

Identidade cultural e aprendizagem social: dos saberes da ilha e do conhecimento continental

Cultural identity and social learning: from the island wisdom and continental knowledge

Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará-UEPA
Belém-Brasil

Tamiris Mendonça dos Santos
Universidade do Estado do Pará-UEPA
Belém-Brasil

Yumi Hino de Melo
Universidade do Estado do Pará-UEPA
Belém-Brasil

Yrlan Jorge Gomes da Silva
Universidade do Estado do Pará-UEPA
Belém-Brasil

Resumo

Ao investigar a relação entre saberes culturais e aprendizagem social no cotidiano de uma ilha, com a perspectiva de caracterizar a identidade ribeirinha com a expectativa de vê-la presente e de forma identitária do povo local, mas, ao adotar a metodologia cartográfica com o uso da observação dos costumes, lugares e fazeres, analisados junto ao levantamento bibliográfico dos conceitos cultura, identidade e aprendizagem social, encontrou-se resultados que revelam um dia a dia que, na medida em que o conhecimento do continente é introduzido na ilha, se distancia da tradição e da cultura ribeirinha, e revela outros saberes originados da tradição insular e mesclados de urbanidade. No entanto, localizou-se festas religiosas, comidas e brincadeiras que se mantêm em meio à reconfiguração e transformação da identidade cultural da ilha em aprendizagem social.

Palavras-chave

Multiculturalismo; Aprendizagem social; Prática ribeirinha.

Abstract

When investigating the relationship between cultural knowledge and social learning in the daily life of an island, it aims to characterize the riverine identity expecting to see it present and as an identity of the local people. It adopts the cartographic methodology using the observation of customs, places, and practices, analyzed along with the bibliographic research of the concepts culture, identity, and social learning. It concludes that day by day, the knowledge of the continent is introduced to the island while it distances itself from tradition and the riverine culture. It reveals other knowledge originating from the island tradition and mixed with urbanity. However, it finds religious parties, food, and games that are kept while reconfiguring and transforming the island's cultural identity into social learning.

Keywords

Multiculturalism; Social learning; Riverside practice.

Introdução

Tratar de educação ribeirinha requer acercar-se de conhecimentos, informações e saberes que transversalizam as dimensões sócio-históricas da vida humana, e recorrer à história, à identidade e à diversidade. Nesse sentido, o conhecimento de uma sociedade, e de seus grupos sociais constituintes, será resultado dos processos históricos, da lógica interna existente em cada grupo social, de suas necessidades e interesses de mudanças e de educação, bem como, conhecer as singularidades na organização interna e na relação entre os sujeitos do grupo, da forma de manipulação de recursos naturais, da maneira de organizar e transformar a vida em sociedade, de superar os conflitos de interesse, contradições e tensões geradas na vida social, que, se tornam heterogêneas. É o processo de produção do conhecimento e aprendizagem que faz com que os grupos sociais se diferenciem uns dos outros, com similitudes e singularidades, o que concorre para a diversidade cultural.

O objeto de estudo investigado é a aprendizagem no processo educativo do cotidiano ribeirinho, analisada pelo parâmetro do objeto do conhecimento, práticas corporais, sistematizado para a educação escolar, para identificar e propor, como possibilidade educativa, os fundamentos e os conceitos/técnicas das práticas corporais ribeirinhas, configurados nos objetos do conhecimento e aprendizagem na escola.

Reconhecemos e admitimos que os saberes da tradição, os saberes culturais e os saberes locais devem e têm que compor o repertório de aprendizagens no espaço educativo escolar, visto que consideramos ser o espaço social da comunidade ou da cidade, vila, ilha, ambiente educativo por excelência por reunir histórias de vida, costumes, crenças e valores que, no tempo, se materializam no grupo social identificando-o culturalmente.

Caracterizar os saberes da tradição e os saberes culturais, presentes nas práticas corporais, que possam dar significado ao processo de aprendizagem na educação ribeirinha, é o objetivo da pesquisa realizada que também registrou as práticas corporais, de diferentes

faixas etárias, que dialogam com as questões referentes à educação ribeirinha para cartografar os saberes presentes no cotidiano das práticas sociais ribeirinhas.

Para tanto, investigamos diferentes práticas corporais vivenciadas no cotidiano lúdico dos sujeitos ribeirinhos, e as formas como tais processos estão nesse cotidiano ribeirinho se constituindo em aprendizagem com elementos culturais, valores morais, crenças e fundamentos relativos ao desenvolvimento humano, na dimensão cognitiva e motora, visto que “o lúdico celebra os diferentes momentos da vida[...]o fato das relações serem comunitárias faz com que os códigos corporais sejam mais fortemente interiorizados pelos sujeitos, tornando mais forte o sentido de exclusão dos que rompem com os valores partilhados” (GENÚ, 2010, p. 18).

Admitimos que não basta, apenas, a identificação das práticas corporais, trata-se de ir além da simples identificação e atentar aos efeitos que essas práticas exercem na vida dos sujeitos. Desse modo, a vida ribeirinha é formativa e privilegiada e assume um papel significativo uma vez que, em seu entorno, uma parcela significativa de crianças e jovens constroem suas subjetividades e suas identidades, seja de modo a terem uma atuação crítica na realidade social, seja de modo a se conformarem com o destino de exclusão social que marca a vida de grandes segmentos das populações ribeirinhas da Amazônia.

Historicamente, a desvalorização dos saberes práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, dos rios e das florestas, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e, principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nesses territórios, desde investigações para fins científicos até para participação em movimentos de valorização cultural e da vida.

Um dos desafios da educação para esses contextos é articular diferentes áreas do saber, antropologia, ciência política, sociologia, história, geografia, economia, na busca da compreensão dos processos históricos causadores da perpetuação das ausências no campo e, principalmente, dos caminhos necessários à sua superação (MOLINA, 2006).

Assim, compreendermos singularidades do universo ribeirinho é defrontarmo-nos com uma realidade social e cultural resistente, pois, observamos que, diante de um mundo com valores capitalistas, ainda existem sujeitos que não se desprendem de seu lugar, que se auto-organizam, que preservam uma cultura que se enraíza em saberes da tradição e, por vezes, se miscigena de saberes populares e outros resultantes das relações estabelecidas com o diverso e com o diferente.

A partir dessa realidade e atentos à finalidade precípua da formação humana, os agentes da educação e os cursos de formação de professores devem se aproximar cada vez mais da educação ribeirinha e toda a sua complexidade, compreendendo que a “identidade

que singulariza os temas da cultura, tornando do local o que é universal e garantindo a regionalidade, tendo em conta que o corpo é sede de signos sociais, em que estão inscritos as normas e valores culturais” (GENÚ, 2010, p. 34), e, portanto, o conhecimento reside no lugar do sujeito, isto é, no campo, nos rios e nas florestas, assim como na cidade.

A atividade livre, de natureza lúdica, propicia a socialização, o cuidar de si e do outro e a criatividade na ocupação da orla ribeirinha. Todas as práticas sociais trazem em si essa característica e variação na execução permitindo observar o conteúdo das aprendizagens provenientes dessas atividades, permitindo, também, identificar os aspectos do desenvolvimento humano envolvidos, como a capacidade de lidar com regras e criar valores. Definir lideranças, valorar hábitos e criar códigos. A liberdade na recriação das práticas lúdicas faz com que o conteúdo seja ressignificado e a essência dessa liberdade de criação é tratada por Carvalho (2007, p. 172).

Ressaltamos que essa atividade lúdica é imanente ao ser humano, independente de idade, raça, credo, porque é potência de vida que move indivíduos, e que cria signos e sentidos para as práticas sociais. Para Santos (2017, p. 18), “o imaginário sociocultural enraíza-se na dinâmica existencial, com forte interferência nas produções dos saberes e no pensar sobre a criação simbólica da realidade. As narrativas mostram a relevância da escola”, desde que introduzida no cotidiano, em ambientes educativos ou outros espaços sociais, em que as relações se organizam na construção de hábitos e códigos, resultam em enfrentamento da realidade posto que o lúdico propicie a experiência do real.

Resta investigar os fundamentos educativos agregados ao caráter lúdico nas práticas vividas pelos sujeitos, que se reúnem na orla para exercer atividades livres e culturais. A exemplo da cultura amazônica que é plena de “saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas e culturais” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004). Admitir essa assertiva é compreender que esses saberes das práticas cotidianas estão presentes e se expressam nos temas das práticas corporais e podem se constituir em objeto do conhecimento para a educação escolarizada.

A pesquisa cartográfica é adotada como tipo de estudo em primeiro plano. Os procedimentos de coleta de dados privilegiados na pesquisa em questão se consolidam em revisão da literatura, usando a fonte da produção do tema, principalmente de estudos sobre identidade cultural, educação popular, relações étnico-raciais e ribeirinhos. A produção do conhecimento sobre o tema e a técnica de cartografia para coleta das práticas corporais, de acordo com Santos (2007, p. 21)

A cartografia funda-se a partir das travessias que os intérpretes fazem do lugar de origem para a ilha, em dimensão espaço-temporal: ora em nível da história, de

O que observamos na Ilha e coletamos nos dados bibliográficos, expressa a marca dos sujeitos ribeirinhos, entre as práticas sociais e a história do lugar migram elementos que somente a abordagem cartográfica pode reunir e registrar, pela singularidade e identidade.

A cartografia ultrapassa as representações dos espaços físicos. É categoria das ciências humanas e sociais, das ciências da vida e das tecnológicas. Assim, a cartografia representa o espaço em que se vive e em que se desloca, como organização do jeito e das peculiaridades locais, ao estabelecer uma correlação entre lugares e distâncias, uma necessidade de representar, de definir e de apropriar-se do espaço (FARES, 2012).

No lócus da pesquisa, estão os sujeitos moradores da orla da Ilha que usufruem desse espaço para o lazer e as práticas corporais, que serão preservados, visto que a cartografia usa, neste estudo, instrumentos de coleta como roteiro de observação, no qual são preservados os sujeitos e que são os narradores do cotidiano na Ilha.

O estudo tem, neste texto, o estudo dos conhecimentos, o quadro teórico-metodológico e os resultados, e está organizado de forma que são discutidas as ferramentas conceituais e os aportes teóricos, em seguida, os procedimentos metodológicos e o quadro teórico procedimental e, por fim, os dados observados e analisados com indicativos para processos educativos que considerem a identidade cultural dos grupos sociais, valorizem os saberes culturais e o modo de ser dos educandos, tornando assim a aprendizagem significativa.

Aprendizagem e identidade cultural

Por muito tempo, o ensino percorreu os caminhos da formação tecnicista, que se pautava na transmissão mecânica do conhecimento, no qual os alunos eram meros receptores e executores de verdades prontas e acabadas. Com a necessidade de mudança nesse cenário, várias teorias educacionais surgiram e entre elas a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel.

Moreira (2019, p.161) informa que “para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo meio do qual uma informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo”. Esse pensamento, como princípio para a aprendizagem, propõe o diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e novas informações/ideias como basilares para a construção do conhecimento.

Como processo interativo, favorece que o sujeito possa criar e recriar conceitos, uma vez que “conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com um novo material,

funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando este material, e ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (MOREIRA, 2019, p.160).

Compreendemos essa ancoragem concebida por Ausubel e Moreira (2019) quando o sujeito apreende novas informações e articula a outras já assimiladas, ou melhor dizendo, vividas como protagonista da experiência.

O protagonismo atribuído ao sujeito é fundamental quando Paulo Freire anuncia, por toda a sua obra e ensinamentos, que educar é problematizar a realidade para promover a conscientização e, assim, ampliar a leitura de mundo dos sujeitos, e esses possam se perceber como criadores de cultura e capazes de intervir e transformar as realidades que vivenciam e que os oprimem e desumanizam.

Tornar a realidade social como parte do processo educacional favorece a formação de sujeitos críticos, uma vez que possam ter na escola um “círculo de cultura”, ou seja, um espaço-tempo para a construção do conhecimento que se inicia em situações-limite vivenciadas para a transformação da realidade (OLIVEIRA, 2015).

Em Candau (2008), há duas abordagens fundamentais para explicar o multiculturalismo: a descritiva (caracteriza como fenômeno das sociedades atuais) e a propositiva (maneira de atuar, intervir e transformar, ou seja, um projeto político-cultural). A abordagem propositiva tem sido caracterizada em três concepções: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (p. 20).

A perspectiva intercultural tem como propósito três características: a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; a concepção de cultura como processo contínuo de elaboração; a hibridização cultural de forma mobilizadora de identidades abertas, em construção permanente, em que as culturas não são “puras”” (CANDAU, 2008, p.22). Essas características se completam com mais duas: a consciência das relações de poder e a admissão de configurações diferentes de realidade, considerando a diferença e a desigualdade.

Para Catherine Walsh a interculturalidade é

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes; um espaço de negociação de conflitos de poder (2001, p. 10-11 apud CANDAU, 2008, p. 23-24).

Nessa perspectiva, afirmamos uma educação intercultural e consideramos que, na Ilha de Trambioca, há sujeitos de tempos e espaços diferentes e, por isso, o uso da cartografia como método de pesquisa (FARES, 2012), o que evidencia a interação cultural

entre os moradores da Ilha e a cultura urbana que aporta diariamente trazida por turistas e fornecedores. Observar o cotidiano da Ilha, com o olhar atento para identificar o que é da cultura dos moradores e o que, ao longo do tempo, foi miscigenado na cultura local, passa a ser tarefa que reúne conhecimento, leitura e sensibilidade para desenhar essa carta geossocial e cultural. Estabelecemos, assim, a concepção de Walsh (2010) acerca da interculturalidade crítica, que se distancia de muitas outras acepções, quando reconhece a relação de poder entre culturas e defende o respeito e a equidade.

Candau (2008), quando se refere a essa singularidade local, diz que “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, da mentalidade e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (p. 16), visto que dividimos espaços sociais e escolares que são atravessados por culturas que se entrecruzam e, ao mesmo tempo, são tensionadas pela complexidade que apresentam articuladas as identidades.

De acordo com Santos

Os saberes culturais são marcados por uma cultura corporal simbólica, que traz um acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; conhecimentos que expressam as formas de viver e compreender o mundo, as representações, valores sociais, éticas e estéticas (2007, p. 38).

Nesse sentido, pensar a escola e as práticas pedagógicas é conceber que há um contexto cultural e, em nosso estudo, uma Ilha e um povo ribeirinho, que deve acomodar-se como o espaço educativo e que acaba sendo uma extensão de práticas educativas locais. Portanto, as dimensões que acercam a educação escolarizada implicam a função da escola e, essencialmente, as relações com a comunidade local, pensando na universalização da escolarização.

Nessa universalização da escola, perpassam conhecimentos historicamente sistematizados, conteúdos legalmente normatizados, mas, o que move o processo educativo são os saberes da comunidade local, saberes carregados pelos alunos e que expressam cultura e identidade, em que “a aprendizagem se dá através do processo de interação entre o homem, a natureza e a sociedade, de forma que continua fora do esquema formal de ensino. E as crianças são um repertório, de toda cultura própria do caboclo ribeirinho” (CARVALHO, 2006, p. 277-278).

Numa concepção de educação intercultural crítica, esses saberes são início, meio e fim do conhecimento, porque, no início, permitem a compreensão por parte dos alunos de outras dimensões socioculturais a serem vividas no espaço escolar; meio porque são os

saberes culturais que permitem o diálogo com conteúdos disciplinares, e fim porque esses saberes delimitam identidade local e conhecimento universal e ressaltam a necessidade de adoção dos princípios do respeito, diferença e equidade.

Ao tratar das diferenças, Fleuri (2006, p. 496-497) ressalta a possibilidade da relação social democratizada porque a “convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” é construída política e culturalmente quando a compreensão da dimensão educacional inclui as diferenças.

O que temos observado nos grupos minoritários de identidade étnico-racial e, nesse estudo, os ribeirinhos, é o movimento tensionado entre a vivência da tradição e dos saberes locais com a incorporação de conhecimento externo, que vimos colonizando pela própria dinâmica da vida do lugar e da necessidade de sobrevivência e interação social.

Isso “expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas” (OLIVEIRA, 2015, p. 64), no entanto, é preciso compreender a educação intercultural no Brasil, em especial, na leitura da obra de Paulo Freire, que já apontava na configuração do “Círculo de cultura” a interação necessária tanto à educação como à formação da democracia a partir dos grupos sociais e do ambiente educativo.

Nesse sentido, na mesma medida em que a cultura ribeirinha é identitária, também o é diferença e forma de vida presente em meio ao processo de urbanização que avança e invade grupos sociais singulares e, assim, vale refletir para

Pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural” significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, assim como dos processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. A cultura deve ser teorizada justamente onde ela se torna um problema, ou seja, “no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações (FLEURI, 1998, p. 63).

E dessa forma, temos constatado as perdas tradicionais e populares das culturas indígenas, caboclas e ribeirinhas, que têm sido subsumidas no conjunto de práticas sociais normatizadas como o global, o normal e o urbano, a ponto de diluírem-se as práticas do cotidiano nos grupos étnico-raciais, como jogos e brincadeiras, danças, festas, comidas e vestuário, o que nos leva a propor a intercultura como forma de sobrevivência cultural, numa complexa organização social entre cultura e humanos.

Considerando que “é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa e a compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244), com a revisão da literatura, podemos discorrer que há um ambiente muito rico em elementos culturais, podendo ser observadas diversas práticas carregadas de saberes tanto culturais como os da tradição, que estão extremamente presentes no contexto de vida ribeirinha, com o conhecimento transmitindo pelas práticas cotidianas dos sujeitos, as quais, muitas vezes, passam desatentas ao serem observadas de maneira superficial.

A técnica de observação de campo teve os dados coletados por meio de informativos locais e vivências, bem como coleta de documentos sobre a Ilha de Trambioca, lócus da pesquisa, o que contribui para a compreensão da identidade cultural do lugar no processo de aprendizagem dos sujeitos locais concorrendo para a formação humana.

Vale ressaltarmos que a identidade cultural da Ilha é, na atualidade, uma miscigenação cultural, no entanto, “a pouca consciência que em geral temos dos processos e do cruzamento de culturas favorece a visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, partindo daí a necessidade de buscar uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais” (CANDAU, 2008, p.26).

A abordagem cartográfica é adotada como tipo de estudo em primeiro plano. Os procedimentos de coleta de dados privilegiados na pesquisa em questão se consolidam em: revisão da literatura usando a fonte da produção do Grupo Ressignificar, a produção do conhecimento sobre o tema e a técnica de cartografia para observar o cotidiano das práticas corporais e o cotidiano local expresso em festas e eventos.

A cartografia ultrapassa as representações dos espaços físicos. É categoria das Ciências Humanas e Sociais, das Ciências da Vida e das Tecnológicas. A cartografia representa o espaço em que se vive e em que se desloca, como organização do jeito e das peculiaridades locais, ao estabelecer uma correlação entre lugares e distâncias, uma necessidade de representar, de definir e de apropriar-se do espaço (FARES, 2008).

No lócus da pesquisa estão os eventos e festas, o cotidiano social da ilha Trambioca, espaço para o trabalho, lazer e as práticas corporais sociais, que serão preservados, visto que a cartografia usa, neste estudo, instrumentos de coleta como roteiro de observação, no qual são preservados os sujeitos e não são contatados durante a coleta de dados.

A Ilha Trambioca compreende a zona rural do Município de Barcarena, Pará, localizada a oeste da área estuarina do Rio Amazonas, sendo banhada pelas Baías de Carnapijó a leste e a de Guajará, a oeste e, justo ao norte da Cidade. A vegetação e fauna são típicas de várzea, com áreas de mangais. Carvalho (2006, p. 33) aponta a ludicidade como um elemento crucial na vida da criança ribeirinha, pois “a sua forma de vida e de interação com a natureza (são cercados de rios e árvores) afirma o valor de ser estudado a partir de uma ótica cultural presente na vida desde a infância até a idade adulta ribeirinha”.

Na perspectiva histórica, populações muito antigas viveram nessa Ilha, a exemplo dos paleoindígenas, que ali produziram, mas que, nos primeiros tempos coloniais, pereceram ou foram incorporados na sociedade maior pelo processo de miscigenação (SIMONIAN, 2006).

Trambioca também é considerada lócus importante da Cabanagem¹. A população local está subdividida em zonas de área de estrada e ribeirinhas, a economia local é a pesca de peixes e camarões, e no turismo que é um forte atrativo uma vez que a ilha é cercada por praias de água doce, com destaque para as praias de Sirituba, Cuipiranga, Guajarina, do Sol e Paraíso.

Para se chegar à Ilha de Trambioca é preciso atravessar o Rio Mucuruçá, que passa em frente à Barcarena, onde um trapiche recebe a balsa que leva carros e passageiros gratuitamente até o local ou por barquinhos que saem do porto de Barcarena por um valor de baixo custo pela travessia. Já o fluxo interno pode ser realizado, nas zonas de estrada, por meio de carros particulares, ônibus (06h30minh Sirituba/rampa e 10h30min h rampa/Sirituba), moto táxi, táxi e nas áreas ribeirinhas, por rabetas, casquinhos e barcos.

Quanto à educação, o ensino é ofertado do nível infantil ao fundamental. Nas zonas ribeirinhas, pelo fato de possuírem poucos alunos por série, o ensino acaba por ser realizado na modalidade multisseriada, como ocorre na Escola Municipal, que fica localizada no Rio Guajará da costa, a qual comporta alunos do jardim, 1º ao 5º ano, formando uma única turma. Essa é uma atenção devida e feita por Candau (2008, p. 35) quando ressalta que é fundamental “para que a escola seja reinventada e se afirme como um lócus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional”, e desde que esses espaços favoreçam a construção de

¹ Revolta popular e social ocorrida durante o Império do Brasil de 1835 a 1840, influenciada pela Revolução Francesa, na antiga Província do Grão-Pará, hoje Estado do Pará, que deu origem ao movimento cabano em que participaram habitantes moradores de cabanas ribeirinhas e militantes resistentes.

consciência da identidade cultural e forma de organização social, de outra forma, não se compreende a modalidade de ensino adotada na Ilha.

São disponibilizados barcos para fazer o transporte dos alunos, tanto no que abrange as escolas ribeirinhas, quanto os que fazem o ensino médio nas escolas de Barcarena, já que na ilha o ensino vai até o nível médio.

Destacamos três aspectos relevantes na cultura da Ilha e que determinam o cotidiano social e as aprendizagens locais: as festividades, a culinária e o lazer. Toda a movimentação e práticas educativas estão em torno dessas manifestações culturais e conferem identidade cultural, reunindo os moradores de diferentes faixas etárias nos espaços comunitários.

É na socialização que é conferida a identidade cultural consequência das relações intersubjetivas. Isto quer dizer que na medida em que a convivência entre os sujeitos ocorre se criam laços identitários resultantes das diferentes maneiras de ser daqueles sujeitos e que acabam criando códigos de convivência se traduzindo em relações subjetivas (GENÚ, 2010, p. 39).

As festividades religiosas ou Festa de Santo fazem parte das manifestações culturais da Ilha, como a de Santa Rita de Cássia, que ocorre em maio na Comunidade do Poção; do Divino Espírito Santo, que ocorre no final de maio, início de junho, na Comunidade de Jacarequara; e a de Nossa Senhora da Conceição, realizada em dezembro na Comunidade Guajará da Costa.

Essas festividades são realizadas geralmente num período de sete dias, tendo como característica as rezas e canções; os bingos que promovem premiações, que variam entre eletrodomésticos, bicicletas, dinheiro, celular. Também há venda de comidas, geralmente, peixe, frango e carne, com acompanhamento; lanches e pescaria para as crianças, além da derrubada do mastro no final das festividades, onde são colocadas frutas (maçã, banana, melancia, manga, uva, abacaxi, mamão), bombom, biscoito e pipocas. No momento da derruba, o que está no mastro é das pessoas que têm interesse em pegar, “o fato de as relações serem comunitárias faz com que os códigos corporais sejam mais fortemente interiorizados pelos sujeitos, tornando mais forte o sentido de exclusão dos que rompem com os valores partilhados” (GENÚ, 2010, p. 16).

Outras festividades presentes na Ilha envolvem frutos e a culinária da região, como o Festival do Açaí que é realizado no segundo final de semana do mês de julho, sábado e domingo na praia do Sirituba. Tem venda de comidas e sobremesas com açaí, como peixe frito com açaí, charque frito com açaí, pirarucu com açaí, bolo de açaí, sorvete de açaí e pudim de açaí. O Festival do Coco ocorre geralmente no terceiro ou último final de semana

de julho, na praia de Cuipiranga; e o Festival da Pescada, acontece no mês de setembro, na Comunidade de Guajarino. As músicas presentes nesses festivais são variadas, entre elas, os ritmos de “melody”², pagode, “arrocha”, “passado”, quadrilha e reggae.

A pesca artesanal é o meio predominante na subsistência da ilha, que envolve pesca do peixe e camarão. A atividade da pesca do camarão tem uma participação significativa das mulheres, que vai desde a produção de utensílios, como o matapi³, até a captura camarões. No passado, eram as mulheres que organizavam a pesca e lideravam os grupos de pescadores de camarão, ensinando às crianças a pesca artesanal.

A Ilha de Trambioca não comporta espaço de convivência, como praça, biblioteca e mercado, então, quando os moradores necessitam desse acesso, eles têm que se deslocar para Barcarena, cidade sede da Ilha. A Orla no Sirituba é projeto em desenvolvimento, com espaços para práticas corporais ribeirinhas. Assim, o rio é o espaço social, as praias são lugares de convivência e modo de vida, saberes e cotidiano social.

Então, as formas recorrentes de lazer são as praias e os festivais esportivos que tem todos os anos nas Comunidades de Poção e Guarijú. As praias também são meio recorrentes para práticas do lazer ribeirinho que se constituem em práticas culturais e educativas, visto que carregam em si história e modos de fazer cotidiano. O que Santos (2007, p. 29) explica como “a relação do ribeirinho com o seu tempo-espaço tem uma forma própria na produção de cultura. É a possibilidade de criar e recriar a própria vida, aspectos do saber que estão para a autonomia do sujeito, da mesma forma que para a autoria do saber-conhecimento”.

A importância dessas práticas corporais ribeirinhas está na dimensão identitária do grupo social porque é “nas águas do rio, que elas compartilham suas brincadeiras, que vivenciam suas experiências e constroem novos conhecimentos” (CARVALHO, 2006, p. 244). Ao descer os rios da Amazônia, em especial, os rios que cercam a Capital Belém do Pará e, que delimitam um sem número de ilhas, se avista toda a beira rio ocupada por moradores que têm nas atividades cotidianas a brincadeira e a sobrevivência, onde as relações sociais se estabelecem.

Conclusão: a identidade como cultura viva da sociedade

O estudo nos permitiu compreender o quanto as questões étnico-raciais estão presentes e têm sido reconhecidas a partir dos movimentos sociais desde o processo de

² Dança com ritmo singular coreografado com passos e movimentos de outras danças e ritmos.

³ Instrumento artesanal feito em palha para pescar camarões.

redemocratização da sociedade, em especial, a brasileira. É um movimento sem retorno, irreversível, por mais que políticas ou ações governamentais minimizem a presença e valor cultural da diversidade de povos na humanidade.

No campo educacional, a aprendizagem intercultural é ação afirmativa de admissão da riqueza humana e identidade diversa, que amplia o conhecimento da humanidade nas disciplinas de áreas que tratam da espacialidade, da organização social, da história e da cultura, e, envolve outros conhecimentos imanentes ao modo de vida de diferentes grupos sociais.

Compreendemos que há uma aprendizagem cultural que identifica os grupos sociais e que, na integração entre grupos, há que se atentar para a miscigenação cultural, ou seja, a apropriação de modos, jeitos, vestuário, comida, práticas sociais que são permutadas ou assimiladas entre os grupos sociais e que podem ser anuladas ou enfatizadas em processos socioculturais que vão desde a colonização de saberes ao reconhecimento de diferenças e respeito identitário.

Em se tratando de estudar para compreender essa miscigenação cultural ou identidade grupal, é decisivo optar por estudos qualitativos de análise crítico-reflexiva e, primordialmente, onde os procedimentos de estudo e investigação sejam constituídos de observação e entranhamento nos grupos estudados, para, superado o estranhamento, se ouça e perceba a voz do outro e o lugar do diferente.

Admitimos que, é a identidade cultural que define o cotidiano de um grupo e que caracteriza o modo de vida, determinando demandas e necessidades para a formação e continuidade do coletivo em respeito à história e construção de conhecimento desenvolvido e em permanente transformação para atendimento dos ideais almejados e que promovem valor a vida cultural singular em harmonia com a vida universal.

Referências

BRASIL. Resolução CNS no 510, de 07 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em 14/04/2018

CARVALHO, N. C. **Entre o rio e a floresta**: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas. Rio de Janeiro: PPGEEF/UFG. 2006 (Tese de Doutorado).

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.95, pp.495-520. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200009&lng=en&nrm=iso.

FARES, Josebel Akel. Por uma cartografia da cidade: hologramas teóricos. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa e educação**. Belém: EDUEPA, 2012

GENÚ, Marta. **Para uma cartografia lúdica da Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2010.

MINAYO, Maria. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo ou qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOLINA. Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, MARCO ANTONIO, 1942- Teorias de aprendizagem/Marco Antonio Moreira. - 2. ed. ampl. - (Reimpr.). São Paulo: E.P.U.,2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, I. MOTA NETO, J. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas e de alfabetizando amazônidas**. OLIVEIRA, I. (org.). Belém: CCSE-UEPA; Graphite, 2004.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o Rio e a Rua: Cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará 2007. Disponível: http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/01/maria_roseli_sousa_santos.pdf. Acesso: 04 set. 2019.

SIMONION, L. T. L. Pescadoras de camarão: gênero, mobilização e sustentabilidade na ilha Trambioca, Barcarena, Pará. **Bol. Mus. Para**. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 1, n. 2, p. 35-52, maio-ago. 2006.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: DINEBI, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia, **Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, 2010, p. 75-96. Disponível www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C. Acessado em 10/09/2020.

SOBRE OS AUTORES:

Marta Genú Soares: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP (1998). Professora da Universidade do Estado do Pará efetivada como Titular, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA. Líder do Grupo de Pesquisa Resignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica. Pesquisadora Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento- GEPEM/UFRN. Pesquisadora na Rede Internacional de Investigadores em Motricidade Humana- RIIMH e no Coletivo Motricidade Vital (Brasil, Espanha e Portugal). Pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE.

E-mail: martagenu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1588-7305>

Tamiris Mendonça dos Santos: Graduanda do curso Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Pará - Campus III CCBS . Bolsista de Iniciação Científica e atuante no Grupo de Pesquisa Resignificar na Universidade do Estado do Pará (CNPQ).

E-mail: thamymendonca20@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/8317529053116726>

<https://orcid.org/0000-0003-2909-6934>

Yumi Hino de Melo: Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade do Estado do Pará, UEPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Resignificar .

E-mail: yumihino@outlook.com

<http://lattes.cnpq.br/0310620994369293>

Yrlan Jorge Gomes da Silva: Acadêmico de Educação Física na Universidade do Estado do Pará-UEPA. Voluntário pelo Laboratório de Atividades Físicas Adaptadas- LAFAD/UEPA; experiência como monitor voluntário no Laboratório de Exercício Resistido e Saúde-LERES/UEPA.

E-mail: martagenu@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0077597193296560>

Recebido: 16/10/2020

Aceito: 26/10/2020