

**Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares
em territorialidades de Maracanã/PA**

*Work, formative processes and knowledge production: non-school pedagogical spaces in
Maracanã/PA territorialities*

Dina Jeciane Bonfim
Escola Municipal Josias Pinheiro Salomão
Maracanã-Brasil
Maria das Graças da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Brasil

Resumo

O texto analisa as experiências de trabalho que mulheres e homens desenvolvem cotidianamente na relação cultural com a natureza, para além da produção da existência e dos processos formativos e de aprendizagem que decorrem dessas experiências. Está referenciado em uma pesquisa de abordagem qualitativa com uma comunidade tradicional do município de Marapanim, região do Salgado, na Amazônia paraense, a partir de entrevistas e de observação participante, resultando no mapeamento dos saberes que indicam o protagonismo desses sujeitos históricos, que, no exercício dessas experiências, têm materializado movimentos pedagógicos que contribuem, por meio de diferentes estratégias educativas, para a produção de outras pedagogias que reforçam o projeto de que a educação do campo se constituiu a partir das demandas sociais locais, associada aos modos de vida de seus moradores. Portanto, constituem-se na resistência ao projeto hegemônico de sociedade e de educação, lutando pela permanência em seus territórios.

Palavras-chave: Processos formativos; Práticas culturais de trabalho; Comunidades do campo.

Abstract

The text analyzes the work experiences that women and men develop daily in their cultural relationship with nature, beyond the existence production and the formative and learning processes derived from these experiences. It is based on qualitative research in a traditional community in Marapanim, Salgado region, in the Pará Amazon. From interviews and participant observation, it was possible to map the knowledge that reveals the protagonism of these historical characters, who have materialized pedagogical movements that contribute, through these experiences and various educational strategies, to the production of other pedagogies. They reinforce the project that rural education was based on local social demands and the ways of life of its inhabitants. Therefore, these pedagogies consist in the resistance to the fighting for their permanence in their territories.

Keywords: Formative processes; Culture work practices; Rural communities.

Introdução

O artigo tem como foco de reflexão e análise, os processos formativos e de aprendizagens que mulheres e homens do campo desenvolvem no cotidiano de suas experiências de trabalho e práticas culturais. Suas práticas produtivas voltadas para a subsistência, incluem, também, iniciativas locais de formação humana. Esses sujeitos, ao respeitarem os ciclos e dinâmicas da biodiversidade, firmam-se como resistência à dominação capitalista no campo.

Pautados por princípios de pertencimento territorialⁱ e partilhamento de saberesⁱⁱ, conformam modos de vida, culturas e tradições ancestrais ancorados em uma interculturalidadeⁱⁱⁱ crítica. Ainda assim, é preciso admitir que o paradigma urbanocêntrico influencia não somente no ordenamento do território como também na organização cientificista do currículo escolar, que decorre, quase sempre, na exclusão dos saberes que estão assentados nas culturas locais.

A pesquisa que referencia o texto associa-se a outras investigações que mostram o protagonismo de mulheres e homens do campo, que por meio de suas experiências de trabalho e processos de interação dinâmica com natureza, dão materialidade a outros movimentos pedagógicos que contribuem, por meio de diferentes estratégias educativas, para a produção de variadas pedagogias no campo intimamente associadas aos modos de vida destes sujeitos educacionais. Desta maneira, são protagonistas tanto da resistência ao projeto hegemônico de sociedade como das lutas pela permanência em seus territórios.

Busca-se fundamentos teórico-metodológicos que argumentem a favor de outros formatos pedagógicos que deem sustentação e que contribuam para o debate político e epistemológico de uma concepção ampliada de educação do campo. Ou seja, uma ideia que pode ser associada ao debate de um projeto de educação que se quer abrangente em sua totalidade.

A pesquisa que subsidia a elaboração deste artigo diz respeito aos múltiplos sentidos que a educação assume nos diferentes territórios, incluindo práticas e processos educativos que se efetivam em ambientes não escolares, em contextos de práticas de trabalho e suas relações com a natureza e biodiversidade, que formatam outras epistemologias. Portanto, são modalidades de educação do campo que se efetivam no cotidiano social de vivências e de trabalho em comunidades locais.

Neste sentido, uma concepção ampliada de educação do campo compreende outras lógicas epistemológicas e metodológicas que dão sentido a modos diferenciados de aprender e ensinar.

A questão que orientou as reflexões e análises foi a seguinte: até que ponto as análises empíricas das experiências de trabalho, enquanto prática cultural de reprodução da existência, evidenciam elementos que materializam uma formação humana pautada em outros saberes, aqueles advindos da ancestralidade, que não são escolares, mas que são acumulados e revisados ao longo da coexistência com a biodiversidade amazônica?

A partir deste questionamento, busca-se, por meio de resultados das pesquisas, argumentos a favor de um movimento pedagógico capaz de dar visibilidade a uma série de experiências que produzem saberes na comunidade Martins Pinheiro e suas territorialidades.

Essa comunidade, assim como outras na Amazônia, convive com a pouca atenção das políticas públicas, mesmo com a implantação de um projeto de reordenamento territorial conduzido pelo Estado, que criou a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Campo de Mangabas (RDS – Campo de Mangabas), sob um olhar de uma “ecologia conservadora”. No entanto, ao promover a sobreposição de territórios neste reordenamento, não considerou a diversidade dos sujeitos locais.

A comunidade, por meio de suas práticas culturais, tenta garantir seu tradicional modo de organização social, assegurando não apenas formas de acesso comum aos recursos territorializados, mas também formas de resistência à lógica dos padrões privados desses recursos.

O acesso comum aos recursos territorializados destaca a importância dos saberes tradicionais no agir coletivo. Ao contrário das generalidades que orientam os “projetos de desenvolvimento” implementados na Amazônia, o agir coletivo pautado nos saberes da experiência, foca nas particularidades das comunidades, orientando a materialidade de suas práticas produtivas no concreto da sua biodiversidade e diversidade cultural.

Essas notas introdutórias mostram que se está diante de uma problemática que coloca a escola do campo frente à necessidade de promover curricularmente o diálogo entre saberes, o que demarca, igualmente, a necessidade de um debate epistêmico e um

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

reconhecimento intercultural crítico de outros saberes e ambientes educativos no contexto amazônico.

A pesquisa foi desenvolvida diretamente por uma das autoras (Bonfim, 2023), em nível de mestrado, onde problematizou-se experiências de trabalho de homens e mulheres, pautados em saberes pessoais, uma vez que as atividades laborais e as práticas culturais se configuram como espaços pedagógicos não escolares em contextos territoriais do campo e materializam relações políticas e pedagógicas, inter-relacionando trabalho e educação.

Como objetivo geral, buscou-se caracterizar processos educativos, sujeitos educacionais e suas pedagogias no contexto de experiências de trabalho, que ontologicamente assume o *status* de princípio educativo. Essas experiências estão na base da produção da existência e formação humana.

No plano metodológico, utilizou-se a revisão bibliográfica e documental, além da pesquisa de campo. O enfoque é na abordagem qualitativa, cujo instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada, gravada com 6 (seis) trabalhadores/moradores, além da observação participante.

Trata-se de processos educativos produzidos e materializados como saberes não formais, por não serem, em geral, reconhecidos como conhecimentos pela sociedade e, até mesmo, pelas escolas do campo. Apenas recentemente têm sido problematizados no contexto da educação formal, ganhando espaço nos processos de reflexões e de produção de conhecimento no contexto da educação.

Brandão (1999) é um dos autores que ajuda a pensar a educação a partir de diferentes espaços em que ela acontece, pois considera que as escolas e os professores não são os únicos sujeitos educativos, já que em diferentes comunidades existem outras formas pedagógicas de se fazer educação^{iv}.

São experiências de trabalho e outras práticas culturais que comportam lições e registros pedagógicos importantes das lutas e que podem ser incorporadas ao debate epistemológico e político que tratam do movimento de construção de um projeto de Educação do Campo de dimensão ampliada que, além do campo educacional escolar, compreende diversas modalidades, como a educação ambiental e a educação sindical^v, que informam e abrangem uma pedagogia da resistência e um contradiscurso à lógica hegemônica (Silva, 2021).

Por essa perspectiva, entende-se que a educação não é exclusividade de quem frequenta uma instituição de ensino formal, pois em todo lugar e a qualquer momento a educação está presente. Saviani (2002), ao refletir sobre a natureza da educação, traz uma contribuição efetiva para pensar sobre as experiências de trabalho que se materializam em contextos rurais-ribeirinhos amazônidas e que carregam em seu bojo questões que dizem respeito ao campo.

São experiências que têm sido problematizadas como espaços de produção e de circulação de saberes, que podem ser inseridas e/ou colocadas como interface de um projeto de educação do campo. Quando articulada e vinculada à realidade cotidiana das comunidades tradicionais, esses saberes de natureza oral e com origens na ancestralidade possibilitam que homens e mulheres reproduzam sua existência.

Trata-se, portanto, de uma formação humana que se efetiva nos processos de trabalho na relação cultural com a natureza e na convivência com seus pares. É a oportunidade que os trabalhadores, sujeitos portadores desses saberes da experiência na prática cotidiana, dão consistência, os repassam e/ou os transformam.

Esses trabalhadores, outros sujeitos educacionais, ensinam e aprendem por meio de um processo de troca, de observações no seu fazer, de produção de tecnologias, mas que nem sempre é valorizado por um projeto de educação pautado, predominantemente, por um pensamento urbanocêntrico, que invisibiliza o mundo rural e, conseqüentemente, seus saberes culturais e modos de vida.

Notas sobre um projeto de educação do campo construído por baixo

Quase no final da década de 1990, pela primeira vez, os processos organizativos que protagonizavam a luta e pressionavam o Estado em defesa de uma educação pública e de qualidade, se reuniram em julho de 1997 para o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Os participantes defendiam junto ao Estado um projeto de educação do campo pertinente às demandas das comunidades tradicionais, de trabalhadores do campo e seus movimentos sociais.

Estiveram presentes, majoritariamente, representantes da Universidade de Brasília (UnB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), da Organização das Nações Unidas para a Cultura e Educação (UNESCO), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Como encaminhamento, definiu-se

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracaná/PA

a construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos, chamado Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Posteriormente, foi apresentado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que o instituiu por meio da Portaria n. 10/98, datada de 16 de abril de 1998. Uma vez instituído, o Programa passou para a gestão do Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001. Em parceria com universidades federais, MST, CPT, passou a desenvolver uma programação de cursos, cuja pedagogia matriz estava em consonância com as realidades do campo.

A partir dos debates realizados no I ENERA, foi colocada uma pedra angular na “educação do campo”, posto que era preciso considerar, no contexto das políticas educacionais, a necessidade de se pensar e de se fazer uma educação capaz de atender aos interesses sociais, contribuindo, assim, para manter mulheres e homens no campo de forma digna (Fernandes; Molina, 2004).

A institucionalização do PRONERA não encerrou a luta, mas foi um passo importante na construção de um projeto de educação protagonizado por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas respectivas organizações sociais.

Já o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, foi um marco na consolidação da educação do campo, pois dispunha sobre a Política da Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação no contexto da Reforma Agrária – PRONERA. Essa consolidação foi uma vitória dos sujeitos do campo, parceiros e dos movimentos sociais que lutavam para garantir processos educacionais vinculados aos modos de vida e aos valores culturais camponeses.

A escola, na perspectiva dessa política, torna-se, portanto, um instrumento de continuidade na busca por melhorias sociais dos espaços do campo, cuja recomendação era de que a educação fosse ampliada para o conjunto de trabalhadores, situando-a no contexto de políticas públicas.

Neste sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19), embora destaquem como prioridade a questão da escolarização da população do campo, consideram que:

[...] a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos do seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

Trata-se de uma concepção ampliada de educação, que comunga com um dos princípios da educação do campo, quando se refere ao seu Art. 2º – “o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010).

Assim, o primeiro princípio, “respeito à diversidade do campo em seus aspectos culturais”, sinaliza a valorização dos saberes que circulam no espaço de trabalho da diversidade de sujeitos do campo, como é o caso das experiências de trabalho que mulheres e homens desenvolvem em uma relação direta com a natureza e seus ecossistemas, seja na pesca artesanal, na coleta do caranguejo ou do açáí, seja na agricultura familiar.

Ainda que a educação no campo seja um ato de resistência e de crítica, há muitas escolas aplicam um currículo que reproduz o contexto urbano, desconsiderando a realidade dos sujeitos camponeses, mantendo, dessa forma, um ensino tradicional, como constatado durante as vivências de campo e a partir de dados produzidos pelas pesquisas realizadas por Hage (2005) e Albuquerque *et al.* (2016).

Molina (2004, p. 08) considera que nas últimas décadas “[...] as lutas pela terra e pela Reforma Agrária promoveram mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar”, ou seja, “[...] a luta pela terra e na terra tem promovido uma revalorização do campo como espaço de vida”.

O Campo como território de vida, resistência e luta

As comunidades tradicionais do campo amazônico estão inseridas em diversos contextos socioterritoriais que envolvem espaços da natureza, sejam eles em terra firme ou várzea, centro ou beira. Entre rios e matas formatam seus modos de vida. Por meio das relações entre si e com seus lugares constroem suas territorialidades e identidades culturais, ainda que paradoxalmente, por diversas vias, convivam e construam estratégias de resistências frente à presença de projetos hegemônicos, cuja temporalidade e territorialidades estão pautadas em modelos urbanocêntricos e as experiências de educação, quase sempre, não atendem às demandas do campo.

Essas comunidades, na relação direta com a floresta, construíram um modo de viver pautado em uma complexidade de experiências e saberes que as diferenciam radicalmente desse modelo. Trata-se de modos de vida em que o ser humano se integra e convive com a

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

natureza, respeitando seus ciclos metabólicos, tornando possível a reprodução da vida, sendo, portanto, diferente das formas de exploração segundo a lógica capitalista.

Segundo Leff (2019), para se compreender a dinâmica que envolve os modos de vida dos “povos da Amazônia”, é necessário um olhar global da vida humana, o que abrange a história da humanidade na terra. Conforme o autor, na sociedade capitalista pautada na racionalidade moderna, se deu a destruição da natureza e das diversidades culturais. Os conflitos de territorialidades, hoje, acontecem porque o capital busca estabelecer seu território sem fronteiras e de forma ilimitada, deixando de reconhecer outras territorialidades.

Assim sendo, diante de históricas formas de expropriação, os povos amazônidas aprenderam a suprir suas necessidades com recursos da floresta. Para manterem sua subsistência, utilizam todas as matérias e produtos que vêm da natureza e, com isso, mantêm a sustentabilidade na terra. Para Leff (2019, n. p) esses povos demonstram que “[...] outro mundo é possível, muitos mundos são possíveis, pois há uma diversidade de mundos, diversidades de epistemologias”.

Neste sentido, Silva (2018) considera que historicamente a relação entre o ser humano e a natureza tem orientado os processos de produção da existência. Conforme diz a autora, “[...] a história mostra que sociedades e/ou grupos sociais buscam construir seus territórios na relação direta com a natureza como forma de garantir às suas condições de existência e/ou seu desenvolvimento” (Silva, 2018, p. 115).

Com base nesse contexto, é possível considerar que as comunidades tradicionais do campo, epistemologicamente por meio de suas experiências humanas e dos seus fazeres, construíram e/ou (re)elaboraram conhecimentos fundamentais à reprodução da vida. Durante muito tempo, esses saberes foram subjugados, invisibilizados e desvalorizados pela colonialidade capitalista, em nome de uma única universalidade cultural. Trata-se de um movimento epistêmico que tem contribuído para o que Santos (2007) denominou de o “desperdício da experiência”.

Contudo, existe um movimento de trabalhadoras e trabalhadores que se associa a diversas iniciativas acadêmicas por meio de atividades de extensão e de pesquisas, e que atuam na contramão dessa colonialidade epistêmica. Para dar visibilidade às “ausências epistemológicas” no cenário da educação do campo, promovem diálogos interculturais de

saberes, trazendo para o debate epistemológico os processos educativos que orientam e/ou são produzidos em experiências de trabalho e/ou em práticas culturais das comunidades tradicionais, como forma de valorizar essas iniciativas locais que, ao respeitarem os ciclos metabólicos da biodiversidade da região, asseguram a sustentabilidade de seus modos de vida, garantindo, assim, a produção da existência e construindo iniciativas educativas de formação humana.

Nesta perspectiva, a pesquisa realizada por Bonfim (2023) analisa os saberes socioambientais e culturais inscritos em práticas de trabalhos dos moradores da comunidade rural-ribeirinha Martins Pinheiro, no município de Maracanã, no estado do Pará. As atividades que conformam a materialidade produtiva desses moradores incluem o cultivo de mandioca, a pesca artesanal, a extração de caranguejo e a coleta de frutas típicas na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Campo das Mangabas.

A seguir, serão analisadas as experiências de pesca (artesanal e do camarão) e seus saberes.

Práticas de trabalho e seus saberes na comunidade Martins Pinheiro, campo amazônico

Com base nas reflexões e análises anteriores, neste tópico, busca-se dar ênfase à relação entre trabalho e educação ao analisar a materialidade de um conjunto de práticas culturais que informam a pesca artesanal e de camarão, que expressam produzem e /ou fazem circular uma diversidade de saberes culturais locais – os “saberes da experiência” – que alicerçam a identidade socioterritorial e os modos de vida produção da existência e formação humana da comunidade.

Bondía (2002) reforça epistemologicamente a ideia de “saber da experiência”, que por ser produzido no cotidiano social dessas comunidades, configura-se como “[...] um saber que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

Com base nessa ideia, considera-se que os diversos espaços socioterritoriais de trabalho e de vivências do cotidiano social das comunidades do campo amazônica são espaços educativos de ensino e aprendizagem. Essa compreensão está conformada por uma perspectiva de educação em sua totalidade, a qual pode ser entendida como

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracaná/PA

[...] o aprendizado sequente e contínuo a respeito dos saberes de sentido de vida e compreensão do mundo; das práticas dos bens materiais da vida; das gramáticas sociais que tanto configuram a ordem dos relacionamentos em cada um dos campos de interações humanas [...]. Enfim, tudo o que tem haver com a educação, mesmo quando ela não seja pensada, prevista, formatada (tornada uma norma de ação) e realizada no seu lugar preferencial: a escola [...] (Brandão, 2002a, p. 143-44).

Com base nessa ideia, que está associada a uma perspectiva epistemológica intercultural crítica, recorre-se aos saberes socioambientais que em contraposição ao paradigma científico moderno, incluem mitos e memórias ancestrais e integram as experiências vividas do cotidiano de mulheres e homens da comunidade. São saberes que lhes possibilitam viver conectados com a natureza, dando sustentabilidade às suas práticas culturais locais.

Trata-se, por conseguinte, de saberes que têm orientado as diferentes formas de manejo e uso da natureza e de seus ecossistemas e, portanto, que dinamizam as experiências de trabalho e as práticas culturais que informam os modos de vida da comunidade, que guardam relação com o “saber ambiental”, proposto por Leff (2001, p. 147).

Este conceito diz respeito à articulação entre sociedade e natureza e incorpora “[...] os processos ecológicos, econômicos, tecnológicos e culturais que confluem em um sistema socioambiental são conformados pelos interesses e racionalidades de atores sociais e organizações institucionais diversos” (Leff, 2001, p. 147).

Com efeito, na comunidade e por meio dessa relação, suas identidades culturais são configuradas. Logo, os saberes ambientais tanto orientam como dinamizam suas práticas sociais, suas atividades produtivas e materializam a articulação de processos que resultam em saberes socioambientais.

As análises sistematizadas no texto buscam conectar relações existentes entre comunidade tradicional, culturas, territórios, saberes socioambientais, educação e trabalho e às diferentes formas de integração com a dinâmica e ciclos da natureza.

A comunidade Martins Pinheiro está geograficamente localizada às margens do rio Curral, próximo à Ilha de Maiandeuá, e faz parte da RDS Campo das Mangabas, o que a insere em uma pluralidade de territórios que gera tensões e disputas, mas, ainda assim, é neste contexto que os moradores asseguram a produção da existência.

A pluralidade territorial está conformada por territórios de rios, de mangue, de mata e de território do campo (RDS), o que configura, conforme Haesbaert (2005), como multiplicidades de territórios que se manifestam de duas formas:

- multiplicidade de territórios: território plural como reunião de vários territórios;
- pluralidade de jurisdições (ou, na nossa interpretação, de territorialidades): território plural por abranger diferentes jurisdições (incorporando-as parcialmente ou por sobreposição) (Haesbaert, 2005, p. 6782).

A multiplicidade de territórios diz respeito à reunião de vários territórios, cujos contextos configuram a realidade dos espaços funcional e simbólico dos moradores da comunidade Martins Pinheiro, pois, enquanto espaços de manejo e uso, orientam seus modos de vida e possibilitam a reprodução sociocultural local.

Já em relação à questão da sobreposição de territórios composta pela pluralidade de jurisdição, conforme aponta Haesbaert (2005), implica em perspectivas de uso distintas. No caso de Martins Pinheiro, trata-se de um espaço que já estava territorializado e, por força de uma jurisdição do Estado, assumiu outro formato de ordenamento, diferente daquele que decorre da construção histórica das territorialidades dos moradores.

A conformação oficial desse novo ordenamento tem causado alguns conflitos, pois quando a RDS Campo das Mangabas foi criada em 2016, os moradores já estavam estabelecidos nesse território e tinham construído, portanto, relações de territorialidades por meio da apropriação e do uso dos recursos. A criação da RDS traz outras perspectivas em termos de formas de uso e concepção de natureza. Os conflitos resultantes da sobreposição do território do Campo implicam em disputas por terras, bem como o uso coletivo de seus recursos naturais, o que tem colocado os moradores em um movimento de tensão e resistência.

Para Fernandes (2004), o território configura-se como um processo de produção de espaços pelas classes sociais que conformam e informam relações em permanentes conflitualidades e disputas. Dessa forma, é necessário compreender o território como uma totalidade, ou seja, em suas dimensões político, teórico, econômico e ideológico. Compreende-se, dessa forma, que os territórios materiais e imateriais incorporam a indissociabilidade entre território e grupos sociais.

No contexto da comunidade tradicional, o trabalho como princípio educativo e expressão de saberes é intrínseco aos territórios e aos processos da produção da existência

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

humana. Neste sentido, os moradores da comunidade produzem e atribuem distintos significados aos espaços da natureza por meio de diversas formas de manejo e usos. Essa relação constitui a territorialidade pautada na identidade cultural dos moradores, sendo espaços de lutas pelo direito à terra e aos seus recursos naturais. São territórios de resistência ao sistema capitalista por sustentarem modos de vida regulados, de modo geral, na produção de bens para uso e formas de trabalhos coletivos, conforme o relato do pescador Lucas^{vi}:

Quando vamos para a maré, pegamos o peixe e o camarão. Quando voltamos repartimos o quinhão, que é do dono da canoa, meu e do parceiro que tá comigo. Isso dependendo se a canoa não for da pessoa, se não fica só pra quem pescou. A gente dá em partes iguais. Tudo igual. Ninguém vai ficar com mais, nem com menos.

A narrativa acima descreve a pesca artesanal no contexto da comunidade como um trabalho coletivo no qual se evidenciam relações de parceria e de solidariedade entre os pescadores. Além disso, mostra a dependência da natureza, pois a pescaria está condicionada às condições da maré. Percebe-se que as relações de trabalho para a produção de bens de uso são distintas, portanto, são do modo de produção capitalista.

A multiterritorialidade que envolve os modos de vida dos moradores da comunidade Martins Pinheiro são territórios de vida que se entrecruzam no contexto dos quais são produzidos e onde circulam saberes socioambientais inscritos nas práticas de trabalhos dos moradores.

Neste sentido, é possível inferir que a multiterritorialidade, ao fazer parte da existência humana, conforma processos de formação e produção de saberes, o que é possível constatar nos multiterritórios de vida e de trabalho dos moradores, que são espaços que se interpenetram, embora, no texto, estejam analisados separadamente.

O rio Curral, por exemplo, é um território, afluente do rio Cuinarama, onde são desenvolvidas diferentes práticas de trabalho e se configura como uma das territorialidades que integra o cotidiano da comunidade Martins Pinheiro. De acordo com as narrativas dos moradores, esse rio também foi usado para o transporte de mercadorias no passado. Hoje, ele é utilizado principalmente para as práticas de trabalho com a pesca artesanal do camarão, do peixe e do siri. A coleta do turu e do caranguejo, em menor escala, a ostra e o

mexilhão, são efetivadas no espaço do mangue, que está associado, igualmente, à dinâmica do rio.

Dessa forma, o rio Curral, enquanto território das águas, tem garantido a reprodução material, social e simbólica de expressão da cultural local, já que nele perpassam experiências de trabalho e de narrativas míticas do lugar.

Saberes da pesca mobilizados e produzidos

O rio Curral faz parte da vida dos moradores como espaço cotidiano de trabalho, cujos saberes socioambientais e culturais orientam o deslocamento por entre caminhos, portos e “pontos de pesca”, dando condições de sobrevivência com a utilização de seus recursos naturais.

Como um território, ele é um dos espaços onde são desenvolvidas diversas experiências sociais de pesca que se configuram como:

[...] uma *práxis* cultural que movimenta a transformação da natureza quando colhe as experiências acumuladas do cotidiano e cria respostas aos desafios do ambiente, criando também o domínio da natureza através de técnicas e saberes que nela intervém (Pinto, 1987, p. 122).

Assim sendo, para praticar as diferentes modalidades de pesca, conforme indicado acima, o/a trabalhador/a das águas mobiliza e produz diversos saberes socioambientais e culturais, além de utensílios e apetrechos que são utilizados nessa prática produtiva, os quais denominam de “pesqueiros”, segundo indica a narrativa do pescador^{vii}:

A gente usa vários materiais para pescar aqui, são os pesqueiros, né? O pulsar que a gente usa aqui é ‘pra’ pegar siri e camarão. A gente também pesca de caniço, de linha de mão, pesca de espinhel, de rede na bubuia, de rede apoitada, de tarrafa. Tarrafa camaroeira, bagrera.

O pescador descreve, também, os diversos utensílios que utilizam para pescar, relacionando-os às diversas modalidades de pesca que realizam na comunidade. Loureiro (2004, p. 34) considera que:

[...] o homem natural da região amazônica [...] {e seu} saber acumulado como pescador possibilitava-lhe a confecção de aparelhos artesanais, fabricados com materiais regionais, como boias feitas de cipós e cuias, paneiros para guardar os peixes e inúmeros outros petrechos de pesca: “currais” para aprisionar peixes, aproveitando os movimentos das marés; puças, armadilhas diversas para a pesca do camarão [...].

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

Trata-se de influências que ainda estão presentes nas experiências da pesca artesanal, desenvolvida por diversas comunidades amazônicas, dentre elas, a de Martins Pinheiro.

De acordo com Leff (2001), os saberes que advém das práticas sociais do ser humano são aqueles que forjam identidades. Trata-se de saberes que se inscrevem e se expressam por meio de processos ecológicos e culturais, econômicos e tecnológicos, pautados em cosmologias^{viii} que os pescadores se apoiam, mas, igualmente, em invenções tecnológicas, ainda que a influência venha de tempos remotos, dos povos originais ou da ancestralidade.

Para o desenvolvimento da prática produtiva da pesca, os pescadores da comunidade precisam ter o domínio sobre o fluxo das marés, pois consideram que essa dinâmica interfere na pesca ao afetar o aparecimento de algumas espécies de peixes, mostrando o domínio, também, sobre a fauna aquática.

Moraes (2007, p. 27) argumenta que os saberes da pesca “[...] são conhecimentos, transmitidos das gerações mais experientes para os mais jovens, principalmente pela oralidade e pelas experiências cotidianas”. Na Comunidade de Martins Pinheiro estes saberes começam a ser aprendidos desde a infância quando as crianças acompanham seus pais na pescaria.

De acordo com os relatos dos entrevistados, a cabeceira do rio Curral está localizada na comunidade, por esse motivo os peixes vêm do mar em direção ao rio para desovar. Este fato faz com que o Curral seja sempre farto de peixes e camarões, o que evidencia um saber sobre a dinâmica do território do rio e suas repercussões nas práticas produtivas da pesca, ao considerarem que a fartura dos peixes na comunidade está associada ao fato da cabeceira do rio ser um lugar de desova.

Saberes da pesca do camarão

Na comunidade, a pesca do camarão é realizada de duas formas: uma com o uso da tarrafa de malha fina, denominada de ‘tarrafa camaroeira’ e outra na qual utilizam ‘o pulsar para lançar camarão’. Ambas são realizadas, preferencialmente, no período da noite, pois de acordo com os relatos dos entrevistados^{ix}, o camarão migra para a margem do rio de forma que facilita a captura.

O camarão é assim, de noite ele vem ‘pra’ beira, vem pro rasilho. A gente joga a tarrafa e pega ele, na beirinha a gente pega ele. Aí quando é de dia, ele só dá no poço, é fundo, digamos da altura de uma casa. Aí a gente joga a tarrafa

‘pra’ pegar ele, também só pega do graúdo, só daquele grandão. O camarão graúdo é da tarrafa e os miúdos é camarão de pulsar. A pescaria ‘pra’ cá é assim.

A narrativa evidencia saberes específicos dos pescadores de camarão desta comunidade. A nível de comparação, os que vivem em regiões de águas doce, como exemplo, a região do Baixo Tocantins, essa modalidade mesma modalidade é feita com o matapi.

O entrevistado explica o uso de determinados utensílios para a pesca, cuja escolha depende do tamanho do camarão que se pretende pescar. Mostra, também, ser conhecedor da localização dos cardumes já que menciona o tamanho do camarão de acordo com a sua localização, bem como a interferência do fluxo da maré na mobilidade dos cardumes no rio.

Nesse sentido, os saberes relacionados aos fluxos da maré, assim como na pesca, são importantes porque os pescadores são capazes de localizar pontos de pesca do camarão. De acordo com as narrativas, o camarão não fica em lugares de correnteza do rio, de forma que quando a maré está enchendo, ele fica no “beiradão”, ou seja, nas margens do rio. Quando a maré está vazando, ele fica no “poço”, isto é, em locais mais profundos no leito do rio.

Diniz e Silva (2022, p. 37) argumentam que se trata da “[...] dimensão ambiental associada ao mundo cultural que revelam que formas de se relacionar com a natureza estão correlacionadas com suas vivências”. Tais acontecimentos e percepções conformam modos de vida das comunidades rurais-ribeirinhas.

Ademais, os relatos mostraram que para pescar camarão nessa região do salgado é preciso saber organizar a tarrafa antes de jogá-la, posto que é uma prática que exige força e técnica do pescador, uma vez que ela precisa cair completamente aberta.

O pescador de camarão precisa, também, saber equilibrar-se na canoa, o que exige um apoio nas pernas e equilíbrio para evitar que caia no rio ou até virar a canoa. Precisa saber andar sobre o leito do rio, sendo necessário saber fazer o ‘corpo leve’ para não afundar na areia móvel, o que demanda bastante esforço físico.

Esses espaços não são apenas lugares de trabalho, mas são espaços de produção e de circulação de saberes e conhecimentos, pois os moradores aprendem e/ou ensinam no desenvolvimento de suas práticas de trabalho no contexto da relação com a natureza.

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracaná/PA

Logo, o trabalho nos territórios rurais-ribeirinhos amazônidas:

[...] é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1967, p. 327).

No contexto das práticas de pescas, o ser humano se apropria da matéria natural de uma forma útil para sua vida. Com efeito, na comunidade, os moradores se apropriam de recursos territorializados e usam a matéria natural para a manutenção da vida. Lidar com a natureza exige a movimentação do corpo de forma que modifica o ser humano por meio da experiência de trabalho e dos saberes mobilizados necessários para suas atividades.

A subjetividade da experiência dos sujeitos da pesca indica tratar-se de um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal que revela experiências distintas do vivido. No contexto dessas experiências:

[...] o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar de vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber. [...] existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida (Brandão, 2002b, p. 32).

Desse modo, os saberes ancestrais e também os socioambientais são culturalmente construídos nas relações entre trabalho, educação e natureza, que conformam modos de vida da comunidade e indicam formas de resistir e de existir distintos do modo de vida capitalista.

A escola pública que atende as territorialidades da comunidade Martins Pinheiro

Neste tópico referente à educação escolar, as análises estão referenciadas não só na pesquisa, como também na atuação e vivência de uma das autoras, como professora na escola local, que é responsável por atender a demanda da comunidade e suas diferentes territorialidades. Por meio das informações, busca-se saber até que ponto sua dinâmica e funcionamento estão associados às diretrizes do projeto sobre a educação do campo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Josias Pinheiro Salomão – EMEFMJPS é a única na comunidade. Atua nos três turnos com a educação infantil e o ensino fundamental, nos turnos da manhã e da noite. Já o ensino médio é ofertado no período da noite graças a um convênio com o governo do estado. Alguns professores não

são moradores da comunidade, ainda que façam parte da região do salgado. A escola é de alvenaria, coberta com telhas de barro (argila). Na ocasião da pesquisa, a estrutura estava deteriorada; seus espaços físicos não tinham piso, tampouco forro e também apresentava problemas na parte elétrica, na pintura e faltavam de instrumentos básicos como quadros brancos, mesas, ventiladores, entre outros.

Assim como muitos jovens do campo, os alunos da EMEFMJPS enfrentam dificuldades para prosseguir em seus estudos em face da falta de políticas públicas educacionais para apoiá-los e, conseqüentemente, na pouca perspectiva de melhoria de vida de sua comunidade.

Durante a pesquisa de campo e na atuação como professora da referida escola, ficou evidente que os alunos quase sempre só conseguem finalizar seus estudos no ensino médio, que é ofertado pelo governo estadual por meio do sistema modular de ensino. Ou seja, não conseguem acessar o ensino superior.

Os gestores educacionais locais, assim como a comunidade em geral, consideram uma grande conquista ter a oportunidade de cursarem este nível de ensino em Martins Pinheiro, pois não precisam se deslocar para áreas urbanas distantes, que tanto causam transtornos durante os deslocamentos.

Mesmo tido como uma vitória, há de se considerar, no entanto, que os conteúdos ministrados tanto no modelo modular, quanto nas aulas das turmas regulares, são ditados pelo currículo do estado, que por sua vez está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por estar centrado no conteúdo e não na realidade, não atende à especificidade regional e/ou local, excluindo as vivências da comunidade, prejudicando, significativamente, todo um desenvolvimento escolar.

A escola participa do planejamento educacional anual, no início do ano letivo, com a duração de uma semana, organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e voltado para a formação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores da cidade e do campo. É comum a presença de palestrantes convidados, abordando temas atuais e oficinas. Todavia, a temática da educação do campo quase sempre não é abordada.

Dessa forma, as orientações educacionais para os projetos e planos de ação da escola precisam estar alinhadas às orientações da SEDUC. Logo, os modelos de práticas e gestão urbana orientam educacional e politicamente uma educação voltada para o campo, sem,

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

contudo, ter a preocupação de contemplar uma educação contextualizada e significativa para os alunos locais.

O modelo de educação praticado, por conseguinte, não condiz com a realidade dos estudantes do campo e gera várias consequências, dentre elas, o desrespeito e o enfraquecimento dos saberes locais. Trata-se de formações que ainda não contemplam um projeto específico para a escola do campo, ao excluir as especificidades e necessidades locais, indo de encontro às perspectivas sistematizadas por Arroyo (1999, p. 10), ao considerar que este espaço não deve ser:

[...]uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo.

Nesse sentido, verifica-se que as ações políticas para as escolas do campo são insuficientes para que ocorra uma educação significativa. Falta, dentre outras coisas, capacitar a escola, o que só poderá ocorrer com um conjunto de ações de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como o Estado, a sociedade, a família, o professor, o aluno, em um processo de luta emancipatória pelo direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente.

As práticas pedagógicas para a educação no campo se tornam desafiadoras para o professor, pois as escolas têm que atender alguns requisitos impostos pela Secretaria de Educação, cabendo a ele analisar o seu entorno, suas possibilidades e a realidade de sua escola e trabalhar no seu planejamento de ensino: os conteúdos, a metodologia, as avaliações, a participação e a relação com os alunos, entre outros.

Inclusive, na maioria das vezes, cabe somente ao docente o desafio de trazer para sala de aula as temáticas e metodologias que enfatizam um aprendizado contextualizado e discursões sobre os problemas locais, a fim de realizar um ensino mais significativo para o aluno, embora ele mesmo saiba que isto não é o suficiente para que o discente se sinta motivado a prosseguir nos estudos, pois nem de longe consegue contribuir para firmar a sua identidade social e territorial.

Ao não trazer para as políticas educacionais do campo a diversidade sociocultural que os jovens convivem, não se constitui em um apoio concreto para uma qualificação

profissional para o trabalho, capaz de contribuir para a valorização dos saberes que orientam e/ou são produzidos no contexto das práticas produtivas, nas quais já realizam e, portanto, são portadores deste conhecimento.

Assim sendo, a comunidade campesina não encontra nesse modelo de educação descontextualizada o apoio que necessita para fortalecer suas estratégias de produção da existência por meio da transformação da natureza em cultura, à medida que não é reconhecida pela importância histórica na luta pela manutenção de seus territórios. De outra forma, esbarra, também, nas dificuldades como a falta de estrutura das estradas e ramais, transporte escolar que facilite o acesso à escola e a circulação de sua pequena produção.

Quase sempre os alunos da comunidade convivem com ausências dos ônibus escolares por quebrarem durante o percurso; ao frequentarem a escola, suas salas de aula não têm piso, sua iluminação é precária, sem ar-condicionado, sem ventilador, sem acesso a uma internet de qualidade e até com a falta de merenda, entre outras carências. Todas essas dificuldades somadas acabam sendo uma grande causa de desmotivação para professores e alunos permanecerem nessa realidade.

O Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), enquanto representação política de um coletivo de sujeitos históricos que, de alguma forma, estão engajados e comprometidos com a luta por direitos à educação do campo, tem atuado e

[...] pressionado o poder público e apresentado proposições para a formulação e implementação de políticas e práticas educativas sintonizadas com as particularidades dos povos da Amazônia, confrontando com a perspectiva mercantil que prevalece nas políticas e programas educacionais atualmente implementados no Brasil (Hage, 2017, p. 14).

O PRONERA, em seus 25 anos de constituição, tem sido um importante ator para as comunidades das zonas rurais no sentido de manter um diálogo entre elas e as escolas do campo, ao buscar construir uma ponte com as Instituições de ensino superior (IES) para melhorar a qualidade de educação campesina, tanto com a formação dos profissionais de educação, como para o acesso aos estudantes ao nível superior.

Em Martins Pinheiro, não existe registro de aluno que tenha conseguido acessar a universidade pública por meio da prova do ENEM, tampouco que alguém tenha cursado ou curse uma universidade e continue morando na comunidade. As provas do ENEM são

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracaná/PA

realizadas no município de Maracaná e os alunos precisam se dirigir ao município mais próximo para realizar a prova. Portanto, com auxílio do PRONERA, este discente pode acessar o sonhado ensino superior por meio de processos seletivos especiais.

Portanto, ainda não é possível dizer de forma ampla que a escola do campo, principalmente àquelas que estão fora dos circuitos territoriais de atuação direta do MST, esteja construindo de fato aproximações entre o trabalho pedagógico escolar e a materialidade e dinâmica das práticas produtivas de reprodução da existência e formação humana. Ou seja, que existem de fato, diálogos interculturais entre as experiências e práticas culturais de trabalho e as práticas educativas escolares. Esse ainda é um grande desafio para as políticas públicas que tratam da educação do campo, os órgãos planejadores e executores dessas políticas, assim como os educadores que fazem parte desse universo educacional e suas diferentes realidades sociais e territoriais.

Considerações finais

Os modos de vida dos moradores da comunidade Martins Pinheiro conformam saberes socioambientais em suas práticas de trabalho, cujos processos educativos configuram práticas pedagógicas que educam para que vivam integrados aos seus ambientes naturais. Trata-se de conhecimentos múltiplos e complexos necessários para a reprodução social que caracteriza, também, a identidade cultural.

Tais hábitos concretizam o ser e o pertencer à natureza, logo, são saberes ambientais e sociais, já que não se tratam, somente, de saberes sobre a natureza e seus ecossistemas. Evidenciam, pois, experiências de vida que podem ser um paradigma alternativo para uma sustentabilidade global, daí a importância do diálogo com essas comunidades.

São vivências que envolvem práticas produtivas e sistemas de valores, com significações existenciais que cooperam para uma cultura sustentável que resiste ao processo de desenvolvimento capitalista que caracteriza o modo de viver nos grandes centros urbanos. Trata-se de culturas ecológicas, cujos processos sociais para o desenvolvimento sustentável estão arraigados em racionalidades culturais das organizações simbólicas e produtivas das comunidades tradicionais.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **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, n. 2). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. et al. (org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

BONDÍA, Jorge Lorrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 2-28, abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria nº. 10/98, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministério e aprova o seu Manual de Operações. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 1998.

BRASIL. Decreto nº. 7. 352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 2010.

BONFIM, Dina Jeciane. **Modos de vida e sustentabilidade: cartografia de saberes inscritos em práticas de trabalho na comunidade tradicional Martins Pinheiro - Maracanã/Pa.** 2023. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DINIZ, Francisco Perpétuo; SILVA, Maria das Graças. **Territórios Insulares: saberes da biodiversidade amazônica e seus processos educativos**. Belém: Dalcídio Jurandir, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional, 2004, p. 53-89.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista de Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 16, p. 42-62, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. p. 6774-6792.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retrato de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Ed. Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Apresentação. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017, p. 13-16.

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, complexidade, racionalidade e poder. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **A ecologia política dos povos da terra**. 1 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqPe4ZulMUE>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1967.

MORAES, Sergio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca Amazônia e Nordeste**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-73.

SILVA, Maria das Graças. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 2007.

SILVA, Maria das Graças. Processos educativos em experiências de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 112-135, nov. 2018.

SILVA, Maria das Graças. Pedagogia da resistência e o discurso socioambiental: outro protagonismo da educação campo. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 123-137, jan./mar. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Notas

ⁱ Ontologicamente, considera-se como uma expressão de vínculo das comunidades rurais-ribeirinhas com o ambiente onde habitam. Associada, portanto, à formação da identidade dos sujeitos nas suas territorialidades, à promoção de suas culturas e de suas práticas sociais do cotidiano que conformam a produção da existência.

ⁱⁱ A ideia está associada aos saberes locais no contexto dos territórios de vida de comunidades tradicionais e suas culturas. São saberes que informam memórias coletivas da ancestralidades e novos aprendizados pautadas nas racionalidades dos povos do campo, das florestas e das águas, cujo partilhamento se efetiva por meio da oralidade, da observação em contexto de práticas produtivas e vivências inter-geracionais do cotidiano social.

ⁱⁱⁱ Em contraposição epistemológica à monocultura, a interculturalidade crítica diz respeito às inter-relações e diferenças, e se constitui e decorre, tal como o projeto de educação do campo, das lutas e demandas dos movimentos sociais (WALSH, 2009). Insere, portanto, lutas contra processos de exclusão e busca por reconhecimento da identidade e de suas culturas, ou seja, lutas contra a cultura hegemônica, por isso carrega o potencial de conflito (Fleuri, 2001). Neste sentido, a ideia da interculturalidade crítica nos possibilita reconhecer que não é possível considerar a homogeneização cultural das comunidades rurais-ribeirinhas, do campo.

^{iv} Cita-se algumas pesquisas que foram realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente em vários territórios paraenses, voltadas para fenômenos sociais que, associados à práticas culturais e experiências de trabalho, dizem respeito não só à produção da existência, como também a um diversidade de processos educativos e formação humana, cujo trabalho pedagógico que os informam sustenta sobremaneira, em condições objetivas, a reprodução social dessas comunidades em suas territorialidades. São elas: Roça de mandioca: cartografia de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais nesse espaço, de Paulo César Carvalho Ribeiro (2018); Pesca artesanal como espaço de aprendizagem e circulação de saberes em território de Comunidades Tradicionais no Marajó dos Campos, de Karem Maria Gaia Maués (2023); e Trabalho e educação: interfaces entre processos educativos, saberes socioambientais e experiências de trabalho da coleta do açaí no município de Igarapé-Miri/PA, de Rodrigo Cardoso da Silva (2023).

^v Pode associar-se a disputa de propostas educativas no campo ambiental entre grupos de camponeses (colônia de pescadores, sindicato dos trabalhadores rurais, Associação de Mulheres) do Baixo Tocantins e a Eletronorte, a partir do anúncio da segunda etapa d construção da Barragem da UHE Tucuruí e os conflitos socioambientais que desse fato decorrem no final da década de 1990/2000.

^{vi} Trecho da entrevista realizada com o pescador Lucas, de 21 anos, em 2021.

^{vii} Trecho da entrevista realizada com o pescador Lucas, de 21 anos, em 2021.

^{viii} Uma noção associada aos saberes culturais pautados na sabedoria que comunidades tradicionais e povos originários, como sujeitos históricos, são portadores, que informa epistemologias pautadas por outros sistemas de valores e *ethos* culturais. Cosmologicamente, os saberes que orientam e/ou informam os saberes da pesca artesanal guardam relações com a dinâmica da natureza, como o fluxo das águas (maré alta, maré de lançante, maré baixa), o movimento lunar (fases da lua). Trata-se de outros significados e imaginários que indicam outras formas de conceber o mundo em sua pluralidade. Portanto, neste caso, a ideia de cosmologia está associada aos saberes/sabedoria de pescadores artesanais nas suas relações com aas águas e as modalidades de pesca e/ou suas (re) configurações, desde a ancestralidade.

^{ix} Trecho da entrevista realizada com o Senhor Rozo, em 2022.

Sobre as autoras

Dina Jeciane Bonfim

Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (2018). Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Básico e Superior, pela Faculdade Estratogo-Instituto Carreira. Mestra em Educação pela Universidade estadual do Pará (UEPA), 2003. Professora de Língua Portuguesa nas prefeituras de Maracanã e São Miguel do Guamã, no estado do Pará. Grupo de Pesquisa em Educação e Meio e Ambiente (GRUPEMA/CCSE-UEPA). E-mail: dinajbonfim@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1007-9106>.

Trabalho, processos formativos e produção de saberes: espaços pedagógicos não escolares em territorialidades de Maracanã/PA

Maria das Graças da Silva

Pós-Doutoramento em Sociologia Ambiental- Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – ICS-UL/PT. Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Grupos de Pesquisa: Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA/CCSE-UEPA). E-mail: magrass@gmail.com.
Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2932-8435>.

Recebido em: 01/11/2024

Aceito para publicação em: 28/11/2024