Série Amazônia: A Terra e o Homem).

ARENDT, Hannad. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2.

ARROYO, M.; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). *Por uma Educação do Campo*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M. ; BUFFA, E; NOSELA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, G. C. *Representação Social do Meio Ambiente: A Reserva Florestal: Adolpho Ludcke*: Manaus: EDUA/INPA, 2007.

AZEVEDO, Gislana C..& SERIACOPI, Reinaldo. *História*. volume único. São Paulo: Ática, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G.(org) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.35-60.

BAUDEL WANDERLEY, Maria de Nazareth. *A ruralidade no Brasil Moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural*. Em publicacion: Uma nueva ruralidade em América Latina? Norma Giarracca. CLACSO, consejo latinoamericano de ciências sociales, ciudad autónoma de Buenos Aires/Argentina, 2001. ISBN:950-9231-58-4 (disponível em <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley..pdf>).

BENJAMIN, Cesar & CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF: Coordenação da Articulação por uma Educação do Campo, 2000, n. 3 (Coleção por uma Educação Básica do Campo).

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 3ª. Ed. Rio de Janeiro. Bertrans Brasil, 2000.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil- 1988. Brasilia*. DF. Gráfica do senado, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais da Educação para uma educação básica das escolas do campo*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n. 9.394/96. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

CALADO, Alder J.F. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: Edições Fáfica, 2001.

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: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. In:____. *Interculturalidade e Educação* 3. ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2000.

CARDOSO, A.C. ; LIMA, J.J.F. Tipologias e padrões de ocupação na Amazônia oriental. In: CARDOSO, A.C.D (org). *O urbano e o rural na Amazônia*. Belém: Editora da UFPA, 2006.

CARDOSO, Ana Claudia Duarte (Org.) *O Rural e o Urbano na Amazônia. Diferentes Olhares em Perspectivas*. Belém: EDUFPA, 2006.

CARVALHO, Horácio Martins. *O Camponês no capitalismo atual*. Texto publicado na revista Sem Terra, ano V nº. 19, abril/junho,2003, p.16-19.

CARVALHO, Ma. Helena da Costa. *Trabalho, divisão do trabalho e alienação*: Ciências Humanidades e Letras. Revista Symposium: ano 4 nº. Especial dezembro 2000, p 40-48.

CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGGI, Maria da Conceição; SOBRINHO, Moisés Domingos (Orgs). *Representações Sociais: Teoria e Pesquisa*. Mossoró/RN: Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-um Rosado, 2003.

CENSO DEMOGRAFICO, ano de 2007 e 2008. Resultados Preliminares/IBGE.

CHAVES, M.C.C. IRANDUBA: *Ribeirinhos na Travessia Produzida- Análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas*. Rio de Janeiro: IESAE/Fev- 1990.

CONTE, Isaura Isabel. *Feminismo e campesinato no Brasil*. Retirado de www.monografias.com. S.A.

CUNHA, Manuela Carneiro & ALMEIDA, Mauro Barbosa(Orgs). *Enciclopédia da Floresta: O Alto Juruá: Práticas e Conhecimento das Populações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

D'INCAO, Maria Ângela & SILVEIRA, Isolda Maciel da (org) *Amazônia e a crise da modernização*. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 1994.

DELUIZ, Neise. *Formação do Trabalhador: Produtividade & Cidadania*. Rio de Janeiro, Ed. Shape, 1994.

DOWBOR, Ladislau, et al (orgs) *Desafios do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DRUMOND, Valeria Abritta Teixeira. *O papel do trabalho na construção da identidade do trabalhador*. Parte integrante da dissertação. O princípio da Integração do trabalhador na empresa no sistema Jurídico Constitucional Brasileiro. Aprovada no curso de Mestrado em Direito do Trabalho da Faculdade Mineira de Direito da PUC-MG em 10/09/2002.

ENGELS, Federico. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Bogotá: Colombia: Cupido, 2001.

ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

ESTATUTO DA TERRA, Lei 4504 de Novembro de 1964.

FERNANDES, B.M. “Prefácio”. In: Souza, M.A. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano: Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.) *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

FLEURI, Reinaldo matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si*. In: III Seminário de pesquisa em educação da Região sul. Asnaiz. Porto Alegre: UFRGS-ANPED-CDROM, 2000, p.1-15.

FONSECA, Rosa Maria Conceição. *A Representação Social da Educação em Zona Rural dos Professores dos Municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão – Am*. Dissertação de

Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE-UFAM, 2.008.

FORMAN, Shepard. *Camponeses: Sua participação no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *História Geral da Educação*. Campinas: Alínea, 2003.

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

FRAXE. Terezinha J. P. *Homens Anfíbios*. Etnografia de um campesinato das Águas. São Paulo/Fortaleza: Annablume/Secretaria da cultura e Desportos do Governo do estado do Ceará, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

FREIRE, Paulo. *Uma educação para liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREITA, B. *Política Educacional e Industrial Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G (Org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final do Século*. 9ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais e Educação).

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: Impasses Teóricos e práticos: In : _____ et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo:Cortez, 2002.

GAL, Roger. *História da educação*: Tradução Álvaro Cabral, São Paulo: Martins Fontes/Ed.Ltda, 1989, p.5-10.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1968.

GRIGNON, Claude: Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva T.T. da (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH (Orgs). *Textos Em Representação Social*. 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IANNI, Octavio. *A Luta pela Terra: História Social da Terra e da Luta pela Terra numa Área da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1979.

JODELET, Denise. *Aids e representações sociais: à busca de sentidos*. Org. Denise Jodelet e Margot madeira. Natal: EDUFRN, 1998.

JODELET. D. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET. D. (org.) *As representações Sociais*. Rio de Janeiro. 2002. P. 17- 44.

KUENZER, A. Z. *A Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º. Grau: o trabalho como principio educativo*. 3ª.ed. São paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. 4ª Ed. São Paulo. Cortez, 2007 (Coleção Questão da Nossa Época).

LIMA, A. A. Biondi (org.). *Educação Popular na Amazônia : as experiências da CUT em qualificação profissional*. Porto Velho, RO: Editora Gráfica Imediata, 2001.

LIMA, Cristiane Cavalcante & MOURAO, A. R. B. *A Representação Social de Educação Ambiental: A Visão Docente do Curso de Pedagogia*. Grupo. Gênero, Trabalho e Educação. Manaus: EDUA, 2007.

MACÁRIO, Epitácio. *Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho*. In: trabalho & Crítica: anuário do GT. Trabalho e educação. Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis: UFSC/ NUPI/ CED: Cidade Futura, n.3, 2002.

MARKOVÁ, IVANA. *Dialogicidade e Representação Social: As Dinâmicas da Mente*. Tradução de Helio Magri Filho. Petrópolis/RJ: Vozes 2000.

MARTINS, José de Souza. *A Sociabilidade do Homem Simples: Cotidiano e História na Modernidade Anômola*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. O poder de decidir no desenvolvimento da Amazônia: conflitos de interesse entre o planejador e sua vítima. In: _____. *A reforma Agrária e os limites da democracia na Nova República*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, José de Souza. *O Poder do Atraso, Ensaio de Sociologia da História Lenta*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. 5ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

MARTUCELLI, Danilo. *As contradições políticas do multiculturalismo*. Revista Brasileira de educação, no. 2, p.18-32. mai/jun/jul/ago, 1996.

MARX, K (1818-1883)- *O capital* / Karl Marx/ Tradução e condensação de Gabriel Deville/Bauru, SP: Edipro. 2a. ed. 2003 (serie clássicos Edipro).

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. Livro 1, Tomo 1, 1983.

MEC/BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/2003.

MEGA ESTUDANTE CIDADÃO. *História Geral*. São Paulo: Rideel, 2004 (Vários autores).

MELLO, Mônica. A representação da escola Rural na literatura regionalista de José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Parte da dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em desenvolvimento, agricultura e sociedade da UFRR, apresentada em março de 2006.

MERCURE, Daniel & SPURK, Jan. (Orgs). *O Trabalho na História do Pensamento Ocidental*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MERRICK, Thomas W. & GRAHAM, Douglas H. *População e desenvolvimento Econômico no Brasil: De 1800 até a atualidade*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

MIGEOTTE, Leopold. Os Filósofos Gregos e o Trabalho na Antiguidade. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan. (Orgs) *O Trabalho na História do Pensamento Ocidental*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* 2ª.ed. São Paulo-Rio de Janeiro:Hucitec-Abrasco, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meires Santos Azevedo de (Orgs). *Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo. n. 5).

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *A representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações Em Psicologia Social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURÃO, Arminda R. *A Fábrica como Espaço Educativo*. São Paulo: SCORTECCI, 2006.

MOURÃO, Arminda R. B. *O processo da globalização na Amazônia: discutindo a Zona Franca de Manaus*.

NASCIMENTO, Izaura Rodrigues et al (org). *Água e Cidadania em Comunidades Rurais do Tarumã Mirim em Manaus-Am*. Manaus: ACISAM, 2007.

NEVES, Walter; MURRIETA, Rui; ADAMS, Cristina (Orgs). *Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006.

NODA, Sandra do Nascimento. *Agricultura Familiar na Amazônia das Águas*. Manaus: EDUA, 2007.

NORONHA, Guilherme Carvalho de. *Histórica migração do campo para as cidades do Brasil do século XX*. 10 de setembro de 2009.

NOSELA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: : STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C(orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

NOSELA, Paolo. Trabalho e educação. In GOMES, Carlos Minayo et alii. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELA, P. Trabalho e educação: do tripalium da escravidão ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poiesis socialista. In : FRIGOTTO et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da vida do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 27-41)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas*. Belém/PA: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, José ALDEMIR de. *Tempo e espaço urbano na Amazônia no período da borracha*. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (35). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-35.htm>> [ISSN: 1138-9788]

OLIVEIRA, José aldemir. A cultura nas(das) pequenas cidades da Amazônia brasileira. Anais VIII Congresso Luso-afro-brasileiro das ciências sociais. Coimbra 16 a 18 de setembro de 2004.

OLIVEIRA, Selma Sueli Baçal de. *A Periferia do Capital na Cadeia Produtiva de Eletroeletrônicos*. Manaus: EDUA, 2007.

OLIVEIRA, Selma Sueli Baçal de. *Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional na Zona Franca de Manaus*. Manaus: EDUA, 2000.

ORTIZ S, Raul. *Educação Rural e Desenvolvimento de pequenos produtores*. Estudos de textos FAGED: Universidade do Amazonas. Campus Universitário da UFAM. Manaus (apostila Meio Rural e educação- curso pedagogia- PEFD- BC- Turma 150).

PAIVA, Vanilda (Org.) *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

PARAIN, Charles. Evolução do Sistema Feudal Europeu. In: SANTIAGO, Theo (Org.) *Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Discussão Histórica*. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Coleção Textos e Documentos; 2) pg 20-36

PEREIRA, J.C.M. Importância e significado das cidades médias na Amazônia: uma abordagem a partir de Santarém (PA). Belém: NAEA/UFPA, 2004.

PICOLI, Fiorelo. *O Capital e a Devastação da Amazônia*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PILETTI, Nelson & Claudino. *História & Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2002.

PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. *História da Educação*. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

RAMOS, J.G.B. *A Representação Social da Mulher no Contexto da Violência Conjugal na Cidade de Manaus*. Recife: Bagaço, 2003.

RAMOS, Luciana M.M. *Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena São Domingos de Jacapari e Estação*. FUNAI: Brasília , 2003.

RANCIARO, Maria Magela M. de A. ANDIRÁ: *Memórias do cotidiano e Representações Sociais*. Manaus: EDUA,2004 (Série Amazônia: a terra e o homem).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: A Organização escolar*. 19ed. Campinas, SP: Autores Associados , 2003. (Coleção Memória da Educação)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. (1930/1973) 24ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMERO, Juan Ignácio. *Questão Agrária: Latifúndio ou Agricultura Familiar. A Produção Familiar no Mundo Globalizado*. São Paulo, Moderna, 1998 (Paradoxos).

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SALAMITO, Jean Marie. Trabalho e Trabalhadores na Obra de Santo Agostinho. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan.(Orgs) *O Trabalho na História do Pensamento Ocidental*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. *A Representação Social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas*. Caderno Pesquisa. São paulo. No. 94, p. 25-33, ago.1995.

SANTIAGO, Theo (Org.) *Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Discussão Histórica*. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Coleção Textos e Documentos; 2).

SANTOS, B. Souza. A ecologia de Saberes. In____: *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *A Aplicabilidade dos Conceitos Bourdieunianos de Habitus e Campo em uma Pesquisa na Área da Historia da Educação Dialogia*. São Paulo, V.6, P.49-54, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas*. 11 ed. Autores Associados. Campinas/São Paulo: 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo: as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. (org.) *Tecnologia, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. 5ª ed. Autores Associados. Campinas/São Paulo: 2002.

SILVA, Jorge Gregório. Análise histórico-crítica do processo de globalização na região amazônica. Retirado de [www.uff.br /trabalho](http://www.uff.br/trabalho) necessário. Ano 8, No. 11/2010. ISSN: 1808-799x

SILVA, Jorge Gregório, Análise Histórico-crítica do processo de globalização na região amazônica. In: *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Ano 7 – n. ½ - jan./dez. 2002. Manaus: EDUA, 2003.

SOARES, Luis Eduardo. *Campesinato: Ideologia e Política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 (Coleção Agricultura e Sociedade).

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol III, Séc.XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (Orgs). *Representação Social e Educação: Temas e Enfoques Contemporâneos de Pesquisa*: Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. 3ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VILAR, Pierre. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo. In: SANTIAGO, Theo (Org.) *Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Discussão Histórica*. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Coleção Textos e Documentos; 2) pg. 37-49

WAGLEY, Charles. *Uma Comunidade Amazônica*. 3ª. Ed. Belo Horizonte-MG: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 1988. 2º. Cap.

WILLAIME, Jean Paul. As Reformas Protestantes e a Valorização Religiosa do Trabalho. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan.(Orgs) *O Trabalho na História do Pensamento Ocidental*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

WITKOSKI, Antonio Carlos. *Terras Florestas e águas do trabalho: os camponeses amazonicos e as formas de uso de seus recursos naturais*. Manaus: editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. (Série: Amazônia: a terra eo homem).

ZEE. *Zoneamento Ecológico Participativo da Região do Alto Solimões e Zona Franca Verde*. Tabatinga – Alto Solimões – IPAAM – GTZ – ARCOSOL – Diocese do Alto Solimões, 2003.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Anexo 1

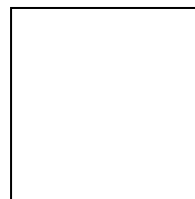
Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa intitulada: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS**, que será desenvolvida nas Comunidades de Guanabara I e Guanabara II do município de Benjamin Constant/Am pelas pesquisadoras Jucelem Belchior Guimarães Ramos e Oderlene Braulio da Silva. Esta pesquisa objetiva analisar as representações de trabalho e educação para os trabalhadores e trabalhadoras das comunidades ribeirinhas, buscando conhecer o que proporciona a organização e formas de trabalho e educação desenvolvidas por esta população. Durante a pesquisa será primeiramente aplicado um questionário que vai ajudar na caracterização da população da comunidade; posteriormente uma entrevista com 20 pessoas para coletar as falas e informações que não forem obtidas com a aplicação do questionário; sendo também realizada a técnica de evocação livre que irá contribuir com o conhecimento do significado do trabalho e da educação para os moradores das comunidades, através da enumeração por ordem de importância de cinco palavras, vindas a lembrança, para definir trabalho e educação. Todos os dados coletados na pesquisa serão registrados através de anotações e ou gravações audiovisuais, devidamente autorizadas. As imagens e as informações somente serão obtidas e publicadas se forem autorizadas e se assim as forem serão utilizadas na dissertação de mestrado da pesquisadora, e possivelmente em futuros estudos, sendo mantida em sigilo a identidade das pessoas que fizerem parte da pesquisa.

Sua colaboração é muito importante, pela sua experiência como trabalhador(a) e como morador(a) a mais de seis anos na comunidade. No entanto, o(a) senhor(a) não é obrigado (a) a autorizar a sua participação na pesquisa e se autorizar poderá cancelá-la se assim lhe convir. Se tiver alguma pergunta pode fazer a qualquer momento, o importante é que esteja bastante esclarecido(a) sobre todos as etapas da pesquisa. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no Instituto de Natureza e Cultura – Campus do Alto Solimões/BC, situado a Rua 1º. De Maio, s/no. Bairro da Colônia, telefone: (97) 3415-5677 ou na sua residência situada à rua 13 de maio, 195, bairro de Coimbra, em Benjamin Constant ou através do telefone (97)9153-3534.

Fui informado sobre o que as pesquisadoras querem fazer e porque precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que mantereí sob minha guarda.

Assinatura do(a) Participante

Pesquisadora Responsável



____-____-____
Data

____-____-____
Data

Impressão datiloscópica
Caso não saiba assinar

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

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Pesquisadora Responsável: ODERLENE BRAULIO DA SILVA

LÓCUS DA PESQUISA: COMUNIDADES DE GUANABARA I E GUANABARA II

SUJEITOS DA PESQUISA: TRABALHORES E TRABALHADORAS A PARTIR DOS 16 ANOS

QUESTIONÁRIO- Anexo 2

QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1-SEXO

☐ Masculino ☐ Feminino

2-IDADE

☐ entre 16 e 21 anos ☐ entre 22 e 35 anos ☐ entre 36 a 45 anos
☐ entre 46 e 60 anos ☐ mais de 60 anos

3- NACIONALIDADE: _____

4- ESTADO ONDE NASCEU _____

5- CIDADE ONDE NASCEU _____

6- RAÇA/ETNIA

☐ Negro ☐ branco ☐ caboclo ☐ índio.

Se índio for qual a etnia? _____

7- ESTADO CIVIL

☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ viúvo(a) ☐ vive junto

Responder o 7.1 e o 7.2 somente quem for casado(a) ou viver junto.

7.1- Quanto tempo de união: _____

7.2- Com relação ao seu companheiro ou companheira:

a) Naturalidade: _____

b) Etnia: _____

c) Profissão ou Atividade de trabalho que realiza: _____

8- QUAL SUA RELIGIÃO?

☐ católico ☐ santa cruz ☐ protestante. De qual igreja?----- ☐ não tem religião.

9- COMUNIDADE EM QUE RESIDE _____

10- TEMPO DE RESIDÊNCIA NA COMUNIDADE: _____

11- JÁ MOROU EM OUTRA LOCALIDADE?

☐ Sim ☐ Não

Qual? _____

Quanto tempo? _____

12- DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO QUE POSSUI?

☐ Carteira de Identidade ☐ CPF ☐ Título de Eleitor

☐ Registro de Nascimento ☐ Carteira de Trabalho ☐ Outro.

Qual? _____

13- VO CE POSSUI ALGUMA ESCOLARIDADE? ☐ Sim ☐ Não

Se marcou (sim) responda as questões (13.1, 13.2, 13.3, 13.4, 13.5)

13.1 - EM QUE LUGAR VOCÊ ESTUDOU

☐ escola da própria comunidade ☐ em outra comunidade ☐ na cidade

☐ em outro. Qual? _____

13.2- QUAL A IDADE QUE VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR:-----

13.3- VOCE APRENDEU A LER , ESCRIVER E A FAZER CÁLCULOS INICIALMENTE:

☐ em casa ☐ na escola ☐ em outro lugar. Qual? _____

13.4- ESCOLARIDADE

☐ Ensino Fundamental incompleto. Até que série estudou? _____

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino Médio Completo (Magistério ou outros)

☐ Ensino técnico-profissionalizante

☐ Superior Incompleto

() Superior Completo

13.5- QUAIS DOS CURSOS REALIZADOS NA COMUNIDADE VOCE PARTICIPOU?

- () profissionalizantes. Qual? _____
 () de alfabetização
 () de elevação da escolaridade com qualificação profissional
 () outro. Qual?-----
 () não participou de nenhum

14- CARGO OU FUNÇÃO REPRESENTATIVA QUE OCUPA NA COMUNIDADE?

- () nenhum () agente de saúde () professor(a)
 () presidente da comunidade () representante religioso(a) () outro.
 Qual?_____

15- BENEFÍCIO QUE RECEBE DO ESTADO

- () Nenhum () Aposentadoria () Seguro Defeso () Bolsa Família
 () Benefício de Prestação Continuada - BPC () outro. Qual?_____

16- QUAL SUA PROFISSÃO?: (Assinalar quantas forem necessário)

- () agricultor(a) () pescador(a) () artesão (ã) () caçador(a)
 () aquicultor(a) () doméstico(a) () funcionário(a) público(a) () extrativista
 () horticultor(a) () pecuarista () cultivador(a) de plantas medicinais
 () outra. Qual?-----

17- HÁ QUANTOS ANOS VOCE EXERCE SUA PROFISSÃO

- () até 01 ano () De 02 a 04 anos () Mais de 05 anos () mais de 10 anos

18- VOCÊ ESTÁ SATISFEITO(A) COM O TRABALHO QUE DESENVOLVE?

- () sim () não.

19- QUAIS OS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À ATIVIDADE QUE REALIZA?

20- QUANTAS HORAS DIÁRIAS VOCE DESTINA A ESSA ATIVIDADE:_____

21- QUEM ENSINOU A FAZER A ATIVIDADE DE TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE?

- () sua mãe () seu pai () seu avô () sua avó () um outro parente. Qual?_____
 () uma outra pessoa. Quem?_____ () aprendeu de outra forma. Como?_____

22- RENDA FAMILIAR MENSAL (A SOMA DE TODOS OS GANHOS DAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ)

- () menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () 1 salário e meio () 2 a 3 salários mínimos
 () mais de 3 salários

23- Você participou ou participa de ações desenvolvidas pelo(a)

- () Secretaria Municipal de Produção- SEMPRO
 () Projeto de Desenvolvimento Sustentado do Alto Solimões –PRODESAS
 () Projeto BIOS
 () PROGRAMA ZONA FRANCA VERDE
 () PROJETO DENDÊ
 () AFEAM
 () Programa Nacional de Agricultura Familiar-PRONAF
 () OUTRO. Qual?_____

Como?_____

24- TEM FILHOS?

- () Sim () Não

Responder o 24.1 e o 24.2 somente os que tiverem filhos.

24.1- QUANTOS FILHOS DO:

- a) Sexo Masculino:_____
 b) Sexo Feminino:_____

24.2- ELES AJUDAM NO SUSTENTO DA FAMÍLIA? () Sim () Não

25- TIPO DE MORADIA

- () Madeira () Alvenaria () Palafita () Casa flutuante

25.1- CONDIÇÃO DA MORADIA

- () Própria () Alugada () Cedida () Mora com uma outra família

25.2- ASSINALE OS CÔMODOS QUE POSSUI EM SUA RESIDÊNCIA INDICANDO (QUANDO HOUVER MAIS DE 01) A QUANTIDADE

Quantidade

- () Sala de estar _____
 () Quarto _____

- () Cozinha _____
 () Banheiro _____
 () Varanda _____
 () Outros _____

25.3- QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Mais de 5 pessoas
 () Mora sozinho (a)

26- VOCÊ TEM ACESSO A APARELHOS ELETRÔNICOS NA COMUNIDADE?

- () SIM () NÃO

26.1- EM QUE LUGAR? _____

26.2- MARQUE OS APARELHOS ELETRÔNICOS QUE TEM ACESSO

- () televisão () rádio () DVD () telefone () toca CD () computador
 () aparelho de som () outro. Qual? _____

27- VOCÊ GOSTA DE MORAR NA COMUNIDADE

- () sim () não () mais ou menos

28- COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE.

- () Muito participativo () Pouco participativo () Nunca participo

29- QUE CONCEITO VOCÊ ATRIBUI AO NÍVEL DE RELACIONAMENTO ENTRE AS PESSOAS DA COMUNIDADE:

- () Bom () Muito Bom () Ótimo () razoável
 () insuficiente

30- AS ATIVIDADES DE TRABALHO DESENVOLVIDAS CONTRIBUEM COM O FORTALECIMENTO DO RELACIONAMENTO ENTRE AS PESSOAS DA COMUNIDADE

- () contribuem () não contribuem

Por quê? _____

31- QUAIS DAS SENTENÇAS ABAIXO DEFINE MELHOR O QUE É TRABALHO

- () obtenção de recursos para manutenção da vida e da família
 () maneira para nos tornarmos livres e mudar a nossa condição de vida
 () forma de servidão e de exploração do homem
 () forma de participar da vida em sociedade
 () relação do homem com a natureza
 () nenhuma das sentenças

32- A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE ACONTECE (marque quantos for necessário)

- () na família () no trabalho () na igreja () na escola () somente na escola
 () em qualquer lugar.

33- QUAIS DAS SENTENÇAS ABAIXO DEFINEM MELHOR O QUE É EDUCAÇÃO

- () preparação para a vida
 () aprender a ler, escrever e falar de forma correta
 () saber se comportar na sociedade e respeitar os outros
 () ensinamentos que se recebe na escola
 () forma de se ter um bom emprego
 () tudo o que aprendemos no nosso dia-a-dia
 () nenhuma das sentenças

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

Título da Pesquisa: *AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS*

Pesquisadora Responsável: ODERLENE BRAULIO DA SILVA

LÓCUS DA PESQUISA: COMUNIDADES DE GUANABARA I E GUANABARA II

SUJEITOS DA PESQUISA: TRABALHORES E TRABALHADORAS A PARTIR DOS 16 ANOS

-
PERGUNTAS DA ENTREVISTA- Anexo 3

- a) Como é o cotidiano na comunidade?
- b) Como ocorreu e ocorre a educação na sua família?
- c) Como é o processo de desenvolvimento de sua atividade de trabalho?
- d) Quais os produtos produzidos? Com quem e onde você comercializa a sua produção ?
- e) Quais são os efeitos do trabalho que realiza para sua vida, para sua comunidade e para a natureza?
- f) Como as diferentes formas de trabalho se articulam no cotidiano para o desenvolvimento da comunidade?
- e) O que é ser um trabalhador numa comunidade ribeirinha? O trabalho do homem ribeirinho é valorizado?

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

O que lhe vem na mente quando escuta a palavra:

a) TRABALHO

- 1^a
- 2^a
- 3^a
- 4^a
- 5^a

b) EDUCAÇÃO

- 1^a
- 2^a
- 3^a
- 4^a
- 5^a