

PROCESSOS EDUCATIVOS INSCRITOS EM EXPERIÊNCIAS DO TRABALHO COTIDIANO: ANCESTRALIDADE, APRENDIZAGEM E REPRODUÇÃO CULTURAL DE COMUNIDADES GUAJARINA, AMAZÔNIA PARAENSE

*EDUCATIONAL PROCESSES WITHIN
DAILY LABOR EXPERIENCES:
ANCESTRY, LEARNING AND CULTURAL
REPRODUCTION OF GUAJARÁ
COMMUNITIES, PARÁ AMAZON*

Jorge Leônidas Martins Gonçalves **1**

Maria das Graças da Silva **2**

Resumo: Analisa-se o educativo inscrito em experiências do trabalho cotidiano, saberes e aprendizagens que garantem a sobrevivência e reprodução da cultura de uma comunidade tradicional ribeirinha. Tem como pressuposto que por intermédio de uma educação não escolar, segundo Brandão (1986), é preservado uma diversidade de saberes milenares de raízes indígenas e remanescentes da “revolução neolítica”, que possibilitam os sujeitos dessa comunidade sobreviverem no complexo bioma amazônico guajarinense a partir de uma determinada ancestralidade, e constituírem sua identidade cultural formas de resistência, manutenção da cadeia produtiva e do seu potencial etnocientífico, ainda que ameaçados pelas incursões capitalistas do agronegócio na Amazônia, pecuária extensiva e da expansão da fronteira agrícola com a monocultura da soja e do dendê, ao arrolarem junto com a cadeia produtiva tradicional, o rico e fragilizado patrimônio material e imaterial que se constitui o objeto da pesquisa, cujo contexto fomentou a realização desse estudo.

Palavras-Chave: Educação não Escolar. Saberes da Experiência. Amazônia.

Abstract: It analyzes educational processes within daily labor experiences, knowledges and learning that guarantee the survival and reproduction of the culture of a traditional riverside community. It assumes that through a non-school education, according to Brandão (1986), a diversity of ancient indigenous-rooted and remnant from the “Neolithic revolution” knowledges is preserved, which enables these subjects to survive in the Guajará-Amazonian biome complex based on a certain ancestry. Through these knowledges, they constitute their cultural identity, forms of resistance, maintenance of the productive chain and their ethnoscientific potential, even though threatened by capitalist incursions of agribusiness in Amazon, extensive livestock farming and the expansion of the agricultural frontier with the monoculture of soy and palm, when listing together with the traditional productive chain, the rich and fragilized material and immaterial heritage that make up the object of this research, whose context encouraged the realization of this study.

Keywords: Non-school education. Experiences Knowledges. Amazon.

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará e do Programa de Especialização em Saberes Afros e Afro-brasileiros na Amazônia pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7760864077081775>. E-mail: jl.artes@hotmail.com **1**

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ, 2002). Pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa (ICS/UL-PT, 2007/08). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200605980961260>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0614-4852>. E-mail: magrass@gmail.com **2**

Introdução

Este artigo sustenta-se em parte nos resultados de uma pesquisa que foi apresentada como dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente – GRUPEMA. Analisa processos educativos inscritos em experiências cotidianas de trabalho, que se constituem em ambientes não escolares e possibilitam modos de transferência de saberes, cujo papel é relevante para a garantia da sobrevivência material e reprodução da cultura de uma comunidade tradicional ribeirinha amazônica. Essas experiências cotidianas de trabalho conformam estratégias de sobrevivência cabocla inscrita em técnicas elementares do manejo de fibras vegetais; da caça e da pesca, da produção de remédios naturais de bases animal e/ou vegetal.

A partir dos dados produzidos buscou-se construir uma micro história que revela a visão de mundo de um coletivo de sujeitos que vivenciam um processo de subalternização e invisibilização promovido pela cultura hegemônica burguesa, positivista e neoliberal, que, em grande parte, se encastela no reduto simbólico e reprodutivo da educação institucionalizada, ou seja, na educação escolar.

Epistemologicamente, o artigo está referenciado teórico-conceitualmente nas contribuições de autores como Silva (2007; 2017), Albuquerque (2012), Oliveira (Org., 2007) e Bondía (2002; 2014), cujos estudos e pesquisas convergem com a ideia de Brandão (2002; 2007) de que a educação opera em dois universos: escolar que se constitui um conceito e não escolar que se constitui um macro conceito. Uma educação que se manifesta em diferentes contextos, lugares e modos da vida cotidiana, e que, em geral, dá sustentação à dinâmica de um processo de formação para a vida capaz de transformar as pessoas num ideário humano superior. As reflexões desses autores, em geral, convergem para uma crítica à visão positivista, por considerar que uma educação de qualidade não pode operar desvinculada dos fatores contextuais, econômicos e sociais.

Sustenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque nos procedimentos da etnografia, com ênfase na observação participante e na entrevista semiestruturada, o que possibilitou o mapeamento de várias experiências cotidianas de trabalho dinamizadas na comunidade, nas quais foi possível perceber uma interação entre ancestralidade, memórias, saberes que conforma o mundo experiencial de homens mulheres e jovens, sujeitos locais que as praticam. Trata-se de saberes tradicionais ou da experiência que incorporam conteúdos educativos que fazem parte da vivência desses sujeitos e conformam relações de aprendizagem. O que se aproxima da ideia Tardif (2014, p. 39) que denomina de “saberes da experiência”, todos aqueles saberes que brotam da experiência individual ou coletiva, do trabalho cotidiano ou do conhecimento do meio em que vivem os sujeitos.

Os conteúdos educativos estão presentes nas práticas sociais locais, que de acordo com Libâneo (1998, p.63), por sua complexidade e diversidade, não podem ser “investigados à luz de apenas uma perspectiva, e, muito menos, reduzido ao âmbito escolar”. Dessa forma, os sujeitos locais que fazem do território de Traquatêua, em Guajará-Açú, distrito de Bujarú-Pa, seu mundo da vida, por meio de práticas culturais contribuem para a ampliação dos ambientes de aprendizagem.

O município de Bujarú possui dois distritos: o menor, denominado com o mesmo nome de Bujarú, com destaque em amarelo que se estende a esquerda e direita da rodovia PA 140 e o maior, lócus da pesquisa, denominada Guajará-Açú, com destaque em vermelho.

Em Bujarú, a área de estabelecimentos agropecuários compreende 32.950 hectares do total do município, que é de 1.005,168 hectares, conforme dados do censo agropecuário de 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006).

A área mais preservada está no distrito de Guajará-Açú devido a sua população rural ser composta predominantemente por sítiantes nativos tradicionais, na condição de produtores assentados sem titulação definitiva, nas áreas dos estabelecimentos agropecuários e, em maioria, não ter suas terras registradas ou estar em processo de tramitação há mais de três décadas junto ao Instituto de Terras do Pará (ITERPA) segundo depoimentos denunciativos dos comunitários de Traquatêua, em Guajará-Açú.

De acordo com os narradores entrevistados, a dificuldade e morosidade do poder público em regularizar essas terras têm favorecido a violência social e política local, pois os órgãos de

investimento e fomento à agricultura não os reconhecem como produtores rurais de fato, mas, em maioria, oficialmente como sítiantes coletores, pescadores e caçadores, categorias de trabalhadores rurais que ficam à margem de recursos e financiamentos da esfera privada ou pública, o que beneficia ou favorece direta ou indiretamente o agronegócio na Amazônia. Todavia, na contramão dessa invisibilidade oficial, esses sujeitos históricos dinamizam uma cadeia produtiva milenar neolítica por meio da qual garantem a sua sobrevivência material e têm construído sua identidade, tornando-se assim o maior patrimônio dessas comunidades.

Neste texto, busca-se refletir e analisar processos educativos que informam saberes que dão sustentação a uma diversidade de práticas sociais que conformam experiências cotidianas de trabalho relações de sociabilidade e de aprendizagem que têm como base ontológica a ancestralidade.

Processos educativos em experiências do cotidiano guajarinó

Brandão (2007, p. 13) em seu livro “O que é Educação” traz uma contribuição importante para se pensar a educação para além dos ambientes escolares, ao considerar que “a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração para outra”. Trata-se de um conceito ampliado de educação que pode ser aplicado para se considerar as experiências cotidianas de trabalho desenvolvidas por sujeitos dessas comunidades tradicionais amazônicas como experiências educativas e de aprendizagem.

Nessas experiências circulam saberes que são ensinados ou repassados de geração em geração por meio da oralidade ou simplesmente prestando a atenção. Dessa forma, é possível “pensar a educação valendo-se do par experiência/sentido” (BONDIA, 2002, p.20).

A pedagogia da orientação inscrita em regras elementares para acesso ao bioma guajarinó

Uma das premissas que sustentam as experiências cotidianas de trabalho, e, portanto, a sobrevivência no bioma amazônico, segundo a lógica dos mateiros de Guajará-Açú é conhecer os caminhos da mata, ou seja, é saber entrar e sair da mata sem se machucar ou se ferir. Pautando-se por essa lógica, os mestres mateiros ensinam aos iniciantes que usem no percurso das trilhas uma vara de um pequeno arbusto em torno de um metro e meio de comprimento, deixando umas folhas na ponta da vara que vai ao chão, a outra ponta fica presa na palma da mão.

De acordo com o saber local, qualquer animal se defende ou se assusta com o barulho humano, seja pelo efeito da onda de calor ou trepidação na terra. Segundo a explicação do caçador Pedro Lima (69), a movimentação da pessoa humana é facilmente percebida pelo animal, geralmente, a uma distância mínima de um metro e meio. Devido a isso, é necessário a aprender a observar o ambiente, mudando a observação da direção de uma forma unidirecional para uma forma ampliada e difusa da visão.

Perspectiva que indica que os saberes ancestrais estão pautados por lógicas relacionais e integrativas com a natureza, o que os obrigam em muitas situações inventar modos e condições objetivas que possam orientar as relações desses sujeitos com os seus diferentes contextos da vida cotidiana (DIEGUES, 2001).

Para uma orientação estritamente geográfica, os referenciais que o senhor Pedro Lima utiliza, por exemplo, são geralmente naturais que se configuram como aquisições culturais: um pirí (pântano), um castanhal, ou rio ou igarapé. Portanto, essas aquisições integram os saberes locais, porque revelam e orientam práticas que assumem significados na orientação dos mateiros e nos territórios produtivos da vida. Há, contudo, pelo fato de a sub-região guajarina se constituir em uma grande planície, na qual a paisagem geográfica não é muito diferente entre si, são comuns os casos dos próprios nativos se perderem nas matas.

Assim, como sujeitos integram essa diversidade de saberes, nos seus deslocamentos por entre rios e matas, os sujeitos locais consideraram a necessidade de ficarem atentos, então, para a trajetória dos ventos e dos astros no céu, para se situarem nos pontos cardeais e também para saber noção das horas geralmente pela posição do sol ou pelo som de pássaros e insetos específicos

(sabiás, cigarras e outros).

O vento na zona guajarina, segundo esses sujeitos, tem regularmente dois sentidos: origina-se do *leste* ou do *nascente* pelo turno da manhã e passa a soprar do *norte* a partir das quatro horas da tarde. Ainda tratando-se dos saberes relacionados às orientações por meio de elementos da natureza, o senhor Raimundo Rosi (42), também esclareceu que algumas árvores de enormes proporções de tronco reto e verticalizado podem, pela leitura do tronco, orientar a *azimute*. Foi construindo o desenho de um cilindro representando um tronco de uma árvore, recebe ventos do Leste (representado pelo vetor verde) e do Norte (representado pelo vetor vermelho).

Os sujeitos então chamam a atenção para o fato de que ao observar a parte mais seca do tronco, ela não está em toda a extensão atingida pelo vento Leste e nem pelo vento Norte, e sim, na confluência entre os dois ventos, justamente na direção do ponto colateral *nordeste* ficará mais seco e limpo. Contrariamente o lado noroeste será a parte mais úmida do tronco, geralmente incrustada de limos ou plantas aéreas.

Trata-se, dessa forma, de um tronco ensinador, cujos processos de aprendizagem, ainda que diferentes daqueles ensinados nas disciplinas convencionais, como a geografia, por exemplo, orientam os sujeitos locais nos seus deslocamentos entre os rios e matas. Esse saber da experiência converge para as reflexões de Brandão (2002), nas quais o aprender, que abrange a dimensão do saber, se dá por processos de endoculturação, que contempla uma dimensão ampliada da educação, que se dá de muitos modos e em todos os espaços.

Assim, de acordo com os entrevistados, antes de se embrenharem nas matas, os caçadores se orientam nessas *bússolas naturais*, priorizando mais os pontos colaterais que pelos pontos cardeais. Contudo, trata-se de uma orientação que requer atenção e conhecimento nas escolhas, pois de acordo com a pedagogia da orientação do caçador e pescador Raimundo Rosi,

as matas virgens e secundárias, pela sua grossa cobertura das copas confundem bastante a orientação pela observação dos astros, pois, só permite ver o sol quase a pino e além disso, a mata é muito escura nos tirando a noção do tempo, pois, em alguns invernos, mesmo pela hora do meio dia, temos a impressão de que já está anoitecendo, por isso, a orientação pelos troncos chega a ser mais acertada. (Entrevista, oralidade proferida em Traquatêua às 15 horas do dia 18 de outubro de 2016).

Dessa forma, é possível inferir que a relação com a mata está envolta de significados culturais materiais e imateriais. Preocupam-se os sujeitos em estabelecer logo seu azimute, antes de adentrar na mata, para depois, poder retornar fazendo a contra Azimute, conforme ensinava seu Raimundo Rosi, ao entrar na mata: “estou entrando no sentido Leste – Oeste ou nascente - poente em uma jornada que durará três dias (azimute), para retornar, devo me orientar no sentido contrário: oeste – Leste ou poente – nascente, (contra-azimute)” (Entrevista, Pesquisa de Campo, outubro de 2016).

Quando ocorrem situações de moradores se perderem na mata, a sabedoria local faz com que aqueles que estejam perdidos recorram a outros elementos da natureza, como por exemplo, subirem no topo de árvores altas, ou no topo das ladeiras ou se moverem para procurar um córrego que leve em direção a um igarapé e depois um rio, e dessa forma constroem suas referências espaciais nos seus deslocamentos, até chegarem ao ponto que eles precisam. Subjaz a todos esses saberes, a necessidade do domínio na produção do fogo, para se protegerem do frio e da umidade amazônica que provoca mortes por hipotermia por conta da Amazônia oriental se constituir um dos biomas com maior índice de umidade.

Associados também aos processos de deslocamentos pelos rios e matas, o nado o manejo de fibras e cipós, a condução de canoas, o saber fazer um fogo com o uso dos recursos da mata, também são práticas culturais ensinadas no cotidiano da vida desde tenra idade entre os sujeitos geracionais.

A produção do arco de fogo com o uso de fibras vegetais: um saber prático da sobrevivência

Os grandes índices de umidade na Amazônia tornam a produção do fogo, até mesmo na atualidade, um trabalho de complexidade maior que em outros biomas. A produção de um arco de fogo, por exemplo, segundo depoimento de seu Raimundo Rosi (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2016), em geral, tem se constituído em uma técnica em desuso, por isso raramente socializada. Contudo, na Comunidade Guajarina ela continua sendo para eles um recurso e um aprendizado culturalmente necessário e eficaz.

Os sujeitos entrevistados consideraram que uma das possibilidades de se obter o fogo a partir da raspagem de troncos de palmeiras espinhentas como a do tucumã, mombaca ou pupunha. Eles ensinaram que é preciso raspar minimamente uma quantidade equivalente a duas mãos cheias compactadas de raspas ou o equivalente a 200 gramas.

O senhor Raimundo Rosi fez questão de demonstrar a técnica para produzir fogo a partir de combustão natural, pautando-se por um saber ancestral. Ele dividiu o tronco da mombaca em duas partes: sendo uma parte para a feitura do arco e a outra, que foi retirada a bucha úmida para fazer a calha.

A técnica consiste em promover a inflamação da chama por meio da fricção da flecha no corpo da calha, é preciso fazer furos na superfície para apoiar a ponta da flecha ou aproveitar os feitos pelos próprios seres decompositores na ripa da pupunheira ou do tucumanzeiro, o que favorece a passagem de oxigênio e possibilita que a combustão entre na calha de apoio e alcance as buchas ou raspagem a que se destina a incinerar. Para que a eficácia ocorra, a flecha e a calha devem ser do mesmo vegetal, ou de vegetais com consistências parecidas para evitar, segundo Raimundo Rosi, que um tecido rígido, desgaste mais o outro.

No experimento demonstrativo foi usado um ouriço de castanha do pará e a casca do jatobá, cujo processo técnico consiste em apoiar com a mão esquerda se for destro(a), o ouriço ou a casca do jatobá, sobre a parte superior da flecha para dar mais pressão a fricção e evitar machucar a mão, que precisa ser apoiada sobre o furo da calha, que precisa estar imobilizada com os dois pés, que receberá por sua vez, uma volta inteira do fio do arco em seu corpo que é frouxo para essa finalidade. Sob a pressão giratória e alternada do arco e sob a flecha, somada com a pressão de apoio descendente da mão sobre o piolho ou ouriço da castanha. Esta operação se completa em um período entre quinze a vinte minutos, de acordo com o senhor Raimundo Rosi.

Na confluência dos diferentes saberes locais, o uso dessas técnicas milenares promove nos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) da experiência um sentimento identitário, que se sustenta em sentimentos como independência e potência, afinal conseguem substituir a falta de fósforos ou isqueiros nas rotinas do cotidiano de trabalho, como acender seus fornos de farinha, fazer suas coivaras e outras tarefas diversas em que necessitam do manejo do fogo em sua cadeia produtiva. Nesse território operativo, a criatividade e a invenção para a prática, transitam por meio de processos endoculturativos nos quais, aquela educação que se refere Brandão se constitui como um eixo motivador importante:

Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da cultura, da caça, da pesca, o estilo dos gestos [...] sistema de crenças religiosas [...] as técnicas e situações de transmissão de saber. Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal, com o mundo e com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 2007, p. 25).

Por se constituir uma técnica, os experimentos indicam um sistema de produção por meio do qual as pessoas da comunidade, particularmente àquelas que praticam a caça e a pesca, garantem

trocas culturais nesses espaços educativos por meio da apropriação da natureza e da forma rudimentar da produção do fogo. Segundo Bondia (2014), experiência “é o que nos acontece o que se passa e que nos toca”. Entre os muros escolares se configuram fortalezas da informação, porém, quase sempre, sem a incorporação de uma mísera e rara experiência, pois “Informação não é experiência e não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades e ‘oportunidades’ de experiência” (BONDIA, 2014, p. 22). Converte para essa ideia o pensamento de Charlot (2000) ao afirmar que:

nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido a obrigação de aprender. Ninguém pode escapar a essa obrigação, pois, o sujeito pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo. São muitas maneiras de apropriar-se do mundo, pois, existem muitas “coisas” para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber. A questão do aprender é muito mais ampla, pois, do que a do saber (CHARLOT, 2000, p.59).

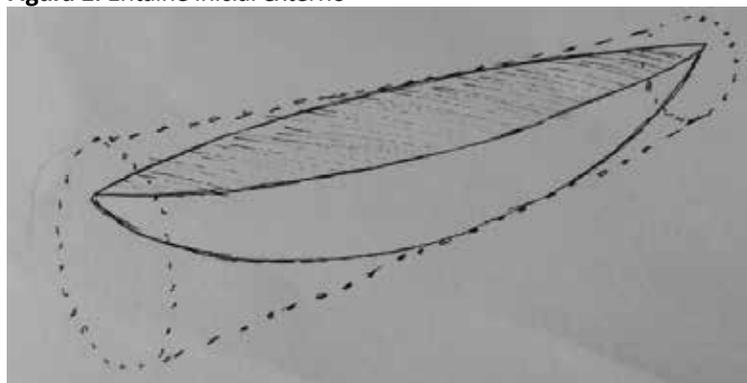
Na esteira desses teóricos é possível entender que os sujeitos locais praticam a ciência do concreto (STRAUSS, 1999), e afirmar que o cotidiano guajarinense se configura como um lugar, um território físico social da experiência, grande espaço da educação não escolar, enquanto a sociedade denominada de pós-moderna por conta da revolução cibernética está prenha de informações, que Bondia (2002), denomina de *o saber das coisas*, que é muito diferente do *saber da experiência* que é a priori o saber popular, que é experimentado e vivenciado e “vinculado ao senso comum, tem uma ‘tradição oral’, constituindo-se na expressão do que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas” (OLIVEIRA, 2007, p. 105).

Saber e aprendizagem que informam a construção de cascos (pirogas).

Igualmente como as demais comunidades guajarinenses e amazônicas, os rios e igarapés são as ruas de Traquatêua e Guajará-Açú, canoas de pequeno porte é meio de transporte muito necessário nos deslocamentos locais, apesar do rasgo de tantas vicinais nos últimos dez anos na localidade. Durante a pesquisa de campo foi possível conhecer o mais renomado mestre da carpintaria naval, construtor de canoas de Guajará-Açú, o senhor Norberto Santos (65), um aposentado rural, morador e nativo do alto Traquatêua. Declarou que se perpetua com vaidade entre os comunitários ao encomendarem um casco e não uma canoa.

De acordo com o senhor Norberto, o processo primeiro da construção de uma canoa ou casco começa com o conhecimento na mata da árvore adequada em relação ao tipo de madeira. Somente após esse movimento de observação cuidadosa, é que começa a “operação” para derruba da árvore. Após a derrubada, começam os procedimentos de construção do artefato, iniciando com a realização do entalhe externo com base no desenho total da canoa na tora, sem escavá-la conforme indica a figura 01, só então é possível seguir o entalhamento interno.

Figura 1. Entalhe inicial externo

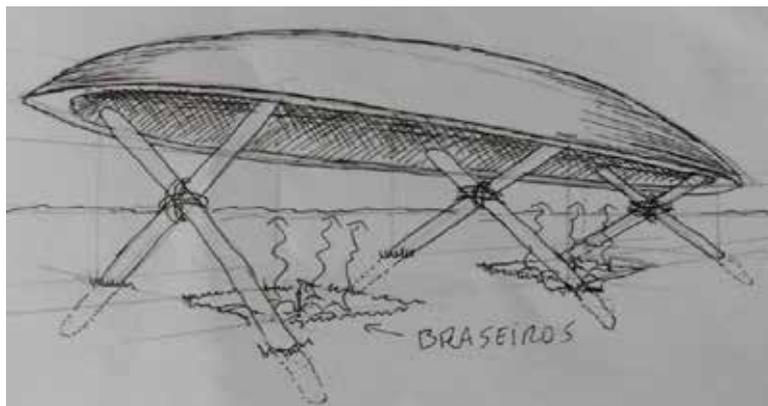


Fonte: A.F.F.M.G, Pesquisa de Campo, 2016.

De acordo com a experiência do senhor Norberto, o corte acima da tora tem que corresponder a um oitavo do seu diâmetro.

Na vista frontal da tora ilustrada, à esquerda na figura 02 é possível perceber o processo de escavação interna, detalhando a direita a parte de cima o corte de um oitavo abaixo da crista do tronco. “Para cascos de até 05 passageiros a espessura fica estimada em 02 dedos. De 05 a 10 fica em 03 dedos, a partir de 10 pessoas em diante, 04 (quatro) dedos é a espessura mínima” (NORBERTO, Entrevista, 2016).

Figura 2. Processo de abertura da canoa



Fonte: A.F.F.M.G, Pesquisa de Campo, 2016.

Observando a ilustração da fig.1 acima e a fig. 2 abaixo, é possível inferir a conjunção de ações da própria pressão da gravidade (força G), que atua contra a reação contrária das cruzetas muito bem afirmadas ao chão, que em conjunto dão apoio ao processo de abertura do casco até a abertura limite, o que possibilita a canoa se comportar estabilizada na água. De acordo com o senhor Norberto, em várias comunidades adjacentes, se utiliza o limão galego ou na falta o limãozinho para deixar a madeira mais flexível e dessa forma garantir a finalização desse processo denominado pelos sujeitos de “arregaçamento” do casco. Nesse processo, de acordo com o senhor Norberto, o limão não precisa ser aplicado:

Durante o processo de aquecimento aplicamos cocorotes no casco emborcado com um martelo ou com as próprias mãos e atencionar no som que conforme o aumento do aquecimento deixará de ser seco e rouco para um som mais caudaloso em equalizado semelhante ao som de uma membrana de tambor de curimbó. Relata também que o arregaçamento pode realizado sobre as cruzetas sem emborcar a canoa (Norberto, Entrevista na Pesquisa de Campo, 2016).

De acordo com o senhor Norberto é a partir desse ponto ou sinal, que se deve aplicar mais pressão sobre o casco com cargas de troncos ou o peso do próprio corpo apoiado nas pernas pressionando com os pés (calçados) nas bordas, para expandir a envergadura do casco.

A abrangência ideal de abertura do casco após atingir o ponto de maleabilidade é obtida num prazo regular de duas horas apenas, informa Norberto, deixando nesse tempo a popa e a proa de modo que fiquem arqueadas para cima, para quebrar melhor o encontro com a água.

É para essa finalidade que as cruzetas são aplicadas afastadas das extremidades ou pontas da canoa. Outro ponto importante nessa tarefa, segundo Norberto é saber de acordo com a cultura local que existe uma interferência cosmológica no processo:

A lua tem muito poder muito forte sobre os líquidos esta tarefa deve ser feita nos períodos contrários a força da lua, ou seja, não trabalhar durante as fases do quarto crescente e lua cheia. Deve iniciar, portanto, durante o quarto minguante e terminar no máximo até o final do período lua nova. Em caso de não ser observado esse período lunar propício, o casco entalhado ou será atacado por seres decompositores ou fatalmente pode externa e internamente partir sob as ações gravitacionais lunares, muitas vezes de uma extensão a outra da peça, desperdiçando assim o bem. (Norberto, Entrevista na Pesquisa de Campo, 2016).

Nesse território da educação não escolar de Traquatêua se confirmam as ideias de Brandão (1984), materializados na oralidade e experiência do senhor Norberto sobre o saber da comunidade:

O saber da comunidade [...] envolve situações pedagógicas onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que lá existe, veem fazer e imitam, são corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer (BRANDÃO, 2007, p. 20).

As ferramentas utilizadas no processo de construção naval são àquelas usadas tradicionalmente pelos carpinteiros, como o formão, enxó, serrotão, motosserras e outros instrumentos de marcenaria. O senhor Norberto afirma que os antigos somente usavam machados de pedra de preferência com lâminas de diabásio ou na falta o sílex e o fogo para realização dessa tarefa complexa.

Os filhos e netos de seu Norberto não seguiram a profissão mantida há quatro gerações. Ele aprendeu e trabalhou junto com seu pai falecido, José Maria, que por sua vez aprendeu com seu avô. Estes ensinamentos e práticas pedagógicas autônomas peculiares do caboclo amazônico se aproximam de uma ideia ampliada de filosofia relacionada ao senso comum na arte ou na religião denominada “filosofia da práxis”, concebida por Gramsci (2006) ao defender que:

A propósito da diferença entre trabalho intelectual e manual: este último, segundo ele, é diferente, mas, não separado do trabalho intelectual, no sentido de que em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico ou degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora ‘logo’ todos os homens são intelectuais, mesmo que nem todos exerçam a função específica de intelectuais, (GRAMSCI, 2006, C 12, § 01, p. 18).

Silva (2007) sustenta que a potencialização desses sujeitos, não pode ser efetivada por lógicas e ações educativas etéreas e objetivadas, como é próprio da educação escolar, a menos que seja para informar sobre mazelas ou benefícios, que os produtos e vícios do mundo urbano e industrializado provocam, além do ponto de vista econômico nessas trocas e conflitos, por isso a educação, especificamente nesse contexto precisa estar voltada com especial atenção para a melhoria da qualidade de vida das comunidades tradicionais:

Dessa forma, a questão da qualidade de vida ao problematizar a homogeneização de meios massificados para produzir e satisfazer necessidades de diferentes culturas e suas relações com o ambiente tem revelado o quanto práticas alternativas relacionadas aos modos de vidas ditos tradicionais (medicina, as práticas alimentares, tipo de habitação) que são orientadas de acordo com a cultura e os meios locais têm sido atingidas

pelos processos de massificação de produção e consumo [...] Percebe-se também que esses processos que incidem tanto sobre o ambiente físico como o social, refletem o domínio e a exclusão que a racionalidade econômica promove, representada, neste caso, pelas indústrias [...], cuja lógica do lucro e do mercado lhes dão sustentação. Elas contribuem para a perda da biodiversidade, para a degradação socioambiental e a deterioração da qualidade de vida local (SILVA, 2007, p. 09).

Isto não quer dizer que não precisem de tecnologia avançada, de máquinas para raspar os ramais, sementes e principalmente de assessoria na forma de educação socioambiental, apoio técnico e agro técnico, pois segundo Foucault:

Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. Ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática-discursiva-saber-ciência (FOUCAULT, 2008, p. 204).

A dimensão pedagógica do universo mágico e religioso guajarin

Pelos relatos, percebe-se que há um reconhecimento pedagógico no imaginário local de que outros elementos da natureza são acionados como construções místicas que tomam como referências e/ou orientações de suas práticas, evidenciando, dessa forma, a diversidade de saberes que vão construindo no contexto da experiência cotidiana, das suas relações com os rios e as matas. Saberes estruturantes de seu mundo experiencial, que se aproximam do par: experiência / sentido, defendido por Bondía (2014).

Fazer uma experiência com algo: seja uma coisa, um ser humano, um deus-significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso (BONDIA, 2014, p. 99).

Por meio dessa reflexão, Bondía desloca a ideia de experiência, ao considerar que ela não significa se apropriar de informações, dado que a informação sem operacionalização prática não se constitui conhecimento, havendo a necessidade de vivenciar, estar de corpo e mente presentes e operantes. Nessa perspectiva, o universo religioso também pode ser associado às estratégias de sobrevivência, por ser considerado um fenômeno constante das experiências cotidianas de trabalho em Traquatêua.

As comunidades guajarinhas apresentam em comum o sincretismo religioso das sociedades que integram o universo amazônico, porém, com majoritarismo dos arquétipos do Xamanismo, que ainda pesam nos seus corações e mentes, organizam e orientam as suas cosmologias; servem de indicadores do tempo de suas cadeias produtivas, em algumas situações funcionam com leis que orientam seus imaginários. Acreditam na supremacia de Tupã (o céu) e de sua Esposa Mariporã (a terra), que tiveram filhos, sendo os dois mais poderosos: Jaci que ilumina e zela pela noite e Guaraci que atua pelo dia. Entre os demais já não existem hierarquias, habitam em suas fortalezas denominadas “encante” seja no coração das matas ou no fundo dos rios. Essas divindades estão divididas em duas categorias, segundo Maués (1999): os encantados das matas, considerados juizes intolerantes e punitivos aos que fazem mau uso e desperdício dos recursos naturais e os encantados do fundo das águas, que em oposto, são benéficos, protetores e educativos.

Os panteões de deuses amazônicos assim denominados são vastos em função do entendimento cultural dos sujeitos locais de que cada um cuida de um dos tantos e diferentes domínios naturais que compõem um bioma considerado imanente e confidente das ações humanas, e que ainda determinam as leis, valores e normas sociais que pesam no coração e nas mentes desses sujeitos. Mauss (2003) em sua obra “Sociologia e Antropologia” esboça uma teoria geral da magia defendendo que:

A magia foi suficientemente distinguida, nas diversas sociedades, dos outros sistemas de fatos sociais. Sendo assim, há razão de crer que ela não apenas se constitui uma classe distinta de fenômenos, mas, também que é suscetível de uma definição clara um fato social distinto nas diversas sociedades (...) para nós, devem ser ditas mágicas apenas as coisas que foram realmente tais para toda uma sociedade, e não as que foram assim qualificadas apenas por uma fração da sociedade (MAUSS, 2003, p. 55).

Esse pensamento de Mauss ajuda a compreender a origem dos saberes que orientam o universo mítico, um dos enfoques temáticos da pesquisa, cuja gênese é composta de três categorias:

- da iluminação dos bichos do fundo, como exemplo, tem-se o boto, a lara, a Mãe d'água, que por meio dos sonhos, chegam revelações que levam os sujeitos locais a entenderem que eles se manifestam fisicamente pelo poder da metamorfose em qualquer ser do reino animal ou vegetal, ou via rituais religiosos;

- Na experiência cotidiana no território da cadeia produtiva, em que circulam saberes que conformam espaços educativos, intermediados pela cultura de conversa e do cuidar (OLIVEIRA, 2007);

-E por fim, a mediação de saberes que informam e orientam uma profunda observação, interação e interdependência objetiva e subjetiva com os fenômenos da natureza envolvendo relações com o majoritarismo dos reinos animal vegetal, ou seja, uma formação e aprendizagem de cultura oral, que se estende por toda a vida.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa indicam que por meio da compreensão dos saberes tradicionais, análises e reflexões é possível construir interfaces e/ou aproximações entre a educação escolar e não escolar e, de algum modo encontrar uma alternativa multicultural, responsável e sustentável para a melhoria da vida desses sujeitos históricos, guardiões da natureza seus recursos e de suas vidas, salvaguardando a biodiversidade e, sobretudo, a alteridade dessas comunidades, aproximando os discentes urbanos a um encontro com um saber genuíno, identitário, edificante e, acima de tudo, prático, que lhes é negado pela lógica separatista entre prática e teoria dominante na educação escolar, como se a teoria por si só se sustentasse, e não precisasse estar associada a uma determinada prática para que a confirme.

Indicam também que as lógicas relacionais e integrativas que orientam as relações dos sujeitos com a natureza, conformam encontros conflitantes ou não com o bioma nativo, por meio da relação com outros seres, sejam naturais ou sobrenaturais. E nesses contextos relacionais, para além das práticas produtivas que conformam o mundo do trabalho e da sobrevivência material, eles constroem espaços de cultura regidos e ordenados por um universo mágico religioso de crenças e de medicina popular por meio da produção de remédios naturais, que se constituem em uma premissa educativa associada às práticas de sobrevivência que integram as experiências cotidianas de trabalho.

Tidas como vozes silenciadas, as comunidades locais atuam como agentes educativos ao realizarem, a partir de suas experiências cotidianas de trabalho, de suas práticas socioculturais, de fato, realizam uma educação da vida e para a vida, que dá sustentação as suas permanências nos seus territórios de vivências, que se constituem cotidianamente como espaços de circulação de saberes e de aprendizagem, e por realizarem suas atividades, em sua maioria, diretamente conectados com a natureza, as relações com os elementos do universo amazônico se configuram, muitas vezes, como essencialmente pedagógicos.

Sendo assim, o saber da experiência conforma uma dimensão do aprender que cotidianamente garante a sobrevivência material e reprodução sociocultural, e possibilita, ainda que minimamente, que os sujeitos locais mantenham suas práticas como estratégias de resistência à presença do capitalismo no campo.

Referências

ALBUQUERQUE, Maia Betânia B. **Beberagens Indígenas e Educação Não Escolar no Brasil Colonial**. Belém do Pará, FCPTN, 2012.

BRANDÃO, Carlos Ropdrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **A Educação como cultura.** Capinas/SP: Mercado das Letras, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores:** escritos sobre experiência I; tradução: Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abri, 2002, p.20-28.

CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. Petropólis: Vozes, 1994.

CHARLOT. Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada.** 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

FOUCALT, Michel. **Arqueologia do saber.** Tradução: Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** 06 vol.: Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INGOLD, Tim - **Repensando o animado, reanimando o pensamento Espaço Ameríndio,** Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul/dez. 2013.

LÉVI STRAUSS, C. **O Pensamento Selvagem.** 8 ed. Campinas: Papyrus, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Confluências e divergências entre didática e currículo.** Capinas: Papyrus, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** Trad. Paulo Nunes. Ed. Naify, 2003.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Uma outra 'invenção' da Amazônia:** Religiões, histórias, identidades. 1 ed.: Belém: CEJUP, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2 ed. Belém: Eduepa, 2007.

SILVA, Maria das Graças da. Saberes culturais e práticas escolares: ecossocioeducativos em territórios insulares. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia:** educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017, p.309-20.

_____. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, v.1, p.45-58, jan-jun, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.