



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NA AMAZÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

**SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE
CASO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA NOSSA SENHORA APARECIDA DO
MIRITI – PARINTINS/AM**

Manaus – AM
2019

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA NOSSA SENHORA APARECIDA DO MIRITI – PARINTINS/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

Manaus – AM
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

817s	Brandão, Gelciane da Silva Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM / Gelciane da Silva Brandão. Manaus : [s.n], 2019. 187 f.: color.; 30 cm. Dissertação - PGSS - Educação em Ciências na Amazônia (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. Inclui bibliografia Orientador: Aguiar, José Vicente de Souza 1. Saber . 2. Tradicional. 3. Comunidade. 4. Fenomenologia. 5. Ensino de Ciências. I. Aguiar, José Vicente de Souza (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM
------	---

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

FOLHA DE APROVAÇÃO

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA NOSSA SENHORA APARECIDA DO MIRITI – PARINTINS/AM

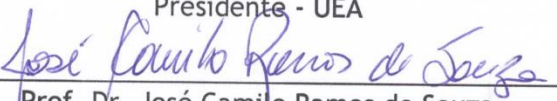
Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Manaus, 11 de abril de 2019





Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Presidente - UEA



Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza
Membro Interno - UEA



Prof. Dr. Davi Avelino Leal
Membro Externo - UFAM

Dedico à minha mãe Maria Brandão (*in memoriam*), a dor de perder minha mãe há 10 anos nunca apagou o amor, que se transformou em saudade.

Ao meu primo Gustavo Brandão (*in memoriam*) que nos deixou precocemente aos 20 anos de idade vítima de acidente de trânsito no dia 02 de janeiro de 2019; uma fatalidade que deixou uma imensa dor no coração não só de seus pais, mas no meu, porque foi uma parte de mim que se foi; apeguei-me na pesquisa para não ter que ficar questionando se não poderia ter sido diferente sua história! É preciso ter fé na vida, ter força e seguir, porque o mundo não para diante do sofrimento, “...do nosso olhar pra fora é só miragem” já dizia o poeta Milton Nascimento!

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, quando as coisas estão difíceis, eu sei que ele cuida de todas as minhas fraquezas e me levanta cada vez mais forte para seguir meu caminhar.

Aos agentes sociais da pesquisa, sem eles este trabalho não teria sido possível, braços fortes da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti: Ariomar Cursino, Assunção, João Cursino, Maria Bulcão, Elielba Bulcão.

Ao *Ivan Santiago e à Patrícia Nascimento*, que nas fases do processo seletivo de mestrado foram importantes, quando eu tinha que ir para Manaus e não conhecia nada.

À *Soraia Nascimento*, minha amiga e irmã de coração, que cuidou de todas as burocracias em meu nome, que pegou ônibus errado comigo, mas ensinou-me a como chegar à Universidade do Estado do Amazonas, acreditou na minha capacidade em todos os momentos, mulher de coração enorme.

À *Jéssica Nascimento*, minha amiga e irmã de coração, que abriu a porta de sua casa quando eu não tinha ideia para onde ir, que assim como eu acredita que o estudo é uma forma positiva para melhorar de vida.

Ao professor orientador *Dr. José Vicente de Souza Aguiar*, pela dedicação e empenho nas orientações desta pesquisa, a fim de que eu pudesse somar para o âmbito de minha formação acadêmica e profissional.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências*, por conceder a oportunidade de formação em nível de pós-graduação. Em especial ao secretário Robson Bentes, pela gentileza no âmbito administrativo e por compreender que eu não podia me fazer presente.

Ao professor *Dr. José Camilo Ramos de Souza*, pelo incentivo nas fases do processo seletivo de mestrado e pela disponibilidade de obras que nos ajudaram no processo de desenvolvimento da pesquisa para qualificação e defesa.

Ao professor *Dr. Davi Avelino Leal*, pelas contribuições na banca de qualificação, que nos ajudaram a verticalizar o tema da pesquisa e pelas indicações e empréstimos de obras que foram fundamentais para a compreensão epistemológica do tema.

Ao ex-diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), *MSc. David Xavier da Silva*, pelo apoio no ano de 2017 durante as fases das disciplinas obrigatórias e optativa no Mestrado em Educação em Ciências.

Ao atual diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), *Dr. Marceliano Eduardo de Oliveira* pelo apoio no decorrer da pesquisa de campo nos anos de 2018-2019, e por ter se mostrado um ser humano de sensibilidade, além da questão administrativa; é difícil encontrarmos pessoas que nos incentivem a seguir, mesmo quando tudo parece dar errado.

Aos empresários *João e Clícia* que sempre ajudaram no deslocamento para Manaus, a confiança de ambos possibilitou que o caminhar fosse mais leve.

À professora *MSc. Francisca Keila* pela indicação para compor o corpo docente do PARFOR de 2016-2017, e pelo incentivo para fazer a prova de mestrado em 2016, suas palavras de apoio permanecem na minha memória.

À bibliotecária do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), *Esp. Tatiana Pinheiro*, que contribuiu no empréstimo das primeiras obras para a construção do projeto de mestrado.

Aos guardas do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA,) que mesmo nos dias de sábado e domingo confiavam em abrir as portas da universidade no decorrer da pesquisa; em especial ao *Lincol Tavares e João Paulo* que por inúmeras vezes me levaram para casa quando eu não tinha transporte para sair do campus da Universidade à noite.

Aos meus colegas de trabalho do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA,), em especial ao *Railson Santos, Kedson Bruce e Otília Lopes*, pessoas com quem eu compartilhava meus momentos de angústia.

A todos meu imenso agradecimento!

EPÍGRAFE

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta
Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida...

(Milton Nascimento)

RESUMO

A dissertação “Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM” foi produzida a partir de uma descrição fenomenológica, a fim de despontar como dispositivo de alteridade entre o saber canônico e o tradicional. Na comunidade ribeirinha N. Sra Aparecida do Miriti, com cinco agentes sociais (BOURDIEU, 2008), realizamos a descrição etnográfica do lugar e de sua historiografia, identificamos as categorias êmicas: panema, quebranto, reima e o sistema de crenças e mitos, cujo objetivo consistiu em compreender a possibilidade de articular os saberes tradicionais ao ensino de Ciências, considerando a percepção dos agentes sociais em relação à água, à terra e à floresta na comunidade citada. Os procedimentos adotados perpassaram pela produção da história da comunidade por meio da produção de um croqui coletivo; levantamento da gênese dos saberes tradicionais em relação à água, à terra e à floresta, das categorias êmicas que os agentes sociais manifestavam em relação aos saberes tradicionais e suas relações à ciência ocidental. Foi uma pesquisa de base *qualitativa* (CRESWELL, 2010), com procedimento *fenomenológico* (MERLEAU-PONTY, 199) a partir de um *estudo de caso*. Como técnicas, realizamos entrevistas, observação livre e participante, produção de artefatos escritos e orais orientado por elementos etnográficos (MALINOWSKI, 1884-1942), além de uma problematização do *saber*, (FOUCAULT, 2008; ALMEIDA, 2008 e LEVI-STRAUSS, 1989); do termo *tradicional* (HOBBSAWM, 19997; THOMPSON, 1998 e ALMEIDA, 2008b); assim como discussões sobre o *saber tradicional* (PONTES FILHO, 2016; ALMEIDA, 2008); *comunidade* (BAUMAN, 2003; HARRIS, 2006); *ribeirinho* (SOUZA, 2013) e *Ensino de Ciências* (DELIZOICO; ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011). Concluímos que há possibilidade de articulação dos Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências a partir da disciplina de Geografia, com enfoque nos conceitos nas categorias *paisagem* e *lugar*, e que os saberes tradicionais e a ciência ocidentalizada precisam dialogar, de modo que possam demonstrar que a vida antecede a consciência e que o mundo vivido resiste a ser desconstituído pela razão ocidental.

Palavras-chave: Saber, Tradicional, Comunidade, Fenomenologia, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The dissertation "Traditional Knowledge and Teaching of Sciences: a case study in the riverside community Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM" was produced from a phenomenological description, in order to emerge as a device of alterity between canonical knowledge and the traditional. In the riverside community N. Sra. Aparecida do Miriti, with five social agents (BOURDIEI, 2008), we perform the ethnographic description of the place and its historiography, we identify the emic categories: panema, quebranto, reima, and the belief system and myths. The objective was to understand the possibility of articulating the traditional knowledge to the teaching of Sciences, considering the perception of the social agents in relation to water, land and forest in the cited community. The procedures adopted went through the production of the history of the community through the production of a collective sketch; a survey of the genesis of traditional knowledge of water, land and forest, of the emic categories that the social agents manifested in relation to traditional knowledge and their relations to Western science. It was a qualitative research (CRESWELL, 2010), with a phenomenological procedure (MERLEAU-PONTY, 199) based on a case study. As techniques, we conducted interviews, free and participant observation, production of written and oral artifacts guided by ethnographic elements (MALINOWKI, 1884-1942), as well as a problematization of knowledge, (Foucault, 2008; Almeida, 2008 and Levi-Strauss 1989); of the traditional term (HOBBSAWM, 19997; THOMPSON, 1998 and ALMEIDA, 2008b); as well as discussions about traditional knowledge (PONTES FILHO, 2016; ALMEIDA, 2008); community (BAUMAN, 2003; HARRIS, 2006); (SOUZA, 2013) and Teaching of Sciences (DELIZOICO, ANGOTTI and PERNAMBUCO, 2011). We conclude that there is a possibility of articulating the traditional knowledge to the teaching of science from the discipline of geography, focusing on concepts in the categories landscape and place, and that traditional knowledge and Westernized science must dialogue, so that they can demonstrate that life precedes consciousness and that the lived world resists being deconstituted by Western reason.

Keywords: Knowledge, Traditional, Community, Phenomenology, Science Teaching.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa da Localização município de Parintins.....	23
Mapa 2 – Mapa de localização da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de estudantes por série	28
Quadro 2 – A fenomenológica na relação com os Saberes Tradicionais.....	32
Quadro 3 – Ideia de Tradicional em Thompson (1988).....	50
Quadro 4 – Marco Legal do Patrimônio Genético do Conhecimento Tradicional	58
Quadro 5 – Saberes da Água – sentir (especulação).....	122
Quadro 6 – Saberes da Terra – sentir (especulação).....	123
Quadro 7 – Saberes da Floresta – sentir (especulação).....	124
Quadro 8 – Os atingidos pelo poder do quebranto e da panema.....	130
Quadro 9 – As causas do poder do quebranto e da panema.....	131
Quadro 10 – Sintomas do poder do quebranto e da panema.....	132
Quadro 11 – A cura do poder do quebranto e da panema.....	133
Quadro 12 – Espécies reimosas e sua influência no corpo.	134
Quadro 13 – Crenças.....	136
Quadro 14 – A sereia.....	137
Quadro 15 – A cobra-grande.....	138
Quadro 16 – O curupira.....	139
Quadro 17 – História do boto.....	140
Quadro 18 – Descrição da moeda de 1786.....	158
Quadro 19 – Descrição da Moeda de 1799.....	159
Quadro 20 – Descrição da Moeda de 1895.....	161
Quadro 21 – Descrição da Moeda de 1920.....	162
Quadro 22 – Articulações possíveis.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prédios da Escola Mun. N. Sra. Aparecida.....	26
Figura 2 – Problematizando a ideia de saber.....	45
Figura 3 – A ideia de tradicional.....	47
Figura 4 – Tessituras sobre “comunidade”.....	59
Figura 5 – Marco Teórico.....	73
Figura 6 – Moedas encontradas na comunidade.....	81
Figura 7 – Peças de barro.....	83
Figura 8 – Enchente na região do Paraná do Espírito Santo – Parintins-AM/1949.....	84
Figura 9 – Gado na enchente, 1949.....	86
Figura 10 – Plantação de Cacau submersa na enchente, 1949.....	87
Figura 11 – Parintins em 1953.....	88
Figura 12 – Bispo Dom Arcângelo Cerqua.....	89
Figura 13 – Igreja de N. Sra. Aparecida.....	93
Figura 14 – Visita às imagens de N. Sra. Aparecida.....	94

Figura 15 – Centro social do INCRA, hoje parte da escola N. Sra. Aparecida.....	95
Figura 16 – Croqui da Comunidade N. Sra. Aparecida do Mirití.	98
Figura 17 – Fomento: casa em ruínas.....	101
Figura 18 – Cano de ferro da cozinha da casa em ruínas do Fomento.....	103
Figura 19 – Implemento agrícola da década de 1950 no Fomento.....	104
Figura 20 – Ladrilho da casa em ruínas no Fomento.....	105
Figura 21 – Escápula na casa em ruínas no Fomento.....	105
Figura 22 – O lugar do Fomento, com vista para o Rio Amazonas.....	106
Figura 23 – Ladrilho da casa principal do Fomento.....	106
Figura 24 – Foto retirada no Fomento.....	107
Figura 25 – Pacú pescado no lago do Miriti sendo preparado para o almoço.....	108
Figura 26 – Balcão suspensos, hortaliças, plantas em ouriços de castanha (abaixo à esq.).....	109
Figura 27 – Casa de Farinha (superior). Produção da farinha (inferior).....	110
Figura 28 – Comercialização intercomunitária.....	111
Figura 29 – Bando de macaco.....	112
Figura 30 – Captura de um tracajá.....	113
Figura 31 – Relações de poder no território.....	114
Figura 32 – Criança participando nas atividades de produção da farinha.....	116
Figura 33 – Amassando a farinha para peneirar.....	117
Figura 34 – A genealogia do saber da água, da terra e da floresta.....	118
Figura 35 – Vassoura feita com galhos secos.....	120
Figura 36 – Agente social matando formiga com tucupi.....	121
Figura 37 – Categorias êmicas e o sistema de crenças.....	126
Figura 38 – Modalidade enunciativas do Saber.....	129
Figura 39 – Material de articulação da pesquisa.....	143
Figura 40 – Lago do Miriti em 2019.....	145
Figura 41 – Estudantes correndo.....	146
Figura 42 – Aula expositiva de articulação da pesquisa de campo.....	147
Figura 43 – O tato e sua relação com a paisagem.....	149
Figura 44 – Triturando a mandioca e retirando tucupi.....	149
Figura 45 – Farinha.....	150
Figura 46 – Torrando a farinha.....	151
Figura 47 – Aula expositiva sobre a categoria geográfica Lugar.....	152
Figura 48 – Moto rabeta.....	153
Figura 49 – O lugar da malhadeira.....	155
Figura 50 – Achados arqueológicos.....	156
Figura 51 – Peças (esq.) - Miriti-Tapuyo (centro), peças encontradas na comunidade (dir.).....	156
Figura 52 – Carimbo de 40 sobre 80 réis.....	160

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I – ITINERÁRIO METODOLÓGICO	23
1.1 O Contextos da Pesquisa	23
1.1.1 Caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	26
1.2 Tipo da pesquisa: Qualitativa	29
1.3 Método de abordagem: Fenomenológico – no contexto da pesquisa.....	31
1.4 Método de procedimento: estudo de caso.....	35
1.4.1 Técnicas: observação livre a participante.....	37
1.4.2 Análise do conteúdo: Laurece Bardin	39
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS DA PESQUISA	42
2.1 Problematizando a ideia de “Saber”	42
2.2 A ideia de “Tradicional”	47
2.3 Problematizando o percurso do Saber Tradicional.....	51
2.4 Tessituras sobre “comunidade”	59
2.5 Problematizando a ideia de ribeirão	64
2.6 Discussões teóricas sobre o Ensino de Ciências e Saberes Tradicionais	66
CAPÍTULO 3 – MARCO TEÓRICO: MUNDIANDO PELA CIÊNCIA DO CONCEITO PARA DIALOGAR COM A CIÊNCIA DO CONCRETO	71
CAPÍTULO 4 – O RETORNO ÀS COISAS MESMAS	77
4.1 A história da comunidade: concebendo memória e descrevendo território.....	79
4.2 O croqui coletivo: representação do lugar vivido.....	96
4.3 A gênese do Saber Tradicional.....	113
4.4 Categorias êmicas e o sistema de crenças e mitos.....	125
4.4.1 A panema e o quebranto descritos como modalidades enunciativas.....	128
4.4.2 A reima: percepção do mundo vivido.....	134
4.4.3 Descrição das crenças: percepção do mundo vivido	135
4.4.4 Descrição dos mitos: percepção do mundo vivido	137

CAPÍTULO 5 – ARTICULAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS	142
5.1 A articulação dos Saberes Tradicionais com a categoria geográfica – Paisagem ..	144
5.2 Articulação dos Saberes Tradicionais com a categoria geográfica – Lugar.....	152
5.2.1 O quintal como lugar afetivo	157
5.3 Breves contribuições: articulações possíveis na História	163
CONSIDERAÇÕES	164
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	179

APRESENTAÇÃO

A dissertação intitulada “Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM” se desvela a partir de uma descrição fenomenológica como dispositivo de alteridade entre saberes.

Compreendemos esse desvelamento como um retorno às coisas primeiras (MERLEAU-PONTY, 1999) que se traduz em uma descrição mais refinada sobre o mundo a partir das subjetividades dos agentes sociais em relação aos saberes da água, da terra e da floresta. Esclarecemos que essa descrição a partir do campo fenomênico visa dar evidência às categorias êmicas que os agentes sociais estão utilizando, assim como evidenciar os seus discursos sobre diferentes formas de saberes da tradição, circunscrito a um território vivido e experienciado a partir de uma forma de discurso que é legítima para explicar o mundo em que eles vivem.

Assim, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) não quer apenas descrever os fatos, mas os sentidos, o corpo próprio que experencia as interferências externas do meio, isso dialoga com os saberes tradicionais, afinal não estamos tratando apenas de conhecimentos concretos, mas de saberes de dimensões não-discursivas a partir de uma cosmologia amazônica que foi ensinada e fortemente influenciada por outras culturas indígenas e não-indígenas. Esses saberes perpassam pelos percéptos e pelas percepções, condição mítica que universaliza a cultura (VIVEIRO DE CASTRO, 2002), e ao interagirmos passamos a nos reconhecer (FOUCAULT, 2008).

A fenomenologia é mais que um método de pesquisa, ela nos ajuda a compreender que ao retornar e descrever à percepção, podemos encontrar algo de originário (MERLEAU-PONTY, 1999), que aos poucos somos afetados pelo mundo hermético que é apresentado a nós de forma positivista. Destaco essas considerações para explicar que esta dissertação é resultado principalmente de descrições da percepção dos agentes sociais, e não somente das minhas percepções fundadas em um conhecimento que se julga científico e única forma de compreender o mundo, como a ciência ocidental.

Não me considero suficientemente autorizada a descrever o que vi, o que ouvi e o que senti desses agentes sociais que representam a comunidade N. Sra Aparecida do Miriti a partir do lugar da verdade absoluta. Daí a escolha desse percurso metodológico fundamentado em uma abordagem fenomenológica para responder porque escolhemos caminhar por meio dos saberes tradicionais como possibilidade de articulação ao ensino de Ciências. Sou oriunda do

município de Parintins/AM, meus avós maternos assumiram juridicamente meu registro, assim como de meu irmão. A vida de uma pessoa adotiva, embora tivesse o mesmo sangue, não foi muito fácil; sempre me senti deslocada do mundo, cedo aprendi a viver em um mundo complexo e muitas vezes não sei como sair dele. Meus avós tiveram nove filhos e apesar de possuírem residência na zona urbana, passavam a maior parte do tempo em uma comunidade próxima à cidade de Parintins denominada de Paraná do Espírito Santo do Meio.

Meus pais foram criados na zona rural, conviveram diretamente com práticas e saberes da água, da terra e da floresta. Meu pai Joel Brandão foi um pescador hábil, de pouco estudo, (hoje aposentado); por muitas vezes ouvi suas histórias sobre a influência da lua em uma boa pescaria, das histórias de visagens, das experiências vividas nos lagos e dos conflitos que a invasão de barcos pesqueiros gerava com o uso de seus artefatos de pesca sofisticados. Minha mãe Maria Brandão foi uma dona de casa com pouco estudo, mas muito sábia ao cuidar de nossas enfermidades com plantas medicinais, seu saber adormeceu há mais de dez anos.

Não imaginei que esses saberes: da pesca, do tratamento com ervas naturais, das superstições, das estórias de lendas um dia estariam em minha trajetória acadêmica para fins de pesquisa. No ensino fundamental e médio, estudei imaginando que fazer ciência era uma possibilidade para outros ramos do conhecimento, acessível a médicos e a cientistas. Recordo que na minha infância meus pais compraram uma coleção da enciclopédia Barsa¹, que tinha a capa vermelha e tratava das atuais descobertas científicas da área de saúde. Eu passava horas folheando-a; aquilo era que eu distinguia como Ciência, e não a atividade de docência. Hoje sei que é uma maneira errônea de pensar.

Da minha família fui a primeira a ser aprovada no vestibular, em 2005 para o curso de Engenharia na antiga Universidade Tecnológica do Amazonas – UTAM (2005) mas por questões financeiras não pude cursar. Em 2006 fui aprovada para o curso de Licenciatura em Geografia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP/UEA, inspirada na professora Ana Ester Paulino que é vizinha a minha residência, e foi professora de Geografia e gestora da escola Estadual Senador João Bosco aonde me formei no ensino médio. Sempre recebi apoio da professora citada e de sua mãe Alice Pinho de Lima (*in memoriam*) que foi quem pagou minha inscrição do vestibular, mas infelizmente foi acometida de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) um mês antes do resultado e não pôde comemorar minha aprovação no primeiro lugar do referido curso, ela se foi, mas seu esforço não foi em vão.

¹ Idealizada em 1959, por Dorita Barrett, herdeira da família Barrett, detentora da Enciclopédia Britânica, a Barsa foi a primeira enciclopédia brasileira, desenvolvida por um corpo editorial nacional de excelência – o jornalista e escritor Antônio Callado foi o redator-chefe da primeira edição – e até hoje é referência como canal de conhecimento de forte credibilidade.

Fui aprovada duas vezes no processo seletivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007 e 2009) para o cargo de recenseadora. Foi meu primeiro trabalho, percorri muitas comunidades de várzea e terra firme do município de Parintins/AM, e foi em uma dessas viagens que conheci a comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, onde desenvolvi esta pesquisa. Em 2009, quando já cursava Licenciatura em Geografia, fui a essa comunidade a serviço do IBGE. Recordo que fiquei encantada com a beleza do lugar, que se diferencia das outras que havia visto, porque fica à margem direita do Rio Amazonas, mas dela não podemos ver o rio, no entanto o lago do Miriti reflete a luz do sol com um potencial magnífico. Imaginava: “um dia quero fazer uma pesquisa aqui”. De todas as comunidades onde fui recenseadora em 2009, esta ficou na minha memória de maneira especial.

Concluí o curso de Geografia em 2010, enquanto a minha mãe estava internada no CECON, pois ela havia sido diagnosticada com um câncer de pulmão: da descoberta de sua doença até seu falecimento, ela só viveu mais cinco meses. Esse foi um momento difícil, eu tinha que decidir em acompanhá-la no tratamento de sua doença ou terminar o Curso, mas ela pediu que eu não desistisse. Antes de sua última viagem a tratamento, eu havia sido contemplada com uma bolsa de estudo para cursar Especialização em Turismo e Desenvolvimento Local (2010) no CESP/UEA. Quando lhe comuniquei da bolsa conquistada, ela disse: “estuda, isso é a única coisa que eu posso deixar para você”. Senti que ali era uma despedida de quem tinha plena consciência de que fez tudo que pôde por mim.

Na graduação (2006-2010) e na pós-graduação (2010-2011) desenvolvi pesquisa envolvendo o método fenomenológico, mas em um embasamento menos denso, conheci superficialmente a obra de Merleau-Ponty. No campo da Geografia trabalhei no artigo intitulado: “A percepção do aluno em relação à cidade” e na Especialização: “A percepção do turista em relação ao guia turístico de Parintins”.

Em 2012 fui convocada para assumir o cargo de Assessora Técnica no CESP/UEA, instituição onde prestei serviço voluntário de monitoria no período de minha graduação. Por meio do CESP/UEA, conheci o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (2012) que promoveu uma turma especial para os docentes. Foi um contato positivo, pois foi por meio da Alfabetização Científica a partir da preservação de quelônios amazônicos que comecei a publicar em parceria com o professor e mestrando MSc. David Xavier da Silva.

No ano de 2013 participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, eram dezesseis vagas e na ocasião não obtive êxito, depois desse episódio fiquei sem foco para produzir qualquer trabalho de pesquisa e, por falta de

maturidade, dei por encerrado o desejo de fazer mestrado. Mas a vida ainda me reservava grandes ensinamentos.

No dia 13 de abril de 2014 sofri um acidente de trânsito de natureza grave em Parintins, lesionei várias partes do corpo e fracturei o fêmur direito. O resultado dessa experiência traumática foi uma internação de oito dias; uma cirurgia de cinco horas, e seis meses sem andar; tive perda dos movimentos do corpo do lado direito, mas com fisioterapia consegui recuperá-los. Não foi fácil, eu que sempre fui independente, me vi de uma hora para outra presa em uma cama, dependendo para pentear o cabelo, comer, tomar banho, coisas simples que não percebemos o quanto são importantes, é como destaca Merleau-Ponty (1999) o corpo é o veículo no mundo. No meio desse desastre contei com o apoio de muitos amigos, da minha família, da Instituição UEA, onde ainda trabalho, e de Deus, pois se há uma força maior que não compreendemos ela vem de outra dimensão diferente da que habitamos, de alguma forma eu sentia que ficaria tudo bem. E ficou.

Em 2015 retomei minhas atividades no CESP/UEA, sentia que era o momento de recuperar o tempo perdido. Para retomar meu contato com o campo acadêmico ingressei com uma solicitação de professora voluntária no Colegiado de Geografia do CESP, apoiada pelo coordenador do curso o professor Dr. José Camilo Ramos de Souza. Retomei minhas produções acadêmica, com sucesso, publicando três artigos científicos no Fórum Internacional de Pedagogia intitulados: 1) Ciência e educação ambiental: a relação jurídica do homem amazônico com o projeto “Pé-de-Pincha”; 2) Educação e potencial turístico da comunidade ribeirinha de Piraí, no município de Barreirinha – AM; 3) O processo da educação permanente em saúde, a partir da ótica do idoso no programa “viver mais” na cidade de Parintins – AM.

Em função do desempenho como professora voluntária no CESP, fui convidada em 2015/2017 para fazer parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no curso de Pedagogia do CESP/UEA, com foco nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; Estágio Supervisionado e Geografia nas séries Iniciais e Ensino Fundamental. A experiência proporcionou momentos significativos, posto que a maioria dos discentes eram oriundos de comunidades rurais com suas respectivas territorialidades e nós discutíamos a importância de articular os saberes locais de comunidades para o ensino de Geografia, tendo como inspiração a tese “A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais”, do professor José Camilo Ramos de Souza defendida na Universidade de São Paulo em 2013.

Prosseguir com publicações em 2016, quanto publiquei, com vista a participar dos processos seletivos para mestrado, três artigos científicos no Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia com os seguintes focos: 1) Contribuições do direito ambiental na Educação em Ciências nas séries iniciais a partir do projeto “Pé-de-Pincha”; 2) Desenvolvimento da cultura científica em escola ribeirinha de Parintins – AM, a partir de atividades do Programa Novos Talentos sobre preservação de quelônios; e 3) Ensino de Ciências e o currículo na educação infantil da criança surda.

No final de 2016 fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. A escolha do tema, o interesse da pesquisa, a opção teórico-metodológica por uma descrição fenomenológica não foi por acaso. É origem de uma identificação consciente, uma vez que o contato com os saberes tradicionais não é exterior à minha realidade acadêmica e de vida. Ao mesmo tempo foi uma identificação inconsciente; dois temas foram sugeridos pelo professor Dr. José Vicente Aguiar no início das orientações do mestrado: o primeiro foi relativo a percepção fenomenológica por meio de filmes; e a segunda, era sobre os saberes tradicionais, mesmo sem conhecer a real complexidade teórica optei pela segunda temática.

Nesse sentido Oliveira (2000) nos ajudou a exercitar a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) a partir do olhar, do ouvir e do escrever, essas três faculdades cognitivas são imprescindíveis para acessar os sentidos. Esse processo de modelagem do pesquisador é interessante, pois as leituras auxiliam para olhar os fenômenos não de maneira horizontal e absoluta, pois nossos alcances chegam a até determinado ponto, que não se findam. Dentro desse universo de pesquisa a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e da compreensão do saber enquanto poder (FOUCAULT, 2008) remexeram percepções adormecidas não só em relação ao tema da pesquisa, mas em relação há outras formas de discursos que nos são apresentadas como legítimas.

A qualificação foi um momento impactante. A princípio o viés era buscar uma compreensão teórico-metodológica sobre os saberes tradicionais para o ensino de Ciências. No entanto, as leituras indicadas nos retiraram de uma zona de conforto para compreender e verticalizar, pois a forma como a ciência ocidental percebe o mundo não se aplica a forma como as populações de comunidades ribeirinhas percebem este mesmo mundo. Esse momento radical nos levou ao problema da pesquisa: havia possibilidade de articular os saberes tradicionais ao ensino de Ciências, considerando a percepção dos agentes sociais em relação a água, terra e a floresta na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti no município de Parintins – AM?

Nesse processo de aprofundar a percepção no processo de pesquisa foram estabelecidas questões norteadoras como aporte na reflexão para posterior descrição: é possível lembrar a história da comunidade? Como descrever a comunidade a partir da percepção dos agentes sociais? Qual a gênese dos saberes tradicionais? Existe possibilidades de inflexões ao Ensino de Ciências? Como se dá a relação dos elementos presentes entre os saberes tradicionais e ensino de Ciências? Estas questões contribuíram no processo de reorientação da pesquisa, sendo que em muitos casos elas se encontraram na fala, no ouvir, ao observar com viviam e o que faziam os agentes sociais.

O objetivo geral visou compreender a possibilidade de articular os Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências, considerando a percepção dos agentes sociais em relação a água, a terra e a floresta na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti no município de Parintins – AM. Os primeiros objetivos específicos foram no sentido de: a) Descrever a historiografia da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti; b) Construir a partir da percepção dos agentes sociais um croqui coletivo da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti; c) Compreender a gênese dos saberes tradicionais dos agentes sociais em relação à água, a terra e a floresta; d) Identificar categorias êmicas que os agentes sociais manifestam em relação aos saberes tradicionais. Em um segundo momento os objetivos específicos tiveram que ser estendidos pois precisávamos: e) Analisar as inflexões dos saberes tradicionais ao ensino de Ciências; f) Delimitar a temática em relação aos saberes tradicionais identificados na pesquisa de campo; g) Verificar a forma da articulação da temática de articulação; h) Articular os saberes tradicionais no ensino Fundamental na escola da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti.

O Capítulo 1 apresentamos o itinerário metodológico. Embasado no contexto da pesquisa apresentamos a localização geográfica da cidade de Parintins-AM em relação à comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, destacando que durante o processo de descrição os “*agentes sociais*” seriam assim chamados, pois a ciência não se encontraria infusa no sentido do que eles são (BOURDIEU, 2008). Descrevemos a escola por ser o lugar para onde caminhamos para a articulação da pesquisa, dada a natureza do programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. O tipo de pesquisa qualitativa foi em função do caráter descritivo e de compreensão dos dados (CRESWELL, 2010). O método de abordagem foi o *fenomenológico*, sem o qual os símbolos da ciência não dizem nada considerando a experiência do corpo no mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1999); como método de procedimento elegemos o *estudo de caso*, porque envolveu a obtenção de dados descritivos em relação a pessoas, lugares, a partir da percepção dos agentes sociais

(WESLEY; JABBOUR, 2011) visto que esse procedimento dialoga com o método fenomenológico, principalmente quando consideramos a prática da *observação participante* para não incorrerem em superficialidades, o que poderia causar uma distorção no material etnográfico (MALINOWSKI, 1884-1942). Por fim, propomos uma *análise do conteúdo* pois o que é falado, escrito e portador de significações, pode ser submetido a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

No Capítulo 2, tratamos dos fundamentos da pesquisa – problematizamos a ideia de *saber*, que possui uma ordem e uma normatividade (FOUCAULT, 2008), ao mesmo tempo em que dialoga com Almeida (2008) que entende por saber tradicional uma forma de expressão no tempo, atual ou pretérito, porém existe “saber” que precisa ser acessado e organizado a partir da fala (LEVI-STRAUSS, 1989). Discutimos o termo *tradicional*, que é um processo de construção relativo a uma “invenção” (HOBSBAWM, 19997), mas que sugere permanência, diferente do costume que atua no campo da mudança, mas o costume visa a tradição (THOMPSON, 1998), todavia é a forma que dar o status de tradicional (ALMEIDA, 2008b). Problematicamos o percurso das discussões entorno do *saber tradicional* que se manifestou nas conferências nacionais e internacionais, principalmente a partir de 1988 (PONTES FILHO, 2016; ALMEIDA, 2008). Esclarecemos o conceito polissêmico de *comunidade* idealizada que só existe no futuro (BAUMAN, 2003), por outra ótica há o entendimento de comunidades amazônicas que por meio de convenções exigem rupturas (HARRIS, 2006). Sobre o conceito de *ribeirinho*, nos embasam discussões de sujeitos que constroem sua trajetória histórico-espacial (SOUZA, 2013). E no âmbito do *Ensino de Ciências* contribuições de Delizoico; Angotti e Pernambuco (2011) fora de um âmbito onisciente e com possibilidade de alteridade com outros saberes.

No Capítulo 3, refletimos sobre o marco teórico: mundiando (perdendo) a Ciência do Conceito para encontrar a Ciência do Concreto (LÉVI-STRAUSS, 2008, grifo nosso) e poder navegar pelo multinaturalismo (VIVEIRO DE CASTRO, 2006) – esse mundiar não significa abandonar definitivamente o conhecimento científico, mas uma forma de compreender que existem outras possibilidades de dialogar com o mundo além das definições da ontologia ocidental.

No Capítulo 4 fizemos referência a um retorno às coisas mesmas – foi o momento de descrever os dados da pesquisa com inspiração na Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), que possibilitou o estudo das essências (percepção e consciência) com o cuidado de não objetivar os fenômenos estudados, visto que a ideia de essência corresponde a do mundo vivido, da experiência de si. Realizamos a descrição da história da comunidade N.

Sra. Aparecida do Miriti; a construção de um croqui coletivo para representar o lugar vivido; a gênese do saber tradicional; e a descrição de categorias êmicas (panema, quebranto e reima), sistema de crenças e mitos a partir da percepção dos agentes sociais, entendendo assim como Mahalem de Lima (2015, p.352) que as “cosmologias caboclas” realizam uma espécie de atualização de “cosmologias indígenas” por isso elas não deixam que desapareçam suas interferências ameríndias.

No Capítulo 5, respondemos ao problema da pesquisa sobre a possibilidade de articulação dos Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências, quando compreendemos que, a partir das análises dos dados, as possíveis inflexões aos saberes tradicionais admissíveis ao ensino de Ciências. Desse modo, encontramos potencial de articulação à disciplina de Geografia, com enfoque nos conceitos das categorias: paisagem e lugar, nos aproximando da Geografia Cultural que teve forte influência epistemológica da fenomenologia. Assim, organizamos aula expositiva com recursos didáticos: imagens fotográficas da realidade vivida, texto impresso, o *croquis* que foi produzido pelos agentes sociais, para articulação do tema da pesquisa destinada aos estudantes do ensino fundamental.

O momento de compartilhar com a escola o que havia sido pesquisado nos possibilitou um contato diferente, movido pela expectativa de ensinar, sobretudo pela disposição de aprender. A escola que recebe estudantes da comunidade N. Sr^a. Aparecida do Miriti e deu seu entorno nos possibilitou demonstrar que o saber que eles possuem é significativo, e que sua articulação é possível no currículo escolar.

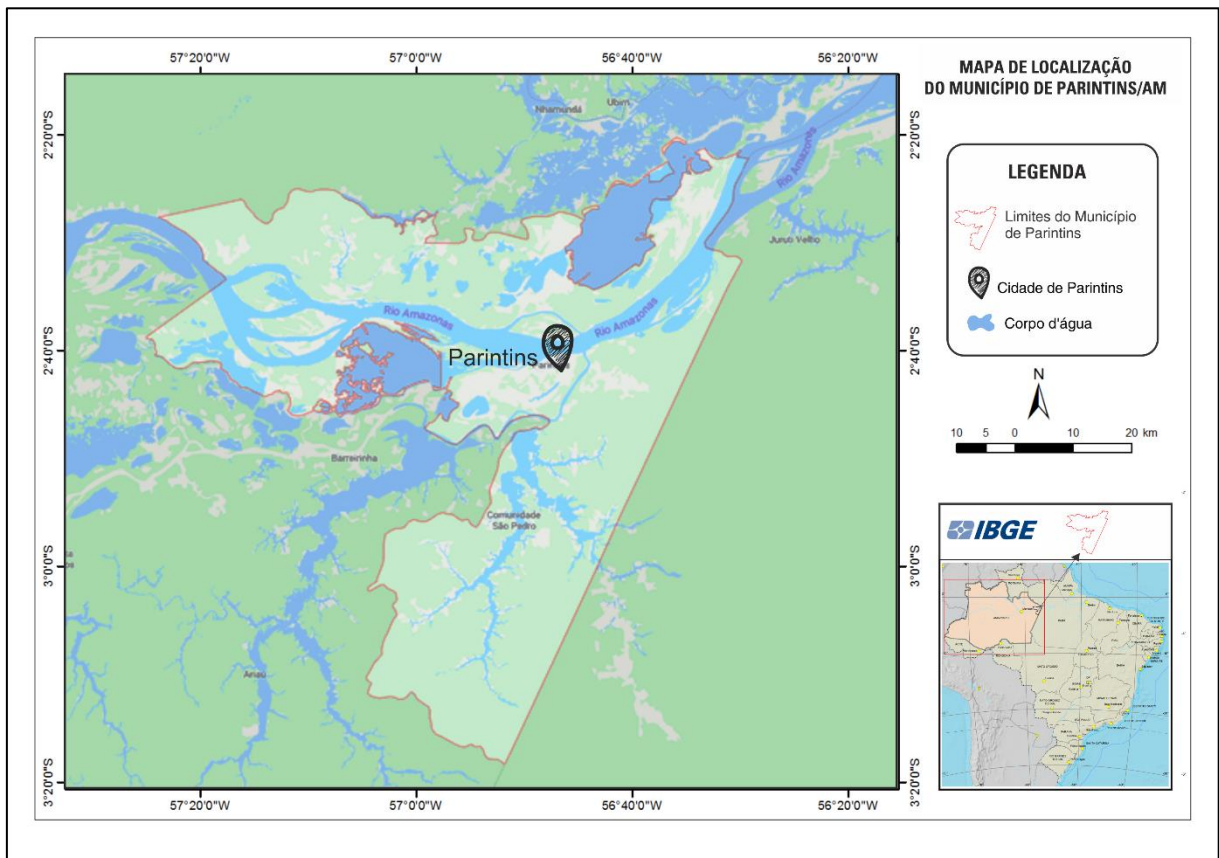
Contudo, a possibilidade de realizar uma historiografia dos saberes tradicionais na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, descrever e relacionar ao ensino de Ciências demonstra que a forma como os agentes sociais explicam o mundo vivido não é a mesma forma da ciência ontológica. No entanto, devemos entender que quando falamos de escola, destacamos um espaço do exercício da aprendizagem secular, envolvendo procedimentos didáticos e metodológicos que possui um rigor científico, o que nos faz dizer que à articulação entre o saber escolar e os conhecimentos tradicionais em sala de aula não é uma forma de substituição do ensino canônico, mas uma possibilidade de diálogo entre saberes, a exemplo dos resultados de articulação dos saberes tradicionais da água, da terra e da floresta para estudantes do ensino fundamental da escola Municipal N. Sra. Aparecida da comunidade Miriti – Parintins/AM.

CAPÍTULO I – ITINERÁRIO METODOLÓGICO

1.1 O Contextos da Pesquisa

Parintins – AM é um município brasileiro pertencente ao Estado do Amazonas, com uma população de 113.168 pessoas, fica situada à margem direita do rio Amazonas, sendo a segunda maior cidade do Estado; a vegetação é típica da região amazônica, formada por florestas de várzea e de terra firme (IBGE, 2018). Está localizado na Latitude: 02° 37' 42" S e Longitude: 56° 44' 09" W, altura de 27m em relação ao nível do mar e área da unidade territorial de 5.956,373 km² (IBGE, 2018). No mapa 1 organizamos o município de Parintins demonstrando sua localização no território brasileiro:

Mapa 1 – Mapa da Localização município de Parintins

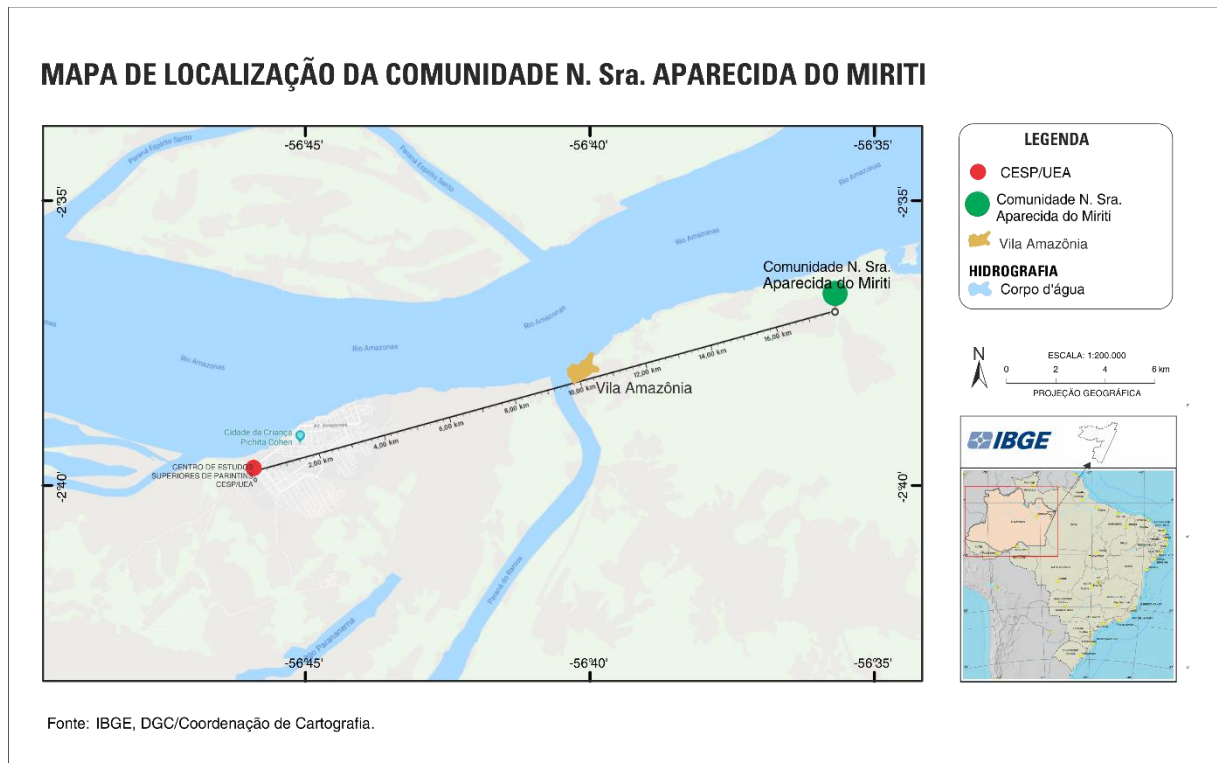


Fonte: IBGE. Organizado por Gelciane Brandão/2019.

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade Nossa Senhora Aparecida do Mirití, que está a 17.82km distante no município de Parintins – AM. As coordenadas geográficas indicam que a comunidade está a S 02° 35' 51.9" e W 056° 36' 03.3" em uma elevação de 26m,

distante 17 km da cidade de Parintins, considerando como ponto de partida o Centro de Estudos Superiores de Parintins CESP/UEA, conforme demonstramos no mapa 2.

Mapa 2 – Mapa de localização da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti



Fonte: IBGE. Organizado por Gelciane Brandão/2019.

Na pesquisa usamos o termo “agente social” quando nos referimos às pessoas, do ponto de vista de Bourdieu (2008, p.708) que enfatiza que uma das características dos agentes sociais é o fato da ciência não se encontrar infusa do ponto de vista do que eles são “[...]eles não têm necessariamente acesso ao princípio de seu descontentamento ou de seu mal-estar e as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência”.

A relação do indivíduo acontece através das situações objetivas que ocorre no espaço vivido, através de hábitos que norteiam suas práticas sem que se perceba. É algo que transcende à razão, é uma escolha feita inconscientemente. Portanto, o sentido de agente social do qual trata Bourdieu (2008) evidencia o conceito de ação social, uma vez que agem na sociedade, fazendo opções, criando assim táticas e maneiras de modificar ou resistir à realidade na qual vivem.

Realizamos os primeiros contatos com os agentes sociais no ano de 2017 para verificar qual a possibilidade de participação, explicando o motivo da pesquisa, pois “obter o ingresso

a um local de pesquisa e as questões éticas que podem surgir são também elementos do papel do pesquisador” (CRESWELL, 2010, p. 211).

Nesse sentido, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) garantiu o direito dos participantes. Conforme trata o Capítulo III Art. 5º, inciso 1º desta Resolução, o processo de comunicação e de consentimento deve acontecer de maneira espontânea, clara e objetiva, através de um clima de confiabilidade, que assegure uma comunicação plena e interativa (BRASIL, 2016a).

O momento de esclarecimento sobre a pesquisa ocorreu em condições e local adequados, na própria comunidade de forma individual. Conversamos com cada agente social, explicando os motivos que me levaram a realizar a pesquisa. Em alguns casos houve resistência na participação, recusa, que é um direito previsto na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.

Antes de lançar o convite de participação aos agentes sociais, elaboramos alguns critérios para o primeiro contato com os agentes sociais, a partir das ideias de Creswell (2010) explicamos que os motivos da pesquisa eram estritamente acadêmicos e que a pesquisa do mestrado era uma forma de incorporar a comunidade em uma importante experiência acadêmica.

Esses cuidados iniciais do contato com os agentes sociais foram para que eles pudessem conceder a assinatura e alguns dados pessoais no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De acordo com a Resolução n 510, de 07 de abril de 2016 em seu Capítulo III, do processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido, é direito do participante:

Art. 9º São direitos dos participantes:

- I – ser informado sobre a pesquisa;
- II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III – ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (BRASIL, 2016a, p.07)

Essa comunicação com os agentes sociais consistiu em explicar a finalidade da pesquisa, retirando dúvidas, mas, sobretudo, gerando um grau de confiança e respeito de ambas as partes que perdurou durante todo o processo de pesquisa, experiência que foi além do contato acadêmico, pois os agentes sociais que participaram da pesquisa sempre se

colocaram à disposição de minhas indagações. No dia 29 de maio de 2018 ocorreu a aprovação do projeto no Conselho Estadual de Pesquisa (CEP).

1.1.1 Caracterização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida encontra-se localizada na zona rural na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, no projeto de assentamento da Gleba de Vila Amazônia (SANTOS, 2014, p.01).

Anterior a criação física da escola, já existia na comunidade estabelecimentos de ensino improvisados em barracão de chão batido, em terreno de propriedade particular denominado de Paraíso, local cedido pelo proprietário João Pessoa Lopes (in memoriam). “A primeira professora chamava-se Helena Glória, substituída pela professora Santana Lobato, depois vieram: Irene Sakamoto, João Cursino, na época todos leigos² em suas funções” (SANTOS, 2014 p.02).

Figura 1 – Prédios da Escola Mun. N. Sra. Aparecida



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

A estrutura da primeira escola teve início em 1982 quando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) contribuiu na construção de um espaço de alvenaria (prédio I, à esq. da figura 1), as primeiras turmas eram compostas dos níveis: 1º ao 4º ano em

² O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não tinham a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério).

sistema de turmas multisseriadas³ até o ano de 2002. “[...] dos professores que atuaram nesse período destacam-se “Luiz de Castro Ramos, Rosa Ribeiro Diniz, Judith Coelho, Júlio Guimaraes e Socorro Sá” (SANTOS, 2014, p.03). Em 1985 a primeira escola foi inaugurada, na gestão do prefeito Gláucio Bentes Gonçalves⁴(*in memoriam*).

A escola foi instituída por meio do Decreto 50/99 no dia 1º de março de 1999, com recursos próprios da Prefeitura Municipal de Parintins (Prédio II, à esq. da figura 1) também na administração do ex-prefeito Gláucio Bentes Gonçalves.

No dia 22 de outubro de 2003 a escola foi contemplada com o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e com o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) a cargo do professor Delvano Santiago. Somente no dia 04 de outubro de 2004 ficou estabelecido o Ensino Fundamental regular de 6º ao 9º ano, além da implantação do Ensino Médio Mediado por Tecnologia sob responsabilidade da professora Silvia Mara Conceição, conseqüentemente outros professores fizeram parte como “[...] Tarcísio Santos, Claudemir Santarém, Márcio Camarão, Josiane e outros” (SANTOS, 2014, p. 04).

Em 2004 levei o Prof. Renner Gonçalves Dutra então secretário até a Comunidade e autorizei a ampliação da Escola Nossa Senhora Aparecida e o funcionamento do fundamental completo até o 9º ano. Depois levei o Prof. Gedeão Timóteo Amorim até a Comunidade e ele atendeu a minha solicitação de colocar o ensino médio tecnológico. Foi uma grande vitória e talvez o melhor que poderia fazer pelos meus colegas, amigos e parentes (CURSINO, 2019).

O primeiro gestor foi o professor Delvano Santiago (2004) seguido por “Valdineia Silvia, Domingos Costa, Luiz Ramos, Joselina Guerreiro, João Nicodemos, Naira Martins, Márcio Camarão, João Éder” (SANTOS, 2014, p. 05), Noely Cursino (2017) e Ademir Assis (12/2017 – atual gestor).

A escola foi expandida pelo prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia⁵ em sua gestão do ano de 2006, tanto a reforma quanto a ampliação foram realizadas com recursos próprios da Prefeitura e inaugurada no dia 07 de setembro de 2006 (SANTOS, 2014), desde então nenhuma melhoria foi feita via poder público.

³ Um único professor atende níveis diferentes de séries por sala. Exemplo disso foi a articulação da pesquisa que ocorreu para as turmas de 6º e 7º ano, somando 21 estudantes.

⁴ Iniciou a vida pública em 1956 eleito vereador pelo PSD. Foi duas vezes prefeito de Parintins e eleito quatro vezes deputado estadual. Atuou no TCE de 1995 a 2000.

⁵ Atual prefeito do município de Parintins – AM.

Em 2013 a escola foi contemplada com os programas: Mais Educação⁶; Atleta na escola⁷ e Mais Cultura⁸ do Governo Federal na gestão da professora Naira Martins, com prosseguimento na gestão do professor Márcio Camarão.

Em 2014 houve a implementação do Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), que teve como objetivo desenvolver ações com foco na melhoria do ensino “[...] bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades – Decreto nº 7.352/2010” (BRASIL, 2010, p.01). Por meio do programa PRONACAMPO foi possível a troca do telhado da escola abrangendo os dois prédios, da fiação elétrica e de pisos das salas de aula.

No ano de 2018 a escola voltou a ser multisseriada por conta do baixo número de alunos. Atualmente funciona com o Maternal, Ensino Infantil, Ensino Fundamental (6º ao 9º) ano e Ensino Mediado por Tecnologia⁹ (1º ano).

No âmbito administrativo atualmente estão lotados: um gestor, quatro professores, um servidor de serviços gerais, uma cozinheira e um vigia; sendo que a escola está no aguardo da lotação dos professores do Processo Seletivo de 2019, que em função de denúncias encontra-se paralisado até o fechamento da pesquisa. Atualmente estudam 149 crianças assim distribuídas:

Quadro 1 – Número de estudantes por série

Séries	Nº de alunos
Maternal	03
I PERÍODO	05
II PERÍODO	04
1º ANO	07
2º ANO	06
3º ANO	07
4º ANO	10
5º ANO	11
6º ANO	24

⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial MEC/MINC/ME/MDS no 17, de 24 de abril de 2007, com o propósito de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

⁷ O objetivo era promover a prática esportiva dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2014).

⁸ O Programa Mais Cultura nas Universidades foi uma ação do MinC e do MEC e teve por finalidade desenvolver e fortalecer o campo das artes e da cultura no país, com ênfase na inclusão social e no respeito e no reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 2015).

⁹ As aulas são ministradas via teleconferência, dos estúdios de televisão localizados em Manaus e transmitidas diariamente por satélite. As aulas acontecem por meio do sistema de IPTV (Internet por Televisão), com interatividade de som, imagens e dados. Dos estúdios do Centro de Mídias, ao lado da sede da SEDUC, no Japiim, Zona Leste de Manaus, os professores ministram aulas transmitidas em tempo real. Na outra ponta, um professor, que desempenha o papel de mediador e facilitador, coordena as aulas na classe da comunidade rural (SEDUC, 2018).

7º ANO	22
8º ANO	20
9º ANO	10
1º ANO	11
TOTAL	138

Fonte: SEMED, 2019. Organizado por Gelciane Brandão/2019.

A estrutura física da escola é de alvenaria, e conta com uma secretaria, uma cozinha, quatro salas de aula e dois banheiros. O público escolar é de estudantes da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, assim como das comunidades: Santa Clara do Jaurí, São Jorge do Jaurí, Nossa Senhora Santana e Nova Jerusalém, são filhos de agricultores, pescadores, vaqueiros e caçadores que se estabeleceram na região (SANTOS, 2014).

1.2 Tipo da pesquisa: Qualitativa

A relação qualitativa da pesquisa se baseou na descrição e compreensão dos dados, segundo afirma Creswell (2010, p.209) a pesquisa qualitativa segue algumas características dentre estas de cunho interpretativo:

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. Depois de liberado um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação, oferecendo, ainda, outras interpretações do estudo. Com os leitores, os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema.

Dessa forma foi necessário dispor de uma base teórica e de um método que sustentasse a busca pela resposta do problema da pesquisa, a fim de entendermos quais ideias e conceitos prévios nos ajudavam a problematizá-la e olharmos as situações que ocorreriam no processo de pesquisa, sem objetivar os agentes sociais e seus saberes, mantendo o foco na “aprendizagem do significado” que os agentes sociais dariam ao problema de pesquisa (CRESWELL, 2010, p.209).

O exercício de desconhecimento é fundamental para a descrição qualitativa. Por esse motivo a primeira preocupação pela qual elegemos o paradigma qualitativo se fundamenta no compromisso que assumimos diante da pesquisa, em que a percepção dos agentes sociais foi compreendida diante da territorialidade que vivem. Bourdieu (2008) salienta que a relação da pesquisa se diferencia da grande parte das trocas da existência comum, por ter como finalidade interrogar cientificamente, ela dá continuidade a uma “relação social” que possui

consequências sobre os dados obtidos, sem “exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas”, condição desejável (BOURDIEU, 2008, p.694).

O esforço do desprendimento é importante para a descrição reflexiva dos conhecimentos, sem dominar os efeitos da própria pesquisa (BOURDIEU, 2008). Mas a domesticação teórica do olhar é importante como experiência para o pesquisador, como destaca Oliveira (2000, p.19):

Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualiza-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade.

No caso desta pesquisa em especial na compreensão da percepção dos agentes sociais, devemos entender que este esforço se deu pelos seguintes procedimentos:

Pela escolha do método, que neste caso elegemos o fenomenológico, portanto a maioria das percepções dos agentes sociais foram descritas a partir da fala, do ouvir, ou da observação do que faziam. Para Merleau-Ponty (1999) tudo o que sabemos do mundo, sobretudo sobre ciência, nós sabemos a partir de uma visão individual, em que a ciência sozinha não conseguiria dizer nada.

Pela escolha dos procedimentos técnicos que definiram do decorrer da pesquisa os caminhos a serem seguidos. Percebemos que permanecer algumas horas na comunidade não era tempo suficiente, assim, optamos por viver com eles. No âmbito da pesquisa em educação, o fio que conduz esse conhecimento foi realizado através da fala dos agentes sociais, da observação do que eles faziam ou falavam nas atividades laborais, ou apenas olhando e ouvindo como era a relação com a água, a terra e a floresta, e não a partir de um procedimento neutro. Para Merleau-Ponty (1999, p.03) “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele”.

Não tivemos a pretensão de criar uma metodologia que Becker (1999, p.18, grifo nosso) chama de especialidade *proselitizante*, ou seja, uma “propensão muito forte dos metodológicos a apregoar uma ‘maneira certa’ de fazer as coisas, por causa de seu desejo de converter os outros a estilos de trabalhos apropriados, por causa de uma relativa intolerância com o ‘erro’ ”. E sim de nos aproximarmos quanto possível do modo de vida dos agentes sociais, para compreendermos um saber que está contido no viver e no fazer diário.

Por fim, realizamos um estudo descritivo das relações entre saberes tradicionais – da água, da terra e da floresta, o Ensino de Ciências e também um estudo teórico prático com vista à alteridade entre saberes no ensino canônico. Os agentes sociais foram observados e estimulados a produzir artefatos escritos, visuais e orais. Dessa forma conseguimos observar, registrar, analisar, classificar, descrever, para posteriormente compreender suas percepções. No decorrer da pesquisa buscamos por estímulos cognitivos e visuais; pois a memória funciona, mas seu registro a sustenta (OLIVEIRA, 2000).

1.3 Método de abordagem: Fenomenológico – no contexto da pesquisa

Neste subtítulo realizamos uma breve reflexão sobre o que mais nos desafia no campo fenomenológico. É o fato de não sabermos o que o outro tem a nos dizer? O temor de não conseguir visualizar o que estará diante de nossos olhos? Antes de iniciar as primeiras leituras sobre fenomenologia, ocorreram tentativas frustrantes para buscar respostas em outros autores, com a finalidade de obter um resultado, evidente que não obtivemos sucesso. Se há uma lição dessa busca pela compreensão do que é a fenomenologia, é a de que ela é “laboriosa” (MERLEAU-PONTY, 1999) e torna-se mais difícil quando não buscamos conhecer a sua origem.

Foi aos poucos que percebemos que não era possível conhecê-la, sem antes disciplinar o olhar, o ouvir, e o escrever. “Essas “faculdades” ou melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que lograremos construir nosso saber” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Não é um jogo com regras, com perguntas abertas e fechadas, mas com subjetividades, cada pessoa vê de uma maneira; não posso falar o que o outro viu, pensou ou falou; mas posso descrever os fatos e tentar compreendê-los, fazendo a experiência falar. É através do olhar e do ouvir, no esforço de “discipliná-los” que “[...] realiza-se nossa *percepção*, será no escrever que o nosso *pensamento* exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

É preciso “disciplina”, queremos por vezes fazer aquilo que achamos certo, rápido e fácil; mas depois de algumas experiências, principalmente aquelas voltadas ao círculo acadêmico/científico, passamos a entender que na ciência saber olhar e ouvir são dois atos cognitivos que auxiliam na compreensão de diferentes situações, e tem muito a ver com a fenomenologia, que surgiu como movimento “[...] antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica. Ela está a caminho desde muito tempo; seus discípulos a

reencontraram em todas as partes, em Hegel e em Kierkegaard, seguramente, mas também em Marx, em Nietzsche, em Freud” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 02).

O esforço de relacionar alguns conceitos que aparecem na obra de Merleau-Ponty (1999) *Fenomenologia da Percepção* que foi o método base de nossa investigação para descrever os Saberes Tradicionais não se fecham nestas análises. Na organização do Quadro 2 nos baseamos na relação fenomênica com os Saberes Tradicionais, e que descrevemos a partir de conceitos próprios da fenomenologia descrita por Merleau-Ponty (1999):

Quadro 2 – A fenomenológica na relação com os Saberes Tradicionais

A FENOMENOLÓGICA NA RELAÇÃO COM OS SABERES TRADICIONAIS		
Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1999)		Saberes Tradicionais
Essências na Existência;	p.01	Os Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências
Presença inalienável;	p.01	Não possui poder sobre os Saberes Tradicionais.
Verdadeiro sentido;	p.02	São as experiências, no caso os Saberes Tradicionais dos agentes sociais.
Psicologia descritiva, retornar “às coisas mesmas;	p. 02	Descrever as experiências dos agentes sociais por meio de diálogo, desenho e escrita.
Os símbolos da Ciência não são fechados;	p. 03	Os Saberes Tradicionais não são fechados para o universo da ciência.
Mundo vivido;	p.03	Os Saberes Tradicionais e a Fenomenologia são construídos a partir do mundo vivido.
Experiência segunda;	p.03	Se a Ciência é a expressão segunda, os Saberes Tradicionais seriam a experiência primeira.
Ato irrefletido;	p.05	Os Saberes Tradicionais no ensino de Ciências são ignorados.
A tese muda da percepção;	p.85	Somente a entrevista na pesquisa não diz nada. Mas nós podemos fazer a experiência falar.
Dados visuais	p.85	As experiências vividas dos agentes sociais.

Fonte: Merleau-Ponty (1999). Organizado por Gelciane Brandão/2019.

A fenomenologia para Merleau-Ponty (1999) quando trata de repor as essências na existência indica que devíamos buscar nos agentes sociais com mais idade os *saberes* que foram ensinados através das experiências vividas, pois “É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 01), ou seja, antes dos agentes sociais realizarem seus primeiros contatos com o mundo.

É desse ponto de vista que fomos a campo, lançando mão de ideias primeiras, de autocríticas, de uma significação do que os agentes sociais sabem ou viriam a ser, que essa reflexão iniciou, como um conhecimento que não possui nenhum poder sobre ele. Para Merleau-Ponty (1999, p. 01) é “[...] como uma presença inalienável, e cujo esforço todo

consistiu em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”.

O desafio de compreender os Saberes Tradicionais a partir do campo fenomênico nos fez entender que era nos agentes sociais com mais experiências, na relação que estes mantêm com os saberes da água, da terra e da floresta, que encontraríamos como descreve Merleau-Ponty (1999, p. 02) “[...] seu verdadeiro sentido”, foi por meio de uma historiografia da comunidade, da gênese dos saberes ensinados, das categorias êmicas que os agentes sociais estavam usando e como esses saberes estreitam relações de poder com o corpo próprio que descrevemos os dados para a pesquisa.

Descrever as experiências dos Saberes Tradicionais sem objetivar os agentes sociais, sem submetê-los a julgamentos é como uma “psicologia descritiva”, da qual Merleau-Ponty (1999, p.03) enfatiza que é o retorno “às coisas mesmas” é também antes de tudo a desaprovação da ciência. Não partimos de nenhuma verdade e nem buscamos criticar ou compreender a princípio as influências externas que podem ter modificado o modo de viverem e que o ser humano acaba colocando em primeiro lugar, mutilando sua essência perceptiva.

[...] mutilando a percepção por cima, o empirismo a mutilava também por baixo: a impressão é tão desprovida de sentido instintivo e afetivo quanto de significação ideal. Poder-se-ia acrescentar que mutilar a percepção por baixo, tratá-la de imediato como um conhecimento e esquecer seu fundo existencial é mutilá-la por cima, já que é considerar como adquirido e deixar passar em silêncio o momento decisivo da percepção: o surgimento de um mundo verdadeiro e exato (MERLEAU-PONTY, 1999, p.85).

Comprendemos que os Saberes Tradicionais não são fechados para o universo da ciência, pois como o autor destaca: “[...]Tudo aquilo que sei sobre o mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.03). As descobertas de novas espécies da fauna e da flora tiveram, no decorrer da história, relação com os *saberes* de povos indígenas e não-indígenas que não tinham contato com o meio acadêmico/científico, mas dominavam os conhecimentos, ajudando com que descobertas na área de biotecnologia pudessem acontecer. Não ocorreram por meio de acaso, mas possivelmente em um cenário de apropriação indevida desses saberes (ALMEIDA, 2010).

Os Saberes Tradicionais, assim como a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, p.03) são construídos no “mundo vivido”, um conhecimento que vem antes daqueles pré-estabelecidos, construídos e ensinados por instituições. Se almejamos, de fato, articular esses

saberes ao ensino de Ciência, é necessário “[...] apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a experiência segunda” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03).

A Ciência e as grandes indústrias de biotecnologia que se apropriam indevidamente dos saberes, de povos indígenas e não-indígenas, pessoas que dominam saberes sobre ervas medicinais em geral (ALMEIDA, 2010), é na essência uma determinação ou uma explicação do mundo percebido MERLEAU-PONTY (1999). A Ciência pronta, colocada em cápsulas e belas embalagens tiveram que passar por um processo de pesquisa que certamente contou com a participação de agentes sociais que contribuíram para seu êxito, esse detalhe, não menos importante, nos faz refletir um ato irrefletido que a Ciência não reconhece como fonte.

Esse modelo ontológico de quantificar as coisas e tudo que há no mundo, nos releva o caráter alienador da Ciência. Essa é uma questão a ser pensada em diferentes condições da vida humana, pois não há identidade no mundo empírico, posto que o tempo todo estamos categorizando as coisas, gerando uma ilusão de igualdade. Para o Ensino de Ciências a possibilidade de uma articulação entre saberes não tem finalidade de imposição, buscamos uma relação de alteridade, uma vez na fenomenologia “[...] não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 05).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 85) tanto na ciência, quanto na filosofia, foram “conduzidas durante séculos pela fé originária da percepção [...] ela se orienta, como para seu fim, em direção a uma *verdade em si* em que se encontra a razão de todas as aparências”, visto que somente a observação na pesquisa não é uma técnica capaz de nos revelar a essência da experiência primeira. Nesse sentido nós procuramos fazer a experiência falar, principalmente neste caso que os saberes foram ensinados e foram explorados através da fala, da escrita, do ouvir, do desenho, uma tentativa de retorno às coisas primeiras. Por isso entendemos assim como Merleau-Ponty (1999, p.86), que “[...] A tese muda da percepção é a de que a experiência, a cada instante, pode ser coordenada à do instante precedente e à do instante seguinte, minha perspectiva às das outras consciências”.

A ciência ocidental tem “[...] uma percepção que esquece suas origens e se acredita acabada. O primeiro ato então seria retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.89), pois é certamente neste mundo que seus direitos e limites podem restituir à coisa sua expressão concreta. Um animal não tem imagem de si mesmo, ele não precisa de uma representação, não se compara, não estabelece critérios, normas, leis, mas o ser humano em si. Nesse sentido, a fenomenologia busca o ser ante predicado, anterior a

categorização do mundo. Assim Merleau-Ponty (1999) nos propõe menos instrumentos e mais a fenomenologia da percepção, aquilo que temos de mais originário, propõe uma teoria aberta, descrevendo coisas que a teoria não vê.

Deixamos que os agentes sociais expressassem suas percepções sobre sua territorialidade, seus saberes, que mesmo subjetivos possuem uma essência particular, pois compreendemos assim como a fenomenologia, que “[...] um rosto, uma assinatura, uma conduta deixam de ser simples ‘dados visuais’ dos quais precisaríamos procurar, em nossa experiência interior” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 91). A forma como os agentes sociais rememoravam a história da comunidade, contavam sobre suas crenças, desenhavam a comunidade, expressavam seus saberes sobre a água, a terra e a floresta, não foram diminuídos a meros “dados visuais”.

Contudo, a partir desses dados visuais, orais e imagéticos é que a fenomenologia nos deu suporte, não para ficarmos olhando os saberes dos agentes sociais de dentro de um abismo, mas para compreendermos em quais situações existia a possibilidade de realizar uma alteridade com outros saberes no círculo do ensino canônico de Ciências. A fenomenologia não quer descrever a nossa percepção substituindo a percepção do outro, não encontramos essa afirmação nas leituras de Merleau-Ponty (1999), mas compreendemos que ela busca realizar um retorno ao que nos há de mais original, retomar a consciência que temos em relação ao mundo vivido, que mutila as nossas percepções. No campo dos fenômenos é tudo uma Gestalt (nebuloso), o objeto é aquilo que o olho vê e se destaca das outras coisas (MERLEAU-PONTY, 1999). Na crítica marxista a ciência corresponderia ao fetiche do objeto, pois a subjetividade é difícil de quantificar e perceber dentro de uma objetivação científica e também técnica da realidade.

1.4 Método de procedimento: estudo de caso

No campo das ciências sociais se percebeu um crescente uso do estudo de caso, mas com distintas finalidades, como explorar circunstâncias de vida real em que os limites não estão visivelmente determinados, e expor as dimensões da vida em que está sendo realizada a investigação. O estudo de caso se caracteriza ainda por sofrer influências do local onde ocorre a pesquisa, que estão relacionadas nas diversas dinâmicas de vida que ocorrem em determinado espaço. “O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também para reorientar seu estudo” (GOLDENBERG, 2000, p.35).

Quando Goldenberg (2000) cita a questão de “reorientar” é importante frisar que embora se eleja um procedimento, quando se vai a campo, depende-se da fala do outro, do modo como ele vive e se relaciona no mundo vivido, automaticamente é preciso se enquadrar na realidade do pesquisado, viver com eles para ser aceito pelo grupo. Foi o que fizemos quando percebemos que passar algumas horas na comunidade não seria suficiente.

Ao decidirmos por morar na comunidade Nossa Senhora Aparecida do Miriti, tivemos que enfrentar as dificuldades em percorrer a estrada de Vila Amazônia que não é asfaltada e possui enormes crateras de lama de barro amarelo causadas pelas chuvas¹⁰ em boa parte do percurso. Pela dificuldade em encontrar quem pudesse nos levar à comunidade, fez com que tivéssemos que ir pilotando a moto, sozinha. A ideia, a princípio, não foi a melhor, pois sem experiência de viajar nessas condições, ocorreu de, por diversas vezes, nos prendermos na lama com a moto, mas conseguimos sair com sucesso de todas, aprendendo, a partir dessa experiência, a superar essa situação que não tinha como ser mudada. Saindo da estrada, entrávamos em um ramal, mas antes pedíamos licença ao que acreditam ser a “Mãe da Floresta”, mas acreditamos que falamos baixo, pois na primeira ocasião não demorou para que nos perdêssemos, tomamos um caminho errado, mas com boas orientações no caminho retornamos e conseguimos prosseguir até chegar a comunidade. Comentei o ocorrido com um dos agentes sociais da pesquisa que sensibilizada propôs que morássemos para evitar esse tipo de problema.

A importância deste episódio para a pesquisa coincidiu com a inquietação que surgiu do campo de pesquisa. Percebemos que passar algumas horas na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti não estava surtindo efeito positivo para o estudo daquele caso específico, era preciso redirecionar os movimentos entorno dos agentes sociais para garantir um detalhamento aproximado da percepção dos saberes da água, da terra e da floresta, e a alternativa foi morar na comunidade. Decisão certa para proceder o estudo de caso, que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo” (WESLEY; JABBOUR, 2011, p.11).

Quando passamos a conviver com os agentes sociais na comunidade fomos construindo confiança. Saiu de cena a representação e ganhou notoriedade a vida como ela é e

¹⁰ No período do verão (de dezembro a maio) nós temos intensa evaporação das águas oceânicas e de evapotranspiração, formando camadas de nuvens. A Amazônia tem um clima quente úmido e é um dos mais chuvosos do mundo. As chuvas concentram-se nos meses entre Dezembro e Maio. No verão (Dezembro-Março) o vento sopra quente e úmido do sudeste, causando altas temperaturas e chuvas fortes.

acontece. A confiança construída no decorrer da pesquisa nos levou a conhecer histórias, fatos, coisas que eles guardam na memória ou dentro de suas casas, como fotos, moedas antigas, jeitos. De acordo com Goldenberg (2000, p.33) o estudo de caso se tornou uma das principais modalidades na pesquisa por não ser uma técnica específica:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

É nesse sentido que buscamos descrever os saberes tradicionais dos agentes sociais da comunidade N. Sra. Aparecida do Mirití, por meio de uma descrição holística. A partir de um elemento delimitado é possível, através do estudo de caso, levantar informações sobre o fenômeno pesquisado, proporcionando um entendimento contextual (PATTON, 2002 *apud* WESLEY; JABBOUR, 2011).

1.4.1 Técnicas: observação livre a participante

A população da pesquisa foi formada por cinco agentes sociais (homens e mulheres) de um universo de 25 famílias que nos permitiram reunir informações para a posterior descrição dos dados sobre os saberes tradicionais relacionados à água, a terra e a floresta.

A segunda edição da obra *Os argonautas do Pacífico ocidental*, de autor Bronislaw Malinowski (1884-1942) tece críticas a dados empíricos para pesquisas obtidas a partir de inquéritos, poucos informantes, e o uso de questionários, no primeiro capítulo da obra, se referindo ao modo como os antropólogos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX realizavam a coleta dos dados, dando pouca importância as técnicas adequadas.

Mas, acredito que a questão da “poucos informantes” ela só se torna profundamente negativa quando a escolha não se baseia em critérios que possam favorecer o desenvolvimento para a pesquisa. A amostra foi constituída por cinco agentes sociais (homens e mulheres) com base nos seguintes critérios: pessoas com mais idade em função de suas experiências de vida sobre aspectos históricos, culturais, saberes locais; pessoas que desenvolviam atividades em relação à água (pesca), à terra (agricultor) e à floresta (caça).

Mesmo sendo somente cinco pessoas foi difícil quantificar o tempo que nos dedicamos para analisar os artefatos escritos, desenhados, sobretudo aquele em que foram falados. Depois que passamos a morar na comunidade, em um dia gravamos mais de 10h de

conversas, além das anotações no caderno de campo, porque a todo o momento os agentes sociais estão vivendo e nessa dinâmica manifestando saberes.

Para analisar as falas o tempo foi maior, pois não utilizamos nenhum programa para encurtar o tempo de descrever os relatos orais, pois um programa não possui os sentidos cognitivos podendo incorrer em erros de transcrição. Na audição das gravações rememorávamos os momentos vividos, como se estivéssemos ainda no local, reconhecíamos cada agente social a partir do tom da fala, por isso nos valem de uma descrição etnográfica. Para Clifford, (2008, p.22) “[...] O que emergiu durante a primeira metade do século XX com o sucesso do pesquisador de campo profissional foi uma nova fusão de teoria geral com pesquisa empírica, de análise cultural com descrição etnográfica”.

Assim partimos da crítica de Malinowski (1884-1942), de que se não estivéssemos *in loco* para a observação dos agentes sociais, esbarraríamos em superficialidades, quando fôssemos descrever os saberes tradicionais da água, da terra e da floresta e como eles ditam diferentes relações de poder no modo de viver no lugar.

Realizamos como procedimentos técnicos além da observação livre, em algumas ocasiões, procedeu-se a observação participante. A primeira nos serviu para anotarmos os aspectos corriqueiros da vida, ouvir, registrar imagens livres de plantas, animais criados pelos agentes sociais, animais silvestres, ver o dia amanhecendo, o entardecer, observar o jogo de futebol à tarde, a saída de um agente social para fachear¹¹ a noite ou uma fala que foi significativa. A observação participante foi para conviver em diferentes momentos com os agentes sociais de pesquisa, muitos de nossos registros não seriam possíveis, lacunas ficariam expostas em relação a múltiplos fatos corriqueiros da vida em comunidade, incapaz de serem percebidos por outras passagens que não o da observação, seja ela livre ou participante.

Malinowski (1884-1942) também tece críticas quanto à forma de elaboração dos inquéritos e questionários para serem utilizados na pesquisa participante. Esta passagem nos remete ao rigor científico do método adotado na pesquisa: a fenomenologia. Nesse sentido fizemos uso da técnica de entrevistas individuais e coletivas, com a intenção de obter informações a partir da fala dos agentes sociais, fizemos uso principalmente quando realizamos o processo de rememorar a história da comunidade, de determinados lugares como o Fomento, a construção da igreja, as crenças, os mitos e as categorias êmicas: o quebranto, a panema e a reima. Para este fim contamos com o aporte teórico de Merleau-Ponty (1999) e

¹¹ Um dia estávamos na cozinha, à noite por volta das 19h, quando um jovem que era parente de um dos agentes sociais chegou para emprestar um arpão (feito de ferro com três pinos), *A vida* 82 perguntou: Vai fachear? Então fiquei curiosa e perguntei: o que é fachear? Ela me respondeu: “é pegar peixe, ele vai andando no lago para arpoar o peixe, que fica escondido debaixo do mato. Isto é fachear”.

Malinowski (1884-1942) que nos revelam um importante passo para não distorcer a composição do material etnográfico da observação participante, como a própria origem do termo se refere, é estar presente.

Desse modo, fomos conviver no campo de pesquisa, para assim como Malinowski (1884-1942) nos aculturar pelos costumes, crenças locais, normas, a fim de aprofundar nas tessituras dos saberes tradicionais ensinados pelos agentes sociais com a finalidade de procedermos a técnica de observação livre, participante e as entrevistas. “É importante ressaltar que o fundamento dessa [...] aculturação do observador [...] consiste na assimilação das categoriais inconscientes que ordenam o universo cultural investigado” (DURHAM, 1978, p.14).

Esse processo de aculturação foi interessante porque as fases iniciais de rememorar a história do lugar, de descrever as categorias êmicas como a panema, a reima e o quebranto foram fases tranquilas. Mas, quando começamos a resgatar as crenças, principalmente os mitos do lugar, foi como se o mundo objetivo tivesse sido invadido pelo mundo subjetivo dos saberes daquelas pessoas. Malinowski (1884-1942) cita três caminhos que podemos chegar aos objetivos de uma pesquisa que esboça um cunho etnográfico, focamos no terceiro do qual ele denominou de *corpus inscriptiones*, com foco em narrativas, palavras, conversas, comportamentos do cotidiano.

A observação livre participante, enquanto técnica se fez muito presente, quando a exercemos no cotidiano do que eles faziam, muitas vezes apenas ouvindo ou olhando. Os momentos das refeições eram muito ricos, pois a família se reunia e a conversa que não podemos analisar como despreziosa fluía naturalmente, mas cheia de experiências e sabedoria. Como pesquisa, exercemos por meio da pesquisa a mediação entre saberes, embora “[...] o trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível” (CLIFFORD, 2008, p.21).

1.4.2 Análise do conteúdo: Laurece Bardin

De acordo com Bardin (2002), tudo que é falado ou escrito está apto a ser submetido a uma análise de conteúdo, com ênfase nos significados e nos significantes. “A análise de conteúdo como método, não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos; podemos dizer que nada há que substitua as ideias brilhantes” (BERELSON, 1959 *apud* BARDIN, 2002, p.20).

Através do método que adotamos, neste caso o *fenomenológico* de Merleau-Ponty (1999), realizamos uma densa análise do estudo de caso, para compreender se, o que descrevo no ver, ouvir e sentir do agente social está realmente contido nela? O que analisei repõe as essências na existência (MERLEAU-PONTY, 1999)? Por isso, a análise do conteúdo deve começar onde os estilos tradicionais de investigação terminam, cujo procedimento metodológico sustenta essa análise. Mas do que realmente trata a análise do conteúdo? Para Bardin (2002, p.42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (2002, p.34) “[...]A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise léxica, análise de procedimentos). A fase de análise de conteúdo foi organizada em: “1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e a inferência”.

Passo 1. Organizamos os dados para pré-análise. Essa etapa abrangeu a transcrição das narrativas, dando atenção especial para essa primeira fase, considerando as anotações de campo e a separação das informações dos agentes sociais descrevendo como eles falavam. “[...]o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo” (BARDIN, 2002, p.34).

Passo 2. Exploração do material – Depois que transcrevemos foi importante realizar uma leitura ou exploração do material junto com os agentes sociais, principalmente nos casos em que surgiram dúvidas, de uma expressão, de um nome e de um fato. Isto foi feito com o intuito de obter uma visão geral das informações, para depois iniciarmos um exercício mental de descrição de uma historiografia dos saberes, e ao mesmo tempo articularmos com autores como Foucault e Merleau-Ponty (1999).

Passo 3. Por fim, nos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo, enfatizamos não somente os códigos: escrito e oral, mas incluímos nesse âmbito outros códigos semióticos “[...] é tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações; ex.: músicas, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaços, tempo” (BARDIN, 2002, p.35).

Esse momento de organização de como foram os procedimentos de análise demandou tempo e disciplina para descrição e compreensão, lidamos principalmente com a descrição da fala dos agentes sociais, não esquecendo do que não era possível registrar em imagem ou gravação. Dessa forma foram compreendidas as relações a partir do viver no lugar dessa pesquisa, experiência primordial para compreensão das bases do qual se fundam o saber tradicional em direção ao saber canônico – do entendimento de uma ciência do conceito para a partir da ciência do concreto como nos lembra Lévi-Strauss.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo problematizamos a ideia de “Saber” (FOUCAULT, 2008; ALMEIDA, 2008; LÉVI-STRAUSS, 1989); discutimos a ideia de “Tradicional” (HOBBSAWM, 19997; THOMPSON (1998; ALMEIDA, 2004); problematizando o percurso do Saber Tradicional (PONTES FILHO, 2016; ALMEIDA, 2008); fazendo tessituras sobre “comunidade” (BAUMAN, 2003; HARRIS, 2006); problematizamos a ideia de ribeirinho (SOUZA, 2013); e, por fim, fazemos as discussões teóricas sobre o Ensino de Ciências (DELIZOICO; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

2.1 Problematizando a ideia de “Saber”

A ideia de que “saber é poder” foi problematizada desde Francis Bacon e de modo recente ampliada por Foucault (2008a) para pensarmos diferentes assuntos atuais e pretéritos, seja no campo científico, seja em outras dimensões da vida. Não há um consenso científico quanto a essa complexa relação, mas sabemos que é necessária a atenção ao tema e contextualizá-lo em diferentes discussões da sociedade, sobretudo, partir da concepção de que a ciência ontológica se fecha diante de outros saberes. Como destaca Cunha et al (2002) ao se referir aos conhecimentos da natureza de seringueiros do Alto Juruá – PA ou em outra parte do mundo, a autora trata como diferentes formas de conhecimento que não se “separam, antes se informam e se enriquecem mutuamente” (CUNHA, 2002, p.12).

Segundo Foucault (2008a, p.204) “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”. O saber se apropria do conhecimento sobre a cultura e a natureza (os tipos de animais e plantas de determinado habitat), submete a um processo de racionalização, podendo ser articulado à sociedade numa relação de poder, arregimentando-se em um regime de verdade (FOUCAULT, 2008). Tratemos dessa discussão no âmbito da pesquisa na área de biotecnologia, que por muito tempo os cientistas reduziram não somente a participação, mas os conhecimentos que mateiros, indígenas e povos tradicionais possuíam em relação à natureza a meras colaborações. Apropriaram-se de um conhecimento histórico, das populações tradicionais, dando um status de saber científico por meio de produtos que são comercializados como “descobertas” do cientista, há nesse sentido uma relação de poder que ainda é de quem consegue alcançar essa cientificidade, quem consegue patentear, produzir, gerar lucros (ALMEIDA, 2008a).

Para Foucault (2008) quem detém o saber reconhecido pelo efeito de verdade, pode exercê-lo como instrumento de poder; no entanto não é possível existir poder sem liberdade. Uma justificativa efetiva para que ocorram relações de poder é que tenhamos a liberdade de questionar aquilo ou quem exerce o poder. Este existe em todos os ambientes da sociedade, está em tudo, e o sujeito é a matéria do poder, há o poder molecular, aquele que vem das relações familiares, da vida sexual, de um roçado, de um lugar de pesca; e o poder molar, que advém dos governos, de empresas públicas ou privadas, da igreja, dos hospitais, escolas e outros.

Para Cunha et al (2002) os pressupostos caracterizam as verdades culturais, isso engloba tudo aquilo que não somos capazes de discutir quando fazemos parte de uma sociedade, apenas aceitamos de maneira plácida; “[...]na ciência contemporânea – embora esse princípio nem sempre tenha vigorado no Ocidente – não se admite que um indivíduo de uma espécie possa se metamorfosear em um indivíduo de outra” (CUNHA et al, 2002, p.12), ou seja, a ciência não acredita que boto vira gente.

Nesse sentido, os saberes tradicionais não são estáticos, estão a todo o tempo em movimento e estão sujeitos ao povo que acredita nele, das possibilidades que inventam para que prossigam gerando novos conhecimentos, apesar de muitas vezes nem perceberem em virtude da natureza de sua dinâmica (ALMEIDA, 2008b) e embora esses saberes sejam negligenciados em face de uma cultura ocidental tácita de exclusão e ao mesmo tempo de ausência no âmbito acadêmico.

Foucault (2008a) na obra “*Arqueologia do Saber*” faz uma crítica a essa ideia de Ciência como a única forma de conhecimento válida para explicar o mundo. A partir da ótica de marcadores temporais, a descontinuidade e os conflitos são fundamentais na arqueologia, enquanto procedimento/ação; questionar deve ser um exercício diário, principalmente porque somos afetados, uma vez que os problemas da humanidade também são nossos, não podemos pensar que podem ficar estáticos e exclusivos à ciência. É fundamental refletir, pois é através da vicissitude da diferença que é possível nos reconhecemos no mundo vivido.

Foucault foi classificado como um autor pós-estruturalista, mas será que se ele se via inserido dentro desta classificação? Autores desta corrente filosófica discutiam sobre a ação, nesse entendimento pensar a ação permite pensar sobre sujeitos (FOUCAULT, 2008a) agentes sociais (BOURDIEU, 2008). Para Foucault (2008a) esses sujeitos são capazes de produzir coisas e como são afetados pelas ações de outros saberes, há uma dimensão pós-discursiva, assim podemos dizer que as coisas não precedem o saber.

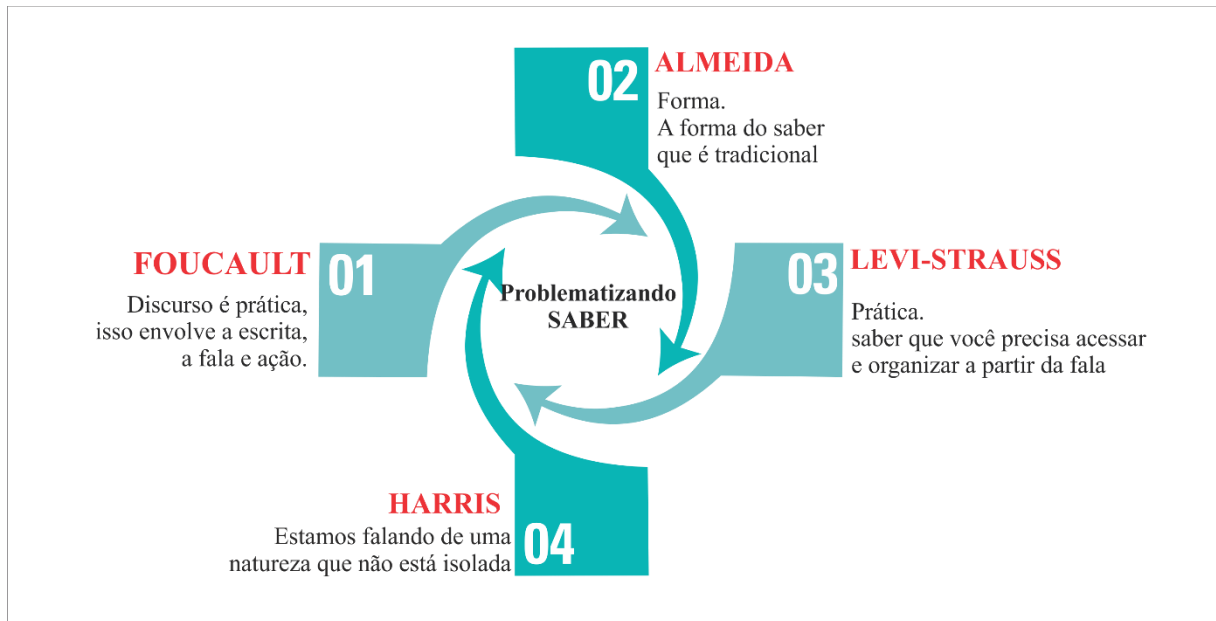
O modo como a ideia de saber foi materializada na ontologia ocidental, contribuiu para que os Saberes Tradicionais de diversos povos ficassem reduzidos a meras colaborações no âmbito da pesquisa científica. Para Cunha et al (2002, p.13) “Práticas e verdades culturais comandam a observação e a experimentação” é por meio dessas experiências que os povos tradicionais partem de uma observação detalhada do mundo que vivem, a atenção de cada um é importante para o serviço de suas atividades laborais ou de subsistência, e mais, para que esses saberes se mantenham. “Não existe um conhecimento desvinculado da prática. No dia em que não mais se subsistir da floresta, todo um mundo de conhecimentos e de possibilidade de descobertas será perdido” (CUNHA et al, 2002, p.13), e não só da floresta, como também dos saberes da água e da terra.

Credita-se assim o saber tradicional ao simples apetite de comida. Mas as populações pesquisam e especulam sobre a natureza muito além do que seria necessário ou racional do ponto de vista econômico. Há um “excesso” de conhecimentos somente justificado pelo mero prazer de saber, pelo gosto do detalhe e pela tentativa de ordenar do mundo de forma intelectualmente satisfatória. Dentre os apetites, o apetite de saber é um dos mais poderosos (CUNHA et al, 2002, p.13).

A impressão é de que os povos que tradicionalmente ensinam sobre a água, a terra e a floresta são vistos sem nenhuma importância pelo fato de não terem tido uma formação acadêmica científica. Há uma separação entre dois mundos, o saber científico e o dos saberes tradicionais que não são senso comum, e sim são saberes marginalizados pela ontologia ocidental que possui um caráter hermético, com sua força de verdade e universal. Para Foucault (2008, p.2015) é:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2008a, p.205).

Foucault (2008a) preocupa-se em dissolver a percepção de saber a partir de disciplina e passa a pensar *saberes*. Os discursos, uma vez assentados como dimensão do saber, causam como efeito imediato o nivelamento, ou seja, colocamos todos na mesma posição, enquanto discurso. “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” (FOUCAULT, 2008a, p.205).

Figura 2 – Problematizando a ideia de saber

Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2019.

Problematizamos na figura 2 a ideia de “saber”. Para Foucault (2008a) o saber possui uma ordem e uma normatividade, a ordem do discurso, e isso extrapola as categorias linguísticas ou qualquer outra norma que pretenda defini-lo. A separação de saberes, particularmente aquele que transforma o saber em uma disciplina pré-estabelecida ideologicamente pensada, são é o saber em si, esse isolamento é uma consequência de configurações sociais. “[...] O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2008a, p. 205) e também no discurso dos agentes sociais de comunidades amazônicas.

Os saberes que são ensinados pelos agentes sociais das comunidades que quase sempre estão desvalorizadas no âmbito acadêmico como algo menor ou do senso comum, são abafados pelo discurso, com efeito, de verdade da ciência. Para Almeida (2011, p.67) é a forma do saber que é tradicional e pode ser uma forma antiga ou recente; “Os novos sujeitos sociais, os sem-terra, assentados, quilombolas apresentam sistemas de relações permeados por uma rede de solidariedade, vizinhança e reciprocidade, entrelaçada com o saber tradicional e tecnológico das famílias de terras tradicionalmente ocupadas”.

É preciso entender a reprodução de saberes no mundo moderno, assim como buscar uma alteridade com outros saberes. Para Lévi-Strauss (1989), essa alteridade é no sentido de entender que determinados saberes não estão na ordem da prática, é, na verdade, uma dimensão diferente. É um saber que você precisa acessar e organizar a partir da fala dos

agentes sociais que experenciam o mundo vivido, pois “esse saber e os meios linguísticos de que dispõem entendem-se também à morfologia” (LEVI-STRAUSS, 1989, p.22).

As pessoas de fora desse contexto não entendem, porque em certas regiões da Amazônia não são se come alguns tipos de peixe, porque há concepção de que são reimosos. Comer um peixe ou uma carne reimosa na concepção dos agentes sociais amazônicos não significa algo bom e seguro, então eles deixam de comer determinados tipos de carne de caça e de peixe quando estão com algum problema de saúde, porque pode influenciar no corpo, acredita-se que pode ocasionar algum tipo de doença, ou interferir na sua cura. “Os ritos e as crenças mágicas apareceriam então como tantas outras expressões de um ato de fé numa ciência ainda por nascer” (LEVI-STRAUSS, 1989, p.26).

Mark Harris (2006) na obra “*Presente ambivalente: uma maneira amazônica de estar no tempo*”, traz um pouco da história de Oriximiná/PA, e retrata a forma como as pessoas se relacionam com a natureza, à apropriação desse mundo vivido, mas sobretudo as dinâmicas de transformação nas últimas décadas, considerando sobretudo a religião popular. Harris (2006) parte de uma obra clássica de cunho etnográfico desenvolvida no mestrado em Antropologia da Universidade de Columbia por Eduardo Galvão¹² (1955) na obra intitulada “Santos e Visagens”, que faz referência que na Amazônia é muito forte a história dos encantados. Enquanto saber, estamos falando de uma natureza que não está isolada, mas está presente na importância da água, da terra e da floresta na vida das pessoas e de como isso influencia na relação com o mundo vivido.

Contudo, quando colocamos esses saberes em um mesmo nível de discurso, passamos a pensar quais as relações de poder que comumente hierarquizam esses discursos. Entendemos que a hierarquia dos discursos não é encontrada no conteúdo, mas está em disputa contínua no exterior da paisagem social, neste mundo vivido, e significado, seja por meio de um mito, de categorias êmicas ou de suas crenças, pois como destaca Galvão (1955, p.07) “A maioria das crenças não católicas do caboclo amazônico deriva do ancestral ameríndio. Foram, entretanto, modificadas e influenciadas no processo de amalgamação com outras origens ibérica e mesmo africanas”.

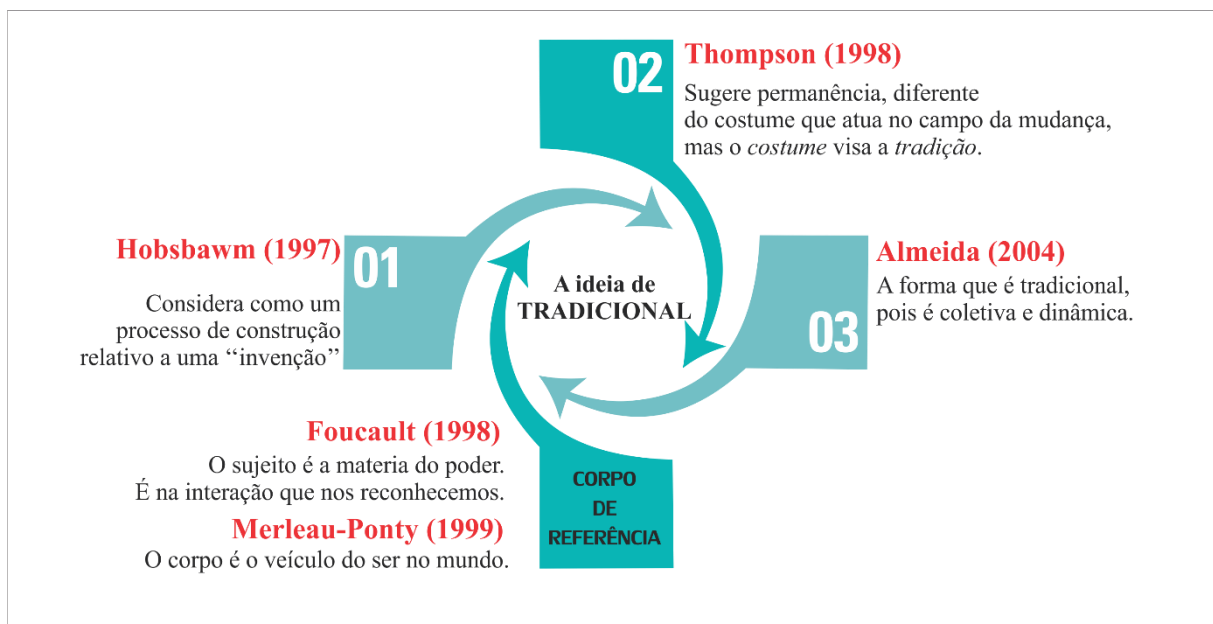
¹² Foi orientado por Charles Wagley, que em 1948 realizou um dos primeiros estudos sobre as comunidades amazônicas, tomando como local de estudo a comunidade de Gurupá (Itá, nome fictício dado na obra **Uma Comunidade Amazônica: estudo do homem no trópico**) no Estado do Pará, onde este delineou as características sociais, econômicas e culturais. Eduardo Galvão prosseguiu os estudos nessa mesma localidade em 1948, e resultou na obra “Santos e Visagens”.

2.2 A ideia de “Tradicional”

O termo *tradicional* é teoricamente carregado de significados, mais que um termo ele nos ajuda a compreender relações de poder e a interpretar suas definições, além da dinâmica da tradição. Tal temática tem sido abordada a partir de autores como Hobsbawn e Ranger (1997), Thompson (1998) e Almeida (2004).

Na figura 03, para o entendimento do termo “tradicional” partimos do princípio filosófico de que é necessário um corpo de referência que pensa e age na sociedade fazendo mudanças, pois o agente social é quem o conduz enquanto ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999) e por meio do corpo interagimos para nos reconhecermos enquanto sujeitos (FOUCAULT, 2008a).

Figura 3 – A ideia de tradicional



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2018.

A primeira consideração sobre o termo *tradição* é de Hobsbawn¹³ e Ranger (1997) que se refere a um processo de construção que seria “inventado” por meio de um conjunto de práticas implícitas ou claramente aceitas “tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculca certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM e RANGER, 1997, p.9). Thompson (1998) dá um sentido de “permanência”, ao contrário do costume que

¹³ Historiador britânico, seu principal objetivo de estudo o desenvolvimento das tradições no contexto Estado-nação. Destaca que muitas vezes, as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e a importância de “suas” respectivas nações.

se concentra no âmbito da mudança, mas o costume anseia a tradição. Almeida (2004) relaciona o termo tradição a *forma*, que no seu entendimento é coletiva e dinâmica.

Hobsbawm (1997) pensa o conceito de tradição a partir de seu surgimento e de que forma se estabeleceu, considerando: os costumes (que são elementos culturais desempenhados rotineiramente, mas possíveis de serem modificados, peculiares das sociedades, não impede as inovações), e as tradições, nisso inclui as inventadas, que é tratada a partir de sua invariabilidade (de natureza ritual ou simbólica) práticas tácitas ou explicitamente aceitas que reúnem certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, gerando uma continuidade do passado.

[...] Costume é o que fazem os juízes; “tradição” (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado. A decadência do “costume” inevitavelmente modifica a “tradição” a qual ele geralmente está associado (HOBSBAWM, 1997, p.10).

A expressão “invenção das tradições” ao mesmo tempo que possui um significado abrangente, é também delimitado, envolve as tradições que foram inventadas e institucionalizadas, e aquelas que por algum motivo surgem de forma rápida e assim conseguem se estabelecer, dando a entender que sua gênese advém de um passado remoto, ainda que sua duração seja curta (HOBSBAWN e RANGER, 1997).

Para Hobsbawn e Ranger (1997) o termo *tradição* deve ser diferente de *costume* principalmente pelo seu caráter de invariabilidade, apesar de dialogarem em certo momento. “O *costume*, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deva parecer compatível ou idêntico ao precedente” (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p. 10).

A partir da Revolução Industrial as sociedades naturalmente tiveram que inventar, estabelecer ou criar novas formas sobre rotinas e convenções com uma constância maior. Mas a fraqueza da tradição se volta quando adota um ponto de vista pragmático, Hobsbawn e Ranger (1997) cita o caso de judeus liberais que justificavam a restrição alimentícia “alegando que os antigos hebreus não consumiam carne de porco por motivo de higiene” (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p.11).

A invenção das tradições é entendida como um processo de formalização e ritualização, com características que se refere ao passado, mesmo que pela imposição da repetição. As “tradições ultrapassadas” ao se colocarem em uma posição inflexível podem ser

extintas e novas tradições são inventadas. Existe a possibilidade de adaptação quando há necessidade de conservar antigos costumes, exemplo disso são as Instituições antigas, que possuem função, como práticas rituais, e por isso podem manifestar a necessidade de realizar uma adaptação. A exemplo, a “[...]a Igreja Católica frente aos novos desafios políticos e ideológicos e às mudanças substanciais na composição do corpo de fiéis” (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p.13).

Para Hobsbawn e Ranger (1997) as práticas tradicionais inventadas desde a Revolução Industrial parecem serem possíveis de se classificar em três categorias: a) as que estabelecem ou simbolizam coesão social; b) as que estabelecem ou legitima instituições c) e as que se voltam para a socialização, com sistemas de valores e padrões de comportamento.

É possível entender que Hobsbawn e Ranger (1997) constatarem que a *tradição* não tem a obrigação de ser antiga, mas que possa ser politicamente adaptada conforme a necessidade do presente, podendo ter elementos de momentos históricos diferentes, possibilitando o presente recriar o passado, se reinventando à medida que apresenta a necessidade de mudança.

Em outra concepção Thompson (1998) na obra “*Costumes em Comum*”, nos traz o conceito de tradicional, explorando os costumes que suscitam status de identidade às classes sociais, em um momento histórico em que não haviam classes sociais em uma definição marxista. No decorrer de suas análises sobre costume ele nos releva que os costumes existem quando fazem alusão a um corpo que o identifica, justifica e se comunica de uma pessoa a outra. Temos nessa afirmação elementos de Merleau-Ponty (1999) e Michel Foucault (2008a).

É necessário um corpo de referência, à medida que as experiências acontecem em diferentes décadas, elas agem em corpos diferentes, logo podem apresentar novas formas, que podem ser antigas ou não. Para Merleau-Ponty (1999) a fenomenologia é referencial quando destaca que o mundo é uma unidade aberta às diferentes formas de vivê-lo, pois os agentes sociais não arquitetam interações sociais na mesma realidade vivida. Para Merleau-Ponty (1999) o corpo exerce a mediação com o mundo, é “[...] aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.202)

Os ensaios escritos em diferentes épocas retratam que Thompson (1998) não acreditava em um plano universal de cultura popular, de que havia uma cultura erudita (superior) e uma cultura popular (inferior) inteiramente independente. Para ele o significado de cultura é meditativo e abstrato, e implica determinado evento quase que ultra consensual, algo que existiria sem uma explicação causal, e não é o caso.

Thompson (1998) experienciou estruturas costumeiras pré-capitalistas, aquelas formações culturais que a Revolução Industrial vai condenar, e que o século XIX vai destituir para criar outras mentalidades. No quadro 03 apresentamos como Thompson (1988) demonstra em diferentes momentos históricos a ideia de “tradição”:

Quadro 3 – Ideia de Tradicional em Thompson (1988)

THOMPSON (1988) OBRA “COSTUMES EM COMUM”	
Capítulo 2 – Patrícios e Plebeus.	Contrapõe a mini aristocracia ao povo, às classes populares.
Capítulo 3 – Costumes, lei e Direito Comum.	Na legislação britânica o costume tinha precedência a letra da lei.
Capítulo 4 – A economia moral da multidão inglesa no século XIX.	Faz referência sobre os motins e as multidões.
Capítulo 5 – Economia moral revisitada.	Se aprofunda na noção de economia moral.
Capítulo 6 – O tempo de trabalho e capitalismo industrial.	Desenvolve a noção de tempo para o trabalhador. O relógio virou protagonista na relação do ser humano com o tempo.
Capítulo 7 – A venda das esposas.	O divórcio informal do pobre que não tinha como pagar pelo divórcio era feito por meio do leilão da esposa em um mercado.

Fonte: Thompson (1988). Organizado por Gelciane Brandão/2018.

É difícil pensar que a ideia do termo “tradicional” possa conservar-se isenta das influências de distintas concepções culturais, ou de uma cultura que se anseia hegemônica, predominante no equilíbrio das forças. Thompson (1998) discorre sobre as tradições que se materializam pelo próprio exercício de consciência que as pessoas têm dessa vivência, que a medida que essas tradições ou costumes são superados ou outras gerações que surgem não compartilham do mesmo corpo de referência, esses costumes são relegados e esquecidos. A cultura é dinâmica, não é algo que tenha a obrigatoriedade de ser tão tradicional que não possa ser superada e apresentar novas formas.

Nesse sentido, Almeida (2004) na obra “*Terras tradicionalmente ocupadas*” traz essa ideia de tradicional, que não tem necessariamente relação com o passado, com o tempo, mas tem muitas vezes relação com a forma. A forma que é tradicional e pode ser uma forma desenvolvida há pouco tempo, mas ela é coletiva. Ela é tradicional porque ela é coletiva e ao mesmo tempo dinâmica, seu status de tradicional não tem ligação com algo que é estritamente antigo.

A tradição deixa de ser herança inacessível e passa a ser constituída de relações que envolve formas políticas a resistências e articulações de grupos socialmente organizados (ALMEIDA, 2008b). O tradicional nessa discussão não está se opondo a modernidade e não se coloca no mesmo plano do antigo ou passado, mas está voltada a uma forma que vai ter sentido para determinado grupo social, transportando sinais remotos, trazendo uma visão diferente do mundo vivido e transformado por ações contemporâneas.

As denominadas “comunidades tradicionais” são vistas como um instrumento da tradição que se baseia na política por meio de representações e símbolos que são ensinados no cotidiano e nas práticas dos agentes sociais (ALMEIDA, 2008b). Essa ideia de tradicional nos remete ao que Hobsbawn e Ranger (1997) denomina de “tradição inventada”, que não tem relação com falsas estratégias para afirmar que uma identidade existe, pelo contrário, a tradição se legitima por meio de uma ligação com o passado, assim como pela sua estrutura, composta por regras e normas que simplesmente são, mas que também se fortalecem no ritual e na repetição, que é singular de práticas ritualísticas.

Os agentes sociais de comunidades amazônicas vivem a tradição como uma forma de estar no tempo e no espaço, que possui uma verdade e acreditam em uma relação de poder com os saberes da água, da terra e da floresta; saber que é legitimado pelos ensinamentos do passado em constante relação com suas práticas do presente que se apresentam como relações de poder disciplinados através de atos cognitivos. Nesse sentido, a tradição é influenciada por meio de uma forma e parte de uma invenção que é arquitetada a partir de antigas e atuais concepções de estar no tempo, tendo um corpo de referência.

Os saberes tradicionais são, portanto, as vivências e relações socioambientais, econômica, cultural em que o saber é aprendido no exercício da observação do que fazem os agentes sociais. São ensinados por anos de prática locais, no meio de uma cultura própria, em um espaço que possui seu próprio tempo, sendo influenciados diretamente pela dinâmica da natureza, cada uma com sua particularidade (SOUZA, 2015). Perceber esses saberes a partir da ótica da ciência, nos faz perceber o valor histórico que os agentes sociais representam e quantas memórias foram silenciadas pela falta de registro.

2.3 Problematicando o percurso do Saber Tradicional

O saber tradicional tem sua origem nos povos e comunidades tradicionais, que “[...]há muito tempo vivem em seus territórios, possuem um enorme conjunto de saberes sobre a natureza, sobre a biodiversidade e sobre o patrimônio genético. São saberes tradicionais sobre o ambiente que ocupam, sobre os animais e as plantas e as formas de usá-los e manejá-los (BRASIL, 2017, p.18). Para Almeida (2008b, p.88) o saber tradicional envolve o “conjunto de práticas organizativas e se traduzem em transformações políticas mais profundas na capacidade de mobilização destes grupos face ao poder do Estado e em defesa dos territórios que estão socialmente construindo”.

As discussões sobre meio ambiente por meio de conferências internacionais ocorreram em “Estocolmo-1972; Rio-1992 ou Eco92; Rio+10, Joanesburgo; Rio+20” (PONTES FILHO, 2016, p.88) resultando em acordos assinados e agendas a serem cumpridas, no entanto, os resultados não foram animadores, afirmando os cientistas o risco de um colapso ambiental.

No que a afirmação dos cientistas implica? Saber é poder, assim ressalta Michel Foucault (2008), nesse sentido, a ciência em si não dá conta de controlar o poder que ela cria “[...] sabemos cada vez mais, que o progresso científico produz potencialidades tanto subjogadoras ou mortais, quanto benéficas” (MORIN, 2005, p.18), um exemplo disso é a energia atômica que potencializa a ideia de destruição da humanidade.

Na Convenção sobre a Diversidade Biológica de 1992, os conhecimentos tradicionais, assim como o patrimônio genético eram considerados direito de todos. Um exemplo negativo desse tratado internacional multilateral é que as patentes que eram geradas a partir dessa diversidade e consequentemente dos conhecimentos eram privatizados indevidamente. Este cenário muda a partir de 1992 com a Convenção sobre a Diversidade, auferindo um status de reconhecimento, de que os Estados são soberanos sobre a diversidade biológica de seu território (CUNHA, 1999).

São três os objetivos apregoados da Convenção da Diversidade Biológica (CDB): a conservação da diversidade biológica; o uso sustentável de suas partes constitutivas; a repartição justa e equitativa dos benefícios que advêm do uso dos recursos genéticos (CUNHA, 1999, p.01).

O discurso de que a diversidade biológica era um direito de todos, possibilitando uma espécie de não reconhecimento do saber tradicional, qualquer país poderia fazer o que quisesse, a mudança de 1992 mudou em termos de discurso na tentativa de endurecer o acesso, que para Cunha (1999, p.01) era mais uma curiosa dualidade.

Até 1992 havia uma curiosa dualidade com relação aos direitos de propriedade intelectual. Por um lado, considerava-se que recursos genéticos e conhecimentos tradicionais eram patrimônio da humanidade: por conterem esperança da descoberta de remédios para a cura do câncer, da aids e de outros flagelos; por permitirem renovação de estoque genético e, portanto, resistência de cultivares às pragas que os atacam, os recursos genéticos e conhecimentos tradicionais deveriam ser de acesso livre. O paradoxo é que, na outra ponta do processo, no mundo da biotecnologia, ao contrário, tudo era patenteado e os remédios e sementes propriedade estritamente privada, embora seus benefícios para o conjunto da humanidade também fossem incontestáveis. Fundamentando o patenteamento de remédios e sementes estava a ideia básica de que a privatização das descobertas estimula a inovação. Essa diferença de tratamento coincidia, não por acaso, com a divisão Norte-Sul. Os países em desenvolvimento detinham, em 1975, apenas 1,7% das patentes mundiais

(Unctad/Wipo, 1975 apud Grain). No entanto, esses mesmos países eram responsáveis pela esmagadora maioria dos recursos genéticos mundiais. Dos 12 centros de megadiversidade no mundo, 11 encontram-se no hemisfério Sul. As três classes de agentes terapêuticos mais ativos contra o HIV identificados até agora pelo Instituto Nacional do Câncer dos Estados Unidos provêm de plantas, respectivamente, da República dos Camarões, da Austrália e da Malásia (Mays et al., 1996:262). Ou seja, a tecnologia é do Norte, o germoplasma do Sul. E a tecnologia se pagava, enquanto o germoplasma era de graça.

A forma como o discurso de “esperança” de descoberta para doenças foi usada em tentativa de acesso “livre”, mas que a partir de “descobertas” com potencial financeiro tudo era patenteado.

Os discursos sobre os problemas ambientais atualmente são pressionado a serem falados de forma mais responsável; diferente do que ocorreu por muitas décadas, que utilizavam a reprodução de um discurso que tinha como justificativa o desenvolvimento a qualquer custo; uma parte da mídia adota um discurso mais condizente com os debates atuais sobre meio ambiente, uma vez que não é mais suficiente o discurso de modernizar a qualquer custo; há uma mudança de opinião que se deve em grande parte a pressão de movimentos sociais e ambientalistas (ALMEIDA et al, 2010). Essa consciência envolve todas as ações diretas e indiretas que são nocivas ao ecossistema, pois envolve uma relação social que nasce e resiste à mudança dos tempos.

Existe uma polêmica em relação ao patrimônio genético que se constitui frente ao poder de grandes empresas multinacionais de biotecnologia tomadas pela Organização Mundial do Comércio – OMC, Almeida et al (2010, p.12) aponta que esse é um quadro complexo:

[...] Os traços e características deste referido patrimônio, que devem ser tomados em conta, não são a soma das diferenças “objetivas”, ao contrário apontam para um quadro complexo de experiências e distintas modalidades de uso dos recursos naturais, envolvendo conhecimentos localizados de diferentes agentes sociais, marcados por uma diversidade étnica com suas respectivas organizações de representação política.

Essas experiências no uso dos recursos do ecossistema como um todo e suas relações sociais, são evidentes em diversas comunidades tradicionais; esse conhecimento ou saber, como aqui tratamos, são aprendidos e transmitidos entre gerações pela vivência e requerem o compartilhamento de saberes. Almeida et al (2010, p. 12) levanta um debate importante quando nos lembra de que “[...] “as alternativas de desenvolvimento” podem ser entendidas como abrangendo o conjunto de medidas adotadas para colocar em execução projetos de reconhecimento do saber nativo”.

Relembrando as discussões sobre as “novas” políticas de desenvolvimento sustentável e propostas elaboradas em diversas conferências nacionais e internacionais (Estocolmo-1972; Rio-1992 ou Eco92; Rio+10, Joanesburgo; Rio+20), nunca houve um debate latente sobre a importância do conhecimento das populações tradicionais no âmbito de “proteção” desses saberes, e sim uma intenção em preservar apenas interesses econômicos sem entrar em conflito com imposições de países de primeiro mundo. Segundo Almeida (2010) as experiências que envolvem o conhecimento tradicional no âmbito de manejo, e as formas de uso dos recursos naturais como matéria prima, sempre foram vistas como algo limitado, visto com pouca importância em face de uma visão histórica de “região dominada”.

Nesse sentido, no universo entre “natureza” e “civilização” há uma consciência no modo de pensar das metrópoles coloniais; pois ao mesmo tempo em que se julgam superiores a “populações nativas” revelam “[...] uma consciência que as metrópoles têm de si mesmas” (ALMEIDA et al, 2010, p.13).

A mudança em relação a essa visão de preconceito com as populações nativas é uma realidade que não pode ser despercebida; existem vozes que dão vida a um novo discurso de proteção aos saberes que envolvem o ecossistema amazônico, assim como as relações do viver na Amazônia. “[...]a ideia de inferioridade dos “nativos” da região, impõe aos educadores o desafio de criação de uma sensibilidade profissional e humana capaz de fazer uma crítica ao pensamento social predominante” (AGUIAR; BARBOSA e COSTA, 2015, p.19) ecoam nas discussões acadêmicas e sociais.

A possibilidade de entender as populações da Amazônia não a partir do conceito de diferente, mas do princípio de que não há nenhuma incapacidade que os rotule como impróprios ao acesso de direitos como qualquer outro cidadão, é que nos faz refletir sobre a ideia romântica e por vezes apresentada de forma caricata, em particular das populações tradicionais, “[...]que predominantemente são vistos numa perspectiva de homens e mulheres atrelados a natureza, expressando certa ingenuidade que lhes seriam naturais” (AGUIAR, BARBOSA e COSTA, 2015, p.20).

A discussão especificamente sobre os “Saberes Tradicionais” se deu formalmente a partir de 1988, quando iniciaram as intervenções através de movimentos sociais que buscavam “[...] por uma ruptura com esquemas de pensamento utilizado comumente em documentos oficiais de planejamento no âmbito da política ambiental” (ALMEIDA, 2008, p.11). Essa ruptura que começa a ser discutida, não envolve somente o âmbito de “ecossistema amazônico”, e sim uma preocupação desse ecossistema como obra de relações sociais.

As relações sociais e os antagonismos tornaram-se um ambiente de luta por direitos, que envolve “[...] o controle genético, do uso de tecnologias e das formas de conhecimento e da apropriação dos recursos naturais” (ALMEIDA, 2008, p. 11). A preocupação em proteger o patrimônio genético da Amazônia não se restringia mais a questões de ordem genética, iniciou-se uma fase de garantir com que os saberes tradicionais também fossem reconhecidos, abalando uma cultura burocrática de exploração dos recursos de diversos povos.

Neste sentido destacamos a tese de Pontes Filho (2016) que teve como objetivo, investigar o suporte legal sobre a apropriação indevida de saberes no qual denominou de **logospirataria** da Amazônia Legal e sobretudo os conflitos junto às populações tradicionais. Constatou-se a partir da Constituição Federal de 1988, Convenção da Diversidade Biológica de 1992, Tratado de Cooperação Amazônica de 1978, e diversas Leis¹⁴ do Brasil, que os impactos na Amazônia Legal decorrentes de ações antrópicas geram danos à vegetação e à biodiversidade da floresta.

Constatam-se, na Amazônia Legal, intervenções tais como o extrativismo vegetal sem manejo florestal, a expansão das atividades agropecuárias, os desmatamentos, as queimadas, a exploração e as contaminações produzidas pela atividade do garimpo e pelo emprego de agrotóxicos (inseticidas e herbicidas que contaminam o solo, o lençol freático e os rios), dentre as práticas que impactam danosamente diversificadas espécies vegetais na região amazônica. Na maior parte das vezes, essas iniciativas visam satisfazer interesses logospiratas e de agentes operadores da logospirataria, os quais exploram substâncias e recursos oriundos da vegetação regional sem respeitar os direitos dos povos da floresta e de suas populações tradicionais (PONTES FILHO, 2016, p.151).

A biopirataria é outro impacto identificado dentro da prática logospirata de Pontes Filho (2016) na região amazônica, caracterizado como um saque indevido, sem autorização ou mesmo irregular de saberes e tradicionais e seus princípios ativos, que tem como objetivo central o aproveitamento comercial em função do mercado econômico, “[...] sem resguardo dos direitos de compensação de povos nativos e do Estado, constitui o modus operandi por excelência da biopirataria e uma das principais formas de satisfação dos interesses logospiratas” (PONTES FILHO, 2016, p.152).

Esse “Logos” do qual Pontes Filho (2016) faz menção, demanda o entendimento do seu contexto de surgimento enquanto expressão, principalmente em relação ao “Mito” pois o

¹⁴ Lei n°. 4771/65, Código Florestal, Lei n° 5.197/67, Código da Fauna, Lei n° 6.938/81, Política Nacional do Meio Ambiente, Lei n°. 9433/97, Política Nacional de Recursos Hídricos, Lei n° 9.605/1998, Lei de Crimes Ambientais, Lei n° 10.826/03, Estatuto do Desarmamento, Lei n° 11.343/06 – Lei de Drogas, Lei n° 13.123/2015 – dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade (PONTES FILHO, 2016, p.20).

“Logos” surgiu tendo como alusão o “Mito” passando por um processo de forma que se apartou com o tempo. Os mitos desde a Grécia antiga tentavam explicar os fenômenos na natureza e as relações humanas e de seres divinos. Este foi o berço do qual se fundou o ocidente, como destaca Jean-Pierre Vernant (1990, p.349) na obra “Mito e pensamento entre os gregos”, que “O pensamento racional tem um registro civil: conhece-se a sua data e o seu lugar de nascimento. Foi no século VI antes da nossa era, nas cidades gregas da Ásia Menor, que surgiu uma forma de reflexão nova, inteiramente positiva, sobre a natureza”.

Na Pan-Amazônia¹⁵ houve o empenho para unir as legislações vigentes de diversos países, para que houvesse regulamento, registros e identificações sobre conhecimentos tradicionais sob a proteção da Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI), “[...] cuja ação principal se volta para a “modernização das legislações nacionais” com ênfase em padrões internacionais de proteção às criações intelectuais” (ALMEIDA, 2010, p.12).

É sabido que os conhecimentos tradicionais foram utilizados e serviram de meios para orientar o aproveitamento dos recursos naturais. Essa realidade tem paulatinamente mudado em função das lutas dos movimentos sociais pela garantia dos seus direitos de conhecedores desses conhecimentos. “[...] É sobre o processo de fortalecimento de movimentos sociais e de afirmação étnica que se contrapõe a este ideário positivista de “racionalidade absoluta”, cujo fito é a naturalização de fatos sociais” (ALMEIDA, 2008, p.13).

Em 2001, de acordo com Almeida et al (2010) ocorreu a reunião de pajés na cidade de São Luís do Maranhão, na ocasião diversos líderes elaboraram uma carta que foi enviada à Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI); cujos temas destacavam:

- a) Recursos naturais das florestas tropicais, em particular da Amazônia, que estão sendo explorados industrialmente;
- b) necessidades de serem protegidos juridicamente os “conhecimentos tradicionais” para evitar a “biopirataria” ou “pirataria ecológica”, ou seja, para evitar que outros se apropriem ilegítima e ilegalmente destes “saberes nativos” (ALMEIDA et al, 2010, p.13).

Foram estes representantes que deliberaram os termos de uma carta que seria encaminhada à Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI¹⁶). Segundo Dourado (2009) a OMPI vem desde a década de 1978 definindo conceitos ligados a apropriação intelectual dos saberes tradicionais e as diversas manifestações culturais.

De acordo com Almeida (2008) o conteúdo da carta dos pajés incluía não só os

¹⁵ A Pan-Amazônia envolve os países que têm a floresta amazônica em seu território. Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, as Guianas e o Suriname, além do Brasil.

¹⁶ A Sede da OMPI concentra-se na Genebra, Suíça.

recursos naturais na Amazônia, mas, sobretudo, a urgência de proteger a partir do âmbito jurídico os “conhecimentos tradicionais”, garantindo que “outros” não se apropriassem ilegalmente desses saberes.

Dessa maneira despertou um debate tardio, mais fundamental para garantir que os saberes dos povos tradicionais da Amazônia começassem a ser visto como um bem de uso comum, em contraponto ao saber “[...] controlado pelos grandes laboratórios de biotecnologia, pelas empresas farmacêuticas e demais grupos econômicos que detêm o monopólio das patentes, das marcas e dos direitos intelectuais” (ALMEIDA, 2008, p.14).

Em 2002 aconteceu em Manaus/AM a II Conferência dos Pajés da Amazônia, denominada “*Biodiversidade e Direito de Propriedade Intelectual, Proteção e Garantia de Conhecimento Tradicional*”, reafirmando o que ocorreu em São Luís/MA. Religiosos e indígenas que detinham um vasto conhecimento sobre a natureza, e que cotidianamente aplicavam no seu modo de vida, dão ao “saber tradicional”, um viés de saber prático (ALMEIDA et al, 2010). Dessa forma, através dos debates, ficou determinado que os “conhecimentos tradicionais” não se limitavam apenas ao campo das ervas medicinais, mas compreendiam todos os procedimentos de uso dos recursos naturais aprendido com os antepassados, que não podem ser acondicionados por patentes (ALMEIDA et al, 2010).

No Brasil, o reconhecimento do saber tradicional de indígenas, povos e comunidades tradicionais, assim como de agricultores familiares estão contidos no texto da Lei nº 13.123 de 2015, que define como conhecimento tradicional associado “[...]informação ou prática de população indígena, comunidade tradicional ou agricultor tradicional sobre as propriedades ou usos diretos ou indiretos associada ao patrimônio genético (BRASIL, 2015, p. 01), esta mesma lei regulamenta partes da *Convenção sobre Diversidade Biológica*¹⁷, e o Decreto nº 8.772 de 2016 (BRASIL, 2016b).

Em 20 de maio de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.123, que dispõe, dentre outros, sobre o acesso ao patrimônio genético, à proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade (BRASIL, 2017, p.06).

Foi nesse universo de acontecimentos, que o Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 2015 desenvolveu oficinas regionais, direcionadas “[...] com o objetivo de levar ao conhecimento desse público as implicações referentes ao acesso ao patrimônio genético,

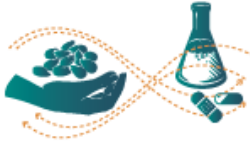


¹⁷ A Convenção sobre Diversidade Biológica ou Convenção da Biodiversidade, como é chamada normalmente, é um documento internacional, assinado por mais de 190 países. Seu maior objetivo é manter a biodiversidade. Para tanto, apresenta três grandes estratégias: conservação da biodiversidade, uso sustentável e repartição justa e equitativa de benefícios derivados do uso da biodiversidade (BRASIL, 2017, p. 10).

proteção e acesso ao conhecimento tradicional associado e repartição de benefícios” (BRASIL, 2017, p.06), oferecendo oportunidade para que a sociedade civil pudesse fazer parte do processo de construção de informações para a Regulamentação da Lei, culminando na publicação do Decreto nº 8.772/2017.

Esses conhecimentos tradicionais, inovações ou práticas de povos e comunidades tradicionais, povos indígenas e agricultores familiares, que se encontram relacionados diretamente com os seres vivos, são denominados conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético. São conhecimentos que servem como importante fonte de inovação para a ciência, a tecnologia e a indústria (BRASIL, 2017, p.18).

Reconhecendo a importância desses conhecimentos e visando o incentivo a divulgação, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou em 2017 um guia para ajudar na divulgação das informações já previstas em Lei sobre o tema para os “[...] povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e agricultores familiares que trata do novo marco legal do patrimônio genético, do conhecimento tradicional associado e da repartição de benefícios” (BRASIL, 2017, p.11), dessa forma acredita-se que torna possível conhecer os direitos e as obrigações para acessar o patrimônio genético em suas áreas de vivência (quadro 4).

Quadro 4 – Marco Legal do Patrimônio Genético do Conhecimento Tradicional

MARCO LEGAL DO PATRIMÔNIO GENÉTICO, DO CONHECIMENTO TRADICIONAL ASSOCIADO E DA REPARTIÇÃO DE BENEFÍCIOS	
	A repartição de benefício é um mecanismo pelo qual quem usa componentes do patrimônio genético ou conhecimento tradicional tem que repartir seus lucros com quem detém esse patrimônio e esse conhecimento (BRASIL, 2017, p.11).
	No caso do patrimônio genético , estamos falando de seres vivos, como plantas, animais e microorganismos, ou partes deles, como raízes, folhas, sementes, sangue e substâncias como veneno, saliva e outras (BRASIL, 2017, p.11).
	No caso do conhecimento tradicional , para a Convenção da Biodiversidade, estamos falando do conhecimento que é associado ao patrimônio genético. É o conhecimento que povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e agricultores familiares têm sobre o uso e manejo das mais diferentes formas de vida (BRASIL, 2017, p.11).

Fonte: Brasil, 2017. Organizado por Gelciane Brandão/2017.

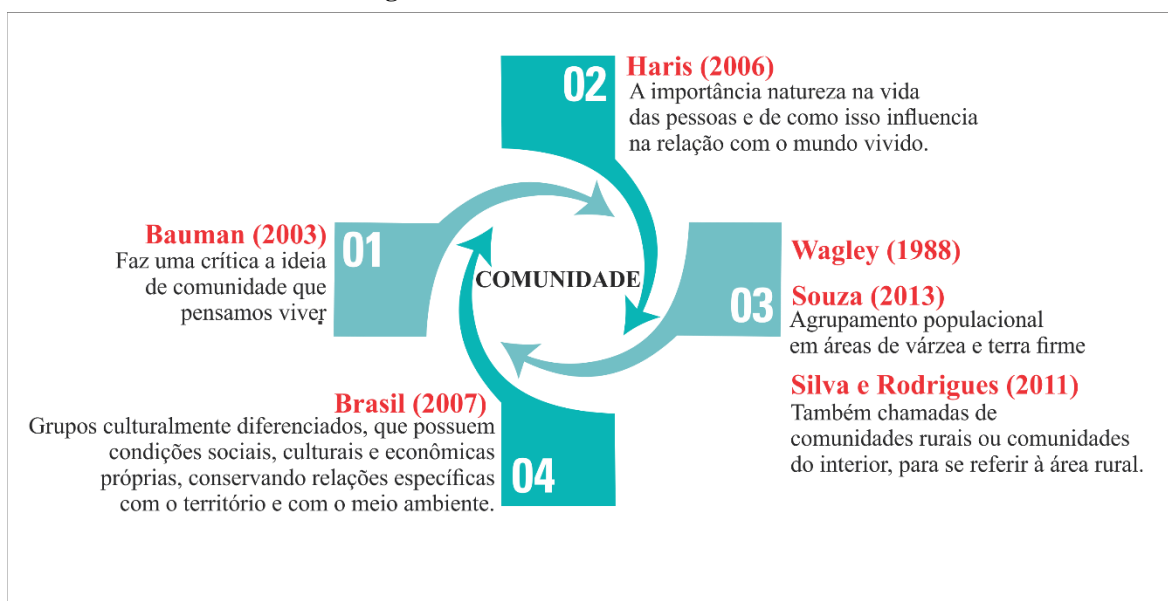
Contudo, esses conhecimentos se renovam, gerando novas formas ou são aperfeiçoados, cuja alternativa é protegê-los. “Os detentores de conhecimentos tradicionais associados possuem características culturais específicas [...]. Seus conhecimentos fazem parte

de sua identidade, de seus valores, de seus significados e de sua razão de ser como povos” (BRASIL, 2017, p.19). mas, não é fácil determinar a origem do conhecimento tradicional, a Lei nº 13.123 de 2015 divide esses conhecimentos em duas partes: a de origem identificável: um povo ou comunidade detém esse conhecimento; e, não-identificável: sua origem não é determinada, não se sabe qual povo o gerou (BRASIL, 2017).

2.4 Tessituras sobre “comunidade”

O termo comunidade é polissêmico, inicialmente discutimos a partir da concepção sociológica de Bauman (2003) a partir da crítica de que pensamos viver em comunidade com segurança e com liberdade. Harris (2006) traz o conceito de comunidade a partir da relação que o ser humano desenvolve com o mundo vivido, além das transformações apresentadas ao longo dos tempos. Wagley (1988); Souza (2013) e Silva & Rodrigues (2011) discutem a partir de como o termo “comunidade” é conhecido na região amazônica, que em muitos casos é relacionado a agrupamento populacional de áreas rurais de terra firme e várzea, enfatizando que o termo pode ser precedido de comunidade rural ou comunidade do interior, uma forma de segregar quem faz parte da área urbana e da área rural. E por fim o conceito reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que parte da afirmação de grupos culturalmente diferenciados (BRASIL, 2007).

Figura 4 – Tessituras sobre “comunidade”



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2018.

A ideia de “comunidade” e sua redescoberta no século XIX representa o fato mais notável no progresso do pensamento sociológico, o termo faz referência a um significado abrangente, o que requer à atribuição de um sentido científico e não apenas reduzi-lo a um significado singelo. De acordo com as ideias de Bauman (2003) em muitas áreas do pensamento os vínculos de “comunidade” – verdadeiros ou fantasiosos, clássicos ou inventados chegam a estabelecer a figura de uma sociedade apropriada e ideal para se viver.

Essa segurança expressa na palavra “comunidade” traz um sentido de proteção, de acolhimento e a segurança de que nada de ruim pode acontecer, é como se as pessoas estivessem envolvidas em um círculo de proteção indestrutível. Lamentavelmente a “comunidade” não está para o alcance da sociedade, percebemos na literatura de Bauman (2003) que há valores que na atual sociedade estão esquecidos, vivemos cada vez mais em um mundo individualista e pernicioso, gerido pelo capitalismo descomedido e a cobiça do ser humano de lucrar a qualquer custo.

É preciso ressignificar nosso olhar, despirmo-nos de preconceitos e ideias pré-estabelecidas sobre comunidade, e estarmos dispostos a realizar uma pré-reflexão de “como gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir” (BAUMAN, 2003, p.08). A “comunidade” forma a peça denotativa de validade, pois estamos tratando de algo que transcende a comunidade local, abrangendo todas as relações sociais, tendo como base o agente social não de forma separada nesta ou naquela função; que esteja ou venha a desempenhar em sociedade. Pelo contrário, é a união em sociedade que produz o sentido de coerção social (BAUMAN, 2003).

Essa idealização que fazemos do termo “comunidade” sempre existiu, mas no futuro; na atualidade é denominada de paraíso perdido. A comunidade não existe materialmente, não há casas, ruas, pessoas; ela é imaginada, é um lugar que ansiamos regressar e assim procuramos caminhos que possam nos levar. É um lugar que não habitamos e não conhecemos procedente de nossas experiências, porque elas não foram vividas, logo não existem. Bauman (2003) então chama essa comunidade que imaginamos viver de paraíso, justamente por não conhecermos nada a seu respeito e nem termos tido qualquer experiência de vida neste lugar, até então imaginário. “A imaginação, diferente das duras realidades da vida, é produto da liberdade desenfreada. Podemos “soltar” a imaginação, e o fazemos com total impunidade — porque não teremos grandes chances de submeter o que imaginamos ao teste da realidade” (BAUMAN, 2003, p.09).

Não muito diferente da crítica de Bauman (2006) pensamos o termo “comunidade” na concepção amazônica que muitas vezes é visto como um lugar com segurança e liberdade,

mas não imaginamos quantos conflitos existem em diferentes territórios. Na obra “Uma comunidade Amazônica”, Charles Wagley (1988) coletou os dados em 1948 no período de junho a setembro mais precisamente, esses estudos foram realizados pela “Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas, para o Instituto Internacional da Hiléia Amazônica” WAGLEY (1988, p.21). No período de quatro meses que fixaram residência em Itá¹⁸ ocorreu a coleta de dados e registraram a dinâmica sociocultural da comunidade.

Participamos da vida de Itá tanto quanto é possível a um estranho fazê-lo. [...] Com o auxílio de dois assistentes do lugar, nossa equipe realizou estudos de casos de 113 famílias da comunidade, que abrangeram pormenores sobre sua alimentação, despesas, rendimentos, objetos pessoais, além de várias outras informações específicas, de caráter econômico e social (WAGLEY, 1988, p.21).

Wagley (1988) esteve pela primeira vez na cidade de Itá precisamente em 1942, quando viajou realizou estudo de planejamento do Serviço de saúde pública do SESP¹⁹, classificado como “missão técnica brasileira” do Instituto de Assuntos Interamericanos. Segundo Wagley (1988, p.20): “Foi nessa lenta viagem de lancha, descendo o rio Amazonas, na companhia do meu jovem assistente e companheiro, Cléo Braga, que, pela primeira vez, tive consciência da riqueza da cultura amazônica e da necessidade de um estudo da vida do ser humano da Amazônia”. Wagley (1988) aborda as questões de políticas públicas ao mesmo tempo em que considerava importante que as ações governamentais precisavam envolver os fatores sociais e culturais das populações nas medidas de saúde pública; porém não foi o que ocorreu, pois nas décadas após 1950, o governo com o propósito de desenvolver a região executou projetos que destruíram a fauna, a flora e de forma impiedosa a cultura de populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Wagley (1988) desenvolveu um estudo de caso que é referência sobre o modo de vida em uma comunidade amazônica, um registro que ainda nos apresenta características atuais em sua dinâmica de vida e desenvolvimento. Nesse período a Amazônia tinha um status de fronteira a ser ocupada, devido a sua dimensão geográfica e, sobretudo, uma região com

¹⁸ Em 1948 um dos primeiros estudos sobre as comunidades amazônicas foi desenvolvido pelo antropólogo Charles Wagley, tomando como local de estudo a comunidade de Gurupá (Itá, nome fictício dado na obra Uma Comunidade Amazônica: estudo do homem no trópico) no Estado do Pará, onde este delineou as características sociais, econômicas e culturais.

¹⁹ Em 1942 como parte de programa comum para o esforço de guerra, os governos do Brasil e dos Estados Unidos estabeleceram um serviço cooperativo de saúde pública que se tornou conhecido como SESP (Serviço Especial de Saúde Pública). O SESP foi concebido, a princípio, como uma medida de guerra e um de seus principais programas era fornecer assistência médica aos produtores de matérias-primas estratégicas – os seringueiros do Vale Amazônico, os emigrantes das zonas do nordeste devastadas pelas secas que se dirigiram aos seringais da Amazônia para extrair a borracha, e os mineiros de mica e quartzo das regiões montanhosas do Brasil central (WAGLEY, 1988, p.19-20).

atraso em diversos segmentos como: saúde, educação, moradia, saneamento básico, segurança e outros. O desenvolvimento da Amazônia, e em especial das comunidades, acontece de forma lenta em relação às demais regiões do Brasil, fruto de precárias políticas públicas.

É comum considerar a “comunidade” como um lugar bom pelo fato de não haver violência, de possuir uma dinâmica de vida diferente dos grandes centros urbanos (AGUIAR et al, 2007, p.29-30). Não há violência, mas há conflitos. Não há possibilidade de escolha; nesse meio termo entre comunidade e liberdade, alguém sai perdendo. “A segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito” (BAUMAN, 2003, p.10), visto que não há como ajustá-las, pois a percepção a partir da qual as “comunidades realmente existem” faz com que haja essa incoerência entre os termos segurança e liberdade, tornando-os mais evidentes e complexos de reparar.

Um desses conflitos que podemos citar encontra-se na obra de Mark Harris (2006), ele destaca que ao retornar a um povoado de várzea, perto da cidade de Óbidos/PA depois de sete anos, percebeu que famílias tinham se deslocado, uma buscando a educação formal dos filhos e outras quatro famílias porque tinham se convertido ao protestantismo, embora tivessem ligações de parentesco com as demais famílias, os conflitos tornaram-se latentes, a harmonia não foi possível com os vizinhos católicos. Essa mudança de religião influenciou na escola, na vida social, isso envolve suas atividades costumeiras de lazer, de comer, de vestir e se de comportar.

Percebemos através de Harris (2006, p.97) que em comunidades amazônicas o ser humano desenvolve a sua relação com o mundo vivido, mas para esses agentes sociais “A convenção exige uma ruptura radical em relação ao presente” para eles não há possibilidade de uma pessoa viver em comunidade simultaneamente compartilhando dois mundos diferentes. “Os protestantes consideram as histórias sobre o boto e outros seres, o poder do pajé, a panema, e assim por diante, como superstições que devem ser descartadas na busca pelo conhecimento verdadeiro” (HARRIS, 2006, p.97), o caráter do protestantismo é individualizar as pessoas e fazer com que elas refutem a um modo de vida. Assim a afirmação de Bauman (2003) quando considera que a ideia de comunidade, corresponde a uma idealização, a um sonho, ganha notoriedade. Uma comunidade que proporciona a segurança, mas que demanda o sacrifício da liberdade.

Na Amazônia e particularmente no município de Parintins – AM, é denominada “comunidade” o agrupamento populacional em áreas rurais de várzea e terra firme. Para

Souza (2013, p.29) cada comunidade possui seu modo de estar no tempo e no espaço, é uma dinâmica que lida com diversas influências:

Cada comunidade possui dinâmicas do morar e do viver diferentes, mesmo que estejam na várzea ou na terra firme, próximas ou distantes das cidades, apresentadas nas resistências do pertencimento dos habitantes, tendo como influência a floresta ou a água. Cada foco de resistência está em cada sujeito, porque cada um possui dentro de si o lugar, a comunidade, a floresta, rios e lagos; possui a geografia do viver e do existir, até porque se sente parte integrante do sistema (SOUZA, 2013, p.29).

O termo comunidade ainda é o que predomina nas relações de referências a diversos locais na Amazônia, dessa forma observamos que há uma segregação social entre o urbano e o rural latente através de expressões que buscam classificar/separar os locais, as pessoas e tudo que nela se encontram. “Analisar e refletir sobre as comunidades rurais amazônicas implica não somente percorrer esse vasto território, mas também perceber um espaço cheio de contradições, pois apresenta complexa rede sociocultural e ambiental” (SILVA & RODRIGUES, 2011, p.15) e mais:

No município de Parintins, o termo comunidade é utilizado por grande parte da população para denominar as áreas localizadas na zona rural. Geralmente essas vêm compostas da expressão “Comunidades rurais” ou “Comunidades do Interior”, sendo que estes termos são adotados pelos diversos órgãos municipais, estaduais e federais para se referirem a esses lugares (SILVA & RODRIGUES, 2011, p.15).

Trazemos nesta discussão ainda, a definição da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi editada a partir da necessidade dos povos e comunidades tradicionais, assim, no Decreto 6.040/2007 define povos e comunidades tradicionais como sendo:

[...]grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007a)

A OIT descreveu a *comunidade* como sendo grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, conservando relações específicas de diferentes povos com o território e com o meio ambiente que vivem, englobando de forma universal todos que possuem relação com cultura, a religião, a ancestralidade, conhecimentos tradicionais que são ressignificados pela tradição.

2.5 Problematizando a ideia de ribeirão

A problematização acerca da ideia de “ribeirão” não tem como finalidade determinar um conceito universal sobre seu significado. Procuramos compreender, a partir de reflexões, o significado de “ser ribeirão”, considerando as referências de espacialidade as quais está relacionado, mais especificamente na Amazônia.

É necessário transformar o ser humano que vive nas margens do rio em um agente social diferente? Até que ponto eles se auto reconhecem como “ribeirão”? Vamos buscar essas e outras respostas nas literaturas que tratam sobre a temática em questão.

Para Diegues et al (2000, p. 48) as populações tradicionais não-indígenas na Amazônia se diferenciam, sobretudo, por exercerem atividades, sejam aquelas relacionadas a fauna ou a flora.

Nesse sentido, decidimos agrupar os caboclos/ribeirinhos, seringueiros e castanheiros como populações tradicionais extrativistas. Darcy Ribeiro (1995) considera os seringueiros, castanheiros e ribeirinhos como “caboclos”, pois eles apresentam um modo de vida semelhante. No entanto, existem diferenças entre elas, na medida em que os ribeirinhos vivem nas várzeas e beiras de rio, dependendo fundamentalmente da pesca. Muitos dos seringueiros e castanheiros vivem à beira de rios, igapós e igarapés, mas outros vivem em terra firme, dependendo menos das atividades pesqueiras (DIEGUES et al, 2000, p.48).

Os caboclos/ribeirinhos como agrupou Diegues et al (2000) vivem, especialmente, nas margens de igarapés, lagos, rios, sobretudo em áreas de várzea²⁰, onde a cheia²¹ regula o modo de vida das pessoas que vivem nas áreas inundadas. É um ciclo sazonal que interfere nas atividades de origem aquática e florestal. Hiraoka *apud* Diegues et al (2000) destaca o conhecimento dos ribeirinhos sobre o local onde vivem, sendo que:

[...] os caboclos/ribeirinhos possuem um vasto conhecimento da várzea, do rio e da mata, coletando alimentos, fibras, tinturas, resinas, ervas medicinais, bem como materiais de construção. E eles utilizam produtos vegetais que podem ser agrupados em manejados e não manejados (DIEGUES, 2000, p.49).

²⁰ Várzea é um tipo de vegetação característico da Amazônia, que ocorre ao longo dos rios e planícies inundáveis. Esse ambiente é periodicamente inundado e está sob o regime hidrológico do Rio Amazonas e de seus tributários mais próximos, por isso é bastante dinâmico, sendo constantemente remodelado pelos rios (SIOLE, 1964, p. 79).

²¹ Área que são inundadas por seis meses pelas enchentes (várzea), característica natural da Amazônia. Quando ocorre a enchente dois processos importantes ocorrem nas várzeas: o primeiro é a deposição sedimentar que aumenta os diques marginais, popularmente conhecido como “crescimento da terra” e o segundo corresponde ao processo natural de fertilização do solo, o qual fica rico em nutrientes propício a agricultura de ciclo rápido e também é muito utilizado para a criação de animais, principalmente bovinos e bubalinos (SOUZA e ALMEIDA, 2010, p. 02).

A presença dos conhecimentos dos caboclos/ribeirinhos da qual cita Diegues et al (2000) no âmbito dos produtos vegetais manejados, são encontrados em espécies como palmeiras, bananeiras, cacau e outras. E os vegetais não manejados são citadas as castanheiras e as árvores de cipó. “Os caboclos possuem também conhecimento da qualidade do solo, através da vegetação nela existente e a decisão de plantar num determinado terreno baseia-se nesse conhecimento” (DIEGUES, et al, 2000, p.49).

Na ideia de “ribeirinho” de Souza (2013, p.53): “É importante frisar a ligação do ribeirinho com o seu lugar de vida, é o seu registro, sua herança cultural, onde cada momento de vida está marcado pelas rugas do tempo em seu rosto [...]”, conceitua o “ribeirinho” a partir de suas dinâmicas sociais, assim como das construções que acontecem durante sua vivência construída e através de sua íntima relação com a água, a terra e a floresta:

É nessa relação entre o ser humano e a água, o ser humano e a terra (solo), o ser humano e floresta que se configura o ribeirinho em relações socioculturais complexas, produzindo saberes não acadêmicos e nem escolares, que não são afins e sim processos de construções a partir de suas necessidades de vida e também por trazerem dentro de si o sentimento de pertencimento ao lugar e todo um modo acurado de observador, coparticipe (SOUZA, 2013, p.59).

O ribeirinho tem um modo de vida que é peculiar, vive de acordo com a dinâmica do rio, sofre com suas intempéries e aprendeu a não desafiar a natureza, utilizando a seu favor os elementos que são proporcionados através da flora e da também da fauna. “É importante ressaltar que os ribeirinhos são verdadeiros artesões de si mesmos e de tudo que precisam nas suas práticas cotidianas, tais como: fazer a tarrafa e a malhadeira (e, após a pescaria, consertá-la)” (SOUZA, 2013, p.64).

Ao contrário do que se possa imaginar o ribeirinho é um agente social forte e que possui uma trajetória histórico-espacial, desempenha várias atividades para suprir suas necessidades, seja através da pesca, do roçado, do extrativismo, da caça, e de outros modos de construir seu modo de vida. O ribeirinho não nasce determinado a ser um pescador, ou agricultor, ele nasce no ambiente com todas as relações sociais e aprende através de um saber que não tem uma origem indefinida, o que precisa para construir sua maneira de viver. Foi capaz de sobreviver sem recursos tecnológicos sofisticados para o uso laboral e de vivência, reunindo assim “elementos culturais que um simples olhar não chega a perceber a grandeza do que se utiliza” (SOUZA, 2013, p. 65).

Esse conceito tem particularmente uma ligação com o que o “ribeirinho” aprende em seu cotidiano, saberes aprendidos e ensinados através de relações familiares. Sua

nomenclatura conceitual seria: o ser humano que vive as margens do rio, que aprende a se relacionar com a natureza de acordo com as suas necessidades (SOUZA, 2013). Não é alguém com características físicas diferente de nenhum outro ser humano, é um ser humano que vive e se relaciona com a natureza, dela tira seu sustento e vive de acordo com a dinâmica da natureza, aprende com esta a usufruir de seus elementos tanto da fauna quanto da flora.

Dessa forma, o ribeirinho é um *forte*, é um batalhador, é um resistente por ser um aprendiz das lições ensinadas pelos diálogos em rodas de conversa com os mais velhos ou com os mais experientes e, sobretudo, por aplicar no seu cotidiano, essas vivências (como, por exemplo, no fato dele, nas idas e vindas por caminhos diferentes, encontrar o caminho de sua casa mesmo em noite de luar) (SOUZA, 2013, p.59).

Quando abordamos o significado do ser “ribeirinho” a ideia é trazer à tona seus conhecimentos que na ótica de um leigo são ausentes; mas, estão no cotidiano, nas relações de polivalência de suas atividades laborais, nas suas práticas e nos saberes aprendidos na relação com a fauna e a flora. Essa descrição se dá pelo convívio que temos e a proximidade com pessoas que moram em comunidade rurais, e nela vivem e se sustentam por meio de suas práticas, seja na pesca, na caça, na agricultura dentre outras.

Compreender a ideia de “ribeirinho” é mais para distinguirmos que a diferença é que: há ao ser humano ensinado por meio do conhecimento científico, distante dessa relação ser humano-água-terra-floresta – e o ribeirinho aprende os saberes no âmbito do conhecimento não-científico, por meio da disciplina de seus atos cognitivos, na vivência com a natureza, de maneira a construir entendimentos sobre a sua dinâmica e junto a essa aproveitar de seus recursos para sua sobrevivência, visto que ser pescador, extrativista, caçador, demanda tempo e expertise ao aprender o saber pela oralidade/observação, mas também de ensina-los para as gerações que o sucederem.

2.6 Discussões teóricas sobre o Ensino de Ciências e Saberes Tradicionais

Antes do século XVII, Ciência²² e Filosofia encontravam-se em um mesmo plano; mas foi na *Revolução Científica*²³ que a Ciência começou a trilhar outro caminho, passando ser autônoma da Filosofia. Sua origem concentra-se no período pré-socrático, na busca da *Arché*

²² Scientia do (latim).

²³ Foi no final do século XIX 19 que as discussões sobre a Ciência, como área específica do estudo filosófico começou a ganhar um real destaque, após polêmica entre pensadores ingleses, sobre o papel do método indutivo na Ciência. Para esses filósofos, o método indutivo é falho, porque você pode dizer que um fenômeno ocorreu em A, B, C e pode dizer que ocorrerá em D, mas, pode ser que não ocorra.

(princípio de todas as coisas da natureza). Ou seja, aquele princípio que daria *unidade* em meio a multiplicidade²⁴; que daria *permanência*²⁵ em meio ao que é transitório, em busca do que é *universal*²⁶.

Ainda hoje, o objetivo da Ciência é compreender o que é *universal* em relação aos objetos e fenômenos investigados, uma vez que entendia como um conhecimento sistemático, seguro e com fundamentos; seus objetivos ainda são no sentido de tornar o mundo compreensível, prever situações e até exercer controle sobre a natureza.

A ciência é apresentada em diferentes abordagens, de acordo com o tempo em que ela foi construída, seja ela de: caráter Histórico (KUNH, 2017); com a sua Multiplicidade (FEYRABEND, 1993); Complexidade (MORIN, 2003); holismo (CAPRA, 2006) e sua Dialética/histórico-crítica, MARX. Para Thomas Kuhn (2017) ela precisa ser pensada na perspectiva de paradigmas²⁷ relativos aos seus diversos campos de conhecimentos, cuja ciência corresponde aos momentos de realização sustentado pela aplicação do que denominou de resolução de quebra-cabeça. A ciência normal baseia-se em realizações científicas prévias reconhecidas por determinada comunidade científica. “[...] Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (KUHN, 2017, p.71).

Tratando do ensino de Ciências, há necessidade de se realizar um ensino baseado não só na concepção de Ciência como atividade humana, mas também social e historicamente construída. Para Kuhn (2017) a discussão sobre revolução científica é a própria ruptura com um determinado paradigma; é no sentido de compreendermos procedimentos de permanências e/ou rupturas de concepção de ensino que existe no ensino de Ciências que pretendemos através da fenomenologia realizar a pesquisa. E não de romper paradigmas, porque alcançar essa atitude, entendemos que é necessário tempo e estudos mais aprofundados.

O Ensino de Ciências na educação passa por discussões, cujos autores como Delizoicov; Angotti & Pernambuco (2011) levantam o seguinte questionamento: Para quem ensinar Ciências? Torná-la universal e acessível a todos os níveis de ensino, não é um privilégio de poucos, deveria ser o objetivo principal do ensino de Ciências, não somente uma reprodução de conhecimento.

Ao ensino de Ciências é necessário o diálogo, e entender que a possibilidade de articulação com os Saberes Tradicionais é do ponto de vista de dialogar; nesse sentido,

²⁴ Feyrabend (1993).

²⁵ Kuhn (2017).

²⁶ Bacon (2003). Como o conhecimento se torna universal? Pela sua repetição.

²⁷ Estrutura e procedimento, algo que está mais consolidado.

quando falamos de ensino esbarramos em questões de fundamentos teóricos da produção do conhecimento e didáticas, cuja finalidade corresponde a aprendizagem dos alunos.

Há uma postura no âmbito pedagógico que discute os temas concernentes à propagação de ciência no espaço escolar de maneira simplista, com destaque para a assimilação pelos estudantes de conteúdo do campo da ciência. O que pode estar relacionado a história da democratização da educação fundamental pública ocorrida há poucas somente na década de 1970 (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011). Estes teóricos abordam a questão da Ciência para todos como um desafio a ser imposto, sem distinção de classes:

O desafio de pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes – público representado, pela primeira vez em nossa história, por todos os segmentos sociais e com maioria expressiva oriunda das classes e culturas que até então não frequentaram a escola, salvo exceções – não pode ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola de poucos e para poucos (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p.33).

Existem características distintas do público escolar, com valores, crenças, costumes e outras formas de ser e de viver, cujos saberes a priori dos estudantes não podem ser ignorados, pois cada um possui uma experiência de vida social e familiar diferente. Essa falta de representatividade no ensino de Ciências revela que há uma necessidade de mudança (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011).

Essa mudança não ocorre de forma rápida, ela é uma construção coletiva, que envolve à atuação do professor nos diferentes níveis de ensino, e, sobretudo uma preocupação quanto à formação de professores de Ciências, que “[...]constituem *locus* privilegiado para que essa disseminação se intensifique, à medida que, sistemática e criticamente, o novo conhecimento produzido pela área de ensino de Ciências passe a permear as ações docentes” (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p.41).

Como dialogar a partir da ideia definida de ciência como verdade absoluta? A questão não é simples, causa inquietação, dúvidas e uma certa impotência diante da interrogação. De um lado está a Ciência que nos é imposta através de um currículo escolar estabelecido, que enxerga todos como se estivessem em um mesmo nível. E de outros agentes sociais que criam táticas de estar no tempo em comunidades amazônicas, que vivem de forma pacífica sem esta mesma ciência vista como verdade universal, acreditando em suas crenças e nos saberes ensinados.

Delizoicov; Angotti & Pernambuco (2011) destacam alguns pontos de reflexão sobre o

ensino de Ciências, cujos professores e formadores precisam realizar uma pré-reflexão sobre esse processo, pois um dos maiores impactos para o ensino de Ciências envolve o aspecto curricular, a sua concepção, e quais ideologias estão sendo produzidas através desse instrumento que norteia a prática docente. “É bastante consensual, em todas as propostas curriculares, a veiculação do conhecimento científico tecnológico não acabado, não neutro, social e historicamente construído” (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p.67).

É necessário também considerar a que ponto o objeto da ciência passou por mutações, pois não vivemos mais a época em que os acontecimentos eram imutáveis, que aprisionavam a atenção. Nesse foco é que buscamos compreender o saber tradicional ao ensino escolar; podemos não estar gerando evoluções e nem crises, mas de certo buscamos compreender possibilidades, a de não olhar o ensino centrado na memorização de seus conteúdos mecanicamente como únicos e absolutos aos moldes da ontologia ocidental.

Essas construções históricas, no âmbito das teorias da História das Ciências e da Epistemologia, auxiliam a formação e a prática docente com vista a considerarem o ensino de ciências como uma ação mediada pela reflexão. Assim como a ciência, a educação também tem um futuro em construção e é possível participarmos deste processo, questionando e buscando compreender os fatos. Afinal, a intenção é não causar uma desordem, mas da possibilidade de compreendermos o ensino de Ciências para além de nossos olhos habituais de uma ciência ocidental clássica.

O Ensino de Ciências e a preocupação com a formação científica dos alunos é relativamente atual. O Ensino de Ciências, principalmente na educação escolar, precisa ser visto como uma alternativa de mudança, não somente como uma abstração cuja finalidade consiste em entender um fato da natureza, onde a figura central é o cientista, mas como um instrumento de leitura da realidade do aluno e do mundo. Os saberes tradicionais uma vez articulados produzem sentidos no âmbito da cultura e na historiografia como prática social. É preciso pensar o ensino para além das imposições na ciência ocidental e suas verdades como única forma de explicar o mundo em que vivemos.

Por muito tempo, quando falávamos sobre ciência, internalizávamos a imagem de equipamentos e pessoas em laboratórios; o que as atuais discussões sobre Ciência abordam é, sobretudo, reconhecer o aluno como capaz de uma aprendizagem significativa, pois esta não é mais um conhecimento exclusivo de um ambiente escolar. “[...] Faz parte do repertório social mais amplo, pelos meios de comunicação, e influenciam decisões éticas, políticas e econômicas, que atingem a humanidade como um todo e cada indivíduo particular”

(DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011, p.127).

Contudo pensamos que o Ensino de Ciências não pode ser tratado de forma onisciente, este deve proporcionar possibilidades de acesso e construção, descoberta e articulação entre saberes. “Ensinar Ciências, implica em mudanças de postura, em possibilidades de tomadas de atitude capazes de levar os estudantes a compreenderem que o mundo que estudam não somente faz parte, mas também depende deles [...]”, (GONZAGA, 2013, p.108).

CAPÍTULO 3 – MARCO TEÓRICO: MUNDIANDO PELA CIÊNCIA DO CONCEITO PARA DIALOGAR COM A CIÊNCIA DO CONCRETO

A possibilidade de pesquisar sobre os Saberes Tradicionais em comunidade amazônica partiu da intenção de compreender o ensinamento desses saberes (passado) com possibilidade de articulação na escola (futuro), um *paradoxo do tempo*²⁸. “Desde a época de Boltzmann²⁹, a flecha do tempo foi, portanto, relegada ao domínio da fenomenologia. Nós humanos, observadores limitados, seríamos responsáveis pelas diferenças entre passado e futuro” (PRIGOGINE, 1996, p.11).

No ensino de Ciências como poderíamos dialogar uma vez que somos filhos da flecha do tempo, que indica probabilidade e nunca certeza? (PRIGOGINE, 1996). O foco da pesquisa envolveu a compreensão dos Saberes Tradicionais e uma possível articulação com o ensino de Ciências. Mesmo porque a atividade escolar tem a intencionalidade de ensino-aprendizagem. Quando falamos de escola, estamos falando de questões didáticas, tanto no âmbito da pedagogia, quanto da metodologia, que se dá através de um rigor científico. Vale ressaltar que estamos vinculados a uma racionalidade que tem como referência a ciência moderna, que tem como característica desacreditar em outras formas de saberes.

Chegamos a uma díspare situação do conhecimento. Os Saberes Tradicionais não são *sensu comum*, uma vez que são experiências ensinadas às gerações através da oralidade e da vivência em contato com a natureza, a forma que é tradicional (ALMEIDA, 1998) são capazes de inventar (HOBSBAWM, 1997) esses mesmos saberes não deixando de ter certa relação com o passado.

Para compreendermos o problema da pesquisa, utilizamos do pensamento de Santos (2004) quanto trata dos termos *exclusão e ausência*; que, segundo seu entendimento, não são reservados, mas, produzidos no princípio da regulação que acabou por predominar a ciência moderna. O objetivo do princípio das ausências é recuperar o princípio de *possibilidade*, levando objetos e objetivos a serem vistos como possíveis e as ausências em emergências (SANTOS, 2004).

²⁸ O paradoxo do tempo só foi identificado tardiamente, na segunda metade do século XIX, graças aos trabalhos do físico vienense Ludwig Boltzmann. Ele acreditava poder seguir o exemplo de Charles Darwin na biologia e fornecer uma descrição evolucionista dos fenômenos físicos. [...] Na época, as leis da física newtoniana, eram aceitas como a expressão de um conhecimento ideal, objetivo e completo. Já que as leis afirmavam a equivalência entre passado e futuro, toda tentativa de conferir uma significação fundamental á flecha do tempo aparecia como uma ameaça contra esse ideal. A situação não mudou hoje (PRIGOGINE, 1996, p.10).

²⁹ Ludwig Eduard Boltzmann, um dos maiores gênios da Física do século XIX.

A visão indolente da ciência na educação, ainda reproduz a *ausência* desses saberes. “A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. [...]Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a *possibilidade* de diálogo e disputa epistemológica entre os diferentes saberes” (SANTOS, 2004b, p.790).

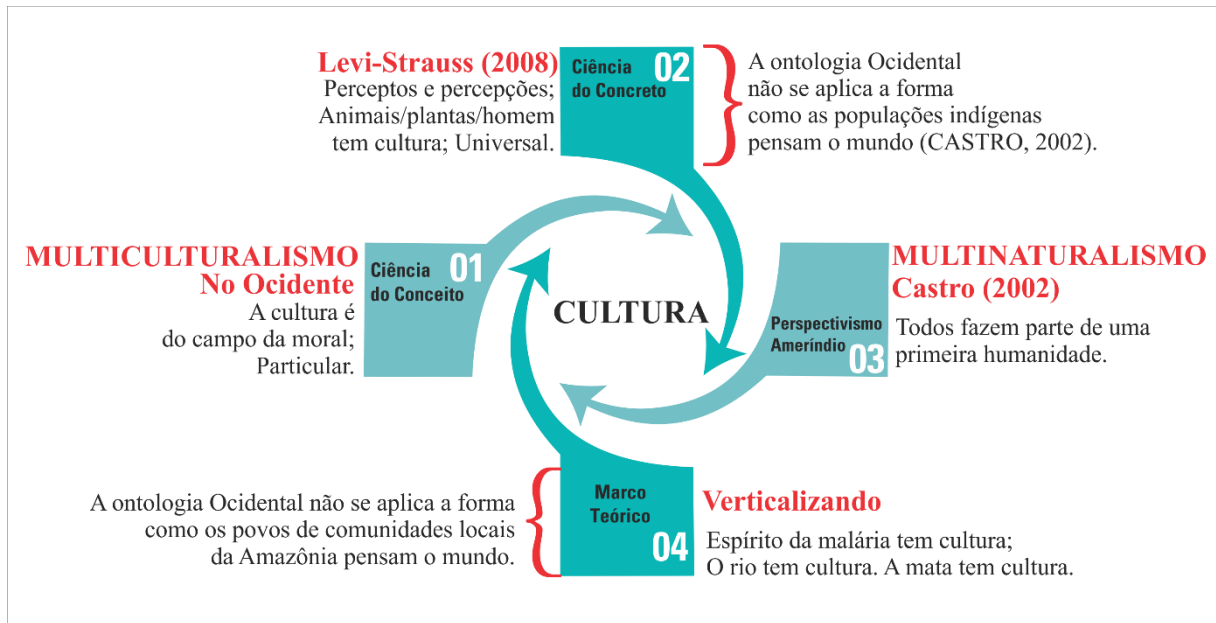
Nesse sentido, Lévi-Strauss (2008) nos possibilitou reflexão através da obra “*O pensamento selvagem*”, ele demonstra a ausência de compreensão do mundo vivido dos povos indígenas e a limitação da ontologia ocidental para o entendimento dos saberes ensinados a partir das percepções, e como esses povos explicam o mundo a partir de uma ótica totalmente diferente da construída por meio de uma ciência pragmática. Isso nos permitiu perceber lacunas naturalizadas do pensamento ocidental que podemos chamar de um *regime de verdade*³⁰, isso nos fez refletir sobre uma forma de conhecimento que gera uma segregação, alienando outros saberes.

Essas ocorrências do entendimento do que é tomado como verdade no campo do Ensino de Ciências passa por um cânone e ocorre em ambientes diferentes, mas com a mesma epistemologia em comunidades amazônicas, ou seja, distante da realidade vivida pelos agentes sociais (crianças, jovens e adultos). Não são ensinados a questionar essa maneira ocidental de ver a ciência e os saberes de forma universal, mas de forma particular, mnemônica e nominalista, pois temos uma historiografia ocidental que produz um efeito de verdade a partir de marcos eventuais.

Um exemplo desse nominalismo é a própria história de “descobrimento” do Brasil. Quem “descobriu” o Brasil? Automaticamente respondemos: Pedro Álvares Cabral! Esse é o efeito de verdade. Por traz desta afirmação há uma história renegada pelo ensino canônico, a de que antes desse “descobrimento” haviam povos que habitavam esse território. É necessário pensar o discurso nessa relação de poder e como produz um efeito de verdade a partir de sua forma, como materialidade, ou algo que existe exterior a uma ideia de interação, e que produz o agente social dando sentido a sua existência, que este se forma em interação e não de forma segregada. O modo como isso se amplia pode nos ajudar a pensar e analisar vários assuntos contemporâneos ou a pensar a própria noção que temos de um passado que influencia no nosso modo de estar e *ser-no-mundo* (MERLEAU-PONTY, 1999).

³⁰ É um conceito usado por uma historiografia francesa e que foi desenvolvido por Paul Veyne e Jean-Pierre Vernant, é a forma como uma determinada ideia foi se estabelecendo como verdade, esse processo recebe o nome de “Regime de Verdade”, seu efeito é a naturalização de um processo.

Figura 5 – Marco Teórico



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2018.

Na figura 05 demonstramos como Lévi-Strauss (2008) nos levou ao primeiro passo que rompe com o nosso entendimento de ciência, que parte muitas vezes de uma epistemologia ocidental, de um multiculturalismo que vem do campo da moral e do particular, não realiza diálogo com os saberes de povos, que são ensinados a ver o mundo vivido a partir de sua naturalização. No primeiro capítulo “A Ciência do Concreto”, ele estudou os povos indígenas e percebeu a forma de entendimento do mundo das populações da Amazônia, que passa por esse elemento do concreto, dos perceptos e das percepções.

Se na academia vivemos a *ciência do conceito*, no mundo indígena, no das populações tradicionais é a *ciência do concreto*. E esse *concreto* não pode ser lido, ou entendido como senso comum, mas como uma elaboração e reelaboração extremamente refinada do mundo, com a sua complexidade. Para Lévi-Strauss (2008) é uma ciência do concreto, que funciona a partir de uma mistura, do que se vê, do que se percebe, do que se constrói, sempre a partir de uma criatividade das populações.

O termo “selvagem” (LÉVI-STRAUSS, 2008), é um pensamento que não foi domesticado por uma ontologia ou determinada lógica. Essas discussões influenciaram Ilya Prigogine na formulação da *teoria do caos* ou *estruturas dissipativas*, por meio de sistemas instáveis, de baixa previsibilidade e irreversibilidade, afastando o conceito da concepção de desordem total. A *irreversibilidade* não pode ser diminuída à mera aparência, que sumiria se tivéssemos acesso a um conhecimento perfeito. É evidente que Prigogine (1996) não estava fazendo referência ao senso comum, e sim a biologia; para ele a irreversibilidade “[...]é uma

condição essencial de comportamento coerentes em populações de bilhões de bilhões de moléculas” (PRIGOGINE, 1996, p.11), e destaca que há o nascimento de uma ciência que não se limita.

A “ciência do concreto” é voltada para um movimento específico de um povo que acredita em uma cultura universal, assim, tudo o que faz parte de uma primeira humanidade possui uma cultura própria, esse movimento é concebido como algo secundário ou sem importância no âmbito científico. O efeito do *regime de verdade* mutila nossas percepções, nos fazendo esquecer como as coisas acontecem, e passamos a agir como se determinada verdade explicasse tudo. Para ganhar o status de científico, a ciência moderna teve que se voltar no início ao mundo dos sentidos e, com ele, trazer a imaginação e a intuição (LÉVI-STRAUSS, 1978), o desafio atual de pesquisadores do ocidente moderno é reestabelecer esse contato que por conta de um *regime de verdade* se afastou.

A ciência do conceito e a ciência do concreto são duas formas distintas de pensamento científico “[...]um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p.30).

Nessa perspectiva de Lévi-Strauss (2008), somos levados a pensar que há uma forma de alienação do saber a que somos submetidos, pois não tomamos posse do corpo para dialogar com a ciência moderna, do uso dos sentidos e não questionamos como somos afetados por nossas percepções, isso nos levou a querer compreender quais as categorias êmicas que os agentes sociais da comunidade de N. Sra. Aparecida do Miriti do município de Parintins/AM ainda reproduziam, como as relações de poder entre saber e corpo eram reproduzidos em seus discursos, e como poderíamos vincular seus saberes ao ensino. Para Merleau-Ponty (1999, p.273) “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida”, ele nos convida a animar e alimentar interiormente esse corpo e formar com ele um sistema, pois podemos fazer uso da imaginação, mas não podemos apreender sem a interferência da experiência corporal.

Assim, se eu não tivesse tocado o outro, eu não saberia a textura fina e macia das mãos de quem faz a farinha, que é diferente da mão de quem caça e pesca que é mais áspera. Se eu não tivesse convivido, e participado de diferentes experiências com os agentes sociais, eu não saberia que o calor do forno de farinha era regulado conforme a farinha vai sendo torrada; que o barro que reveste o forno de farinha era capaz de isolar o calor que vinha de dentro; que a fumaça que evaporava da farinha não arde os olhos, e o cheiro do momento que a farinha está sendo cortada, lavada, triturada e torrada possuem aromas diferenças; de que a captura de uma

espécie de tracajá traz no olfato o cheiro do mato, da água, do pitiú e do cheiro de restos de peixes que o animal se alimenta.

Assim, outro autor que nos ajudou a expandir a compreensão de ciência, de pensar a partir de outra perspectiva é Viveiro de Castro (2002) que desenvolveu a teoria do “perspectivismo ameríndio” ou “multinaturalismo”. Para as populações indígenas ele destacou que a ontologia ocidental, a forma como pensamos e classificamos o mundo, não se aplica a forma como os povos indígenas da Amazônia, e levamos até o limite: a forma como muitos povos de comunidades locais da Amazônia pensam e explicam o mundo. Dessa forma saímos da restrição de que haveria somente uma forma de conhecimento válida para explicar o mundo. Esse é o momento mais radical desta pesquisa, este primeiro passo já rompeu com toda a nossa epistemologia ocidental, que apara toda e qualquer aresta perceptiva.

Viveiro de Castro (2002) diz o seguinte: no mundo Ocidental dividimos o mundo em Natureza versus Cultura. Nós estamos dentro dessa divisão, as culturas as são variáveis, elas são particulares, você tem cultura de vários povos; é do campo da moral, a cultura é do campo da diversidade, tanto que temos um multiculturalismo. Mas para os povos indígenas é o contrário. Para eles existe uma única cultura, entretanto todos os seres que habitam o mundo têm cultura: os homens, as plantas, os animais, as sereias, o boto, a cobra-grande.

Tudo que conhecemos de epistemologia ocidental se rompe quando vemos a epistemologia dos povos indígena e agentes sociais de comunidades amazônicas a partir dessa perspectiva, todos têm subjetividades, formas de compreensões da água, da floresta e da terra. Se todos têm subjetividades, todos têm um ponto de vista sobre o mundo. Não só um ponto de vista enquanto cultura, mas como entendimentos que tanto povos indígenas e ribeirinhos possuem e manifestam como o respeito e restrições a determinados elementos da água, da terra e da floresta.

A cobra grande, a mãe d’água, o boto, os rios, o espírito da malária, o curupira, as plantas todos formam e manifestam existências e sentidos, porque todos fazem parte de uma primeira humanidade. Todos teriam sido humanos no início, então a cultura deixou de ser particular como na ontologia ocidental para ser algo universal do ponto de vista dos povos, não acontece a mutilação dos seres.

Ao entrarmos no rio, é preciso pedir licença para a mãe d’água. Se vamos entrar na mata, pedimos licença para a mãe d’água, é interessante porque a mãe d’água é uma referência boa de alguém que cuida; mas ela pode ficar chateada, um exemplo disso é uma das histórias de *A Vida 60* (entrevista 2019) que contou que: *uma vez meu marido e outras pessoas fizeram a limpeza do mato que ficava a margem do lago Miriti, quando foi à noite a*

*'mãe d'água' veio no sonho dele dizer que ele tinha cortado o cabelo dela e que ela estava muito chateada com ele, no sonho ele respondeu pra ela que não tinha sido ele. O diálogo mantido por meio de um sonho, de uma subjetividade do que eles acreditam, na percepção desses agentes sociais nesse ambiente tem humanidade, tem alguém que é dono ou "mãe", não podemos simplesmente chegar de qualquer jeito, desmatar, caçar de forma irresponsável, porque isso pode ocasionar um ato de castigo naqueles que não pediram a permissão à natureza. Acreditam que se entrar na mata sem autorização da *mãe da mata* a pessoa pode se *mundiar*, ou seja, se perder, porque na mata tem subjetividade.*

Essa subjetividade fica evidente quando na pesquisa os agentes sociais da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, que fazem parte da igreja católica, não deixam de acreditar nas visagens, no curupira, na cobra-grande Maria e José, filhos do velho pajé Miriti estão encantados no lago da comunidade que, também, é uma cobra grande. Então, rompe-se com a ideia de Natureza versus Cultura, segundo o entendimento do pensamento ocidentalizado.

Por fim, para Eduardo Viveiro de Castro (2002), se há um *multiculturalismo* na ontologia ocidental, na ontologia humana é o *multinaturalismo*. Nesta concepção todos têm cultura, mas o que diferencia uma onça de um ser humano ou de uma árvore é o corpo, porque o corpo é o veículo do ser no mundo como diz (MERLAU-PONTY, 1999), Foi desse modo que nós dialogamos na descrição dos saberes da água, da terra e da floresta.

CAPÍTULO 4 – O RETORNO ÀS COISAS MESMAS

A descrição das coisas é o que visa a Fenomenologia, não é o explicar ou o analisar, mas, para a ciência, “descrever é a desaprovação da ciência (MERLEAU-PONTY, 1999). A intenção da pesquisa não é construir um subjetivismo fenomenológico em face de um objetivismo científico, mas um entendimento do mundo, além do que nos é tradicionalmente ensinado pela Ciência, acordar essa experiência do mundo da qual ela é secundária.

Neste sentido a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) realiza diálogo junto a Michel Foucault (1998). O caráter absoluto das teorias empiristas que iguala ao intelectualismo é posto em suspensão, pois agem no sentido de alcançar um conhecimento absoluto, sem possibilitar o esclarecimento do que julgam conhecer (MERLEAU-PONTY, 1999). Para ampliar esse horizonte recorremos a Foucault (2008), que ao analisar o absolutismo da Ciência busca compreender, porque alguns discursos tornam-se mais legítimos que outros, gerando um status de poder.

A necessidade de retornar às coisas mesmas do qual trata Merleau-Ponty (1999) também é parte visível das indagações de Foucault (2008) quando afirma que o sujeito pré-discursivo tem uma gênese; para compreendermos é necessário fazer um retorno à sua emergência. Esse retorno realizado na pesquisa deve-se a necessidade de compreendermos a possibilidade de articularmos os “Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências”, sem direcionarmos a uma área de saber disciplinar, mas deixamos que no decorrer do processo o próprio saber dos agentes sociais nos mostrasse o caminho a seguir. É uma volta que se baseia em um mundo que é anterior à reflexão, sobre o qual os paradigmas da ciência são construídos e que são tratados tangenciando o processo de ensino.

Merleau-Ponty (1999) destaca que a percepção é o nosso primeiro contato com o mundo, e o que sabemos sobre o mundo só foi possível por meio de nossas experiências, pois mesmo que a Ciência consiga explicar o mundo, ela nunca apresentará o mesmo sentido de ser que tem o mundo percebido. Foucault (2008) reitera que existe uma emergência em cada sujeito, com o passar do tempo ela passa por alterações, ou seja, à medida que nos projetamos para interagir socialmente. De alguma forma temos algo considerado ato de emergência, e o retorno a ele (FOUCAULT, 2008) ou as coisas mesmas (MERLEAU-PONTY, 1999) nos ajuda a compreender uma série de saberes que são marginalizados no ensino canônico.

A partir do momento que fizemos parte do viver dos agentes sociais o mundo vivido deixava de ser um objeto que foi construído (como é visto pela ciência ocidental), para ser o ambiente de ações, pensamentos e percepções. O que a fenomenologia de Merleau-Ponty

(1999) almeja é que estejamos abertos ao mundo, o que conseqüentemente nos leva a negação do solipsismo, ou seja, o ser humano não é este ser solitário, não se pode negar a experiência dos indivíduos, como eles sentem e apreendem o ambiente que vivem.

Neste capítulo apresentamos a história da comunidade, concebendo memória e descrevendo territórios, por meio da realização de entrevistas individuais e coletivas a fim de rememorar a história da comunidade, dando possibilidade para que a fala fosse significada e ressignificada. A história oral foi difundida no início do século XX por antropólogos e sociólogos, “[...]a memória individual grava, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p.204). Com os artefatos escritos os agentes sociais escreveram sobre a história e o significado do nome Miriti. Nesse momento, eles explicaram sobre o lugar, quando realizaram o desenho – *“espera, me dá um papel, vou desenhar a comunidade para você entender”* (JOÃO 58, fala 2019) e os artefatos escritos sobre o significado do nome Miriti.

Elaboramos um croqui coletivo. A elaboração do desenho do croqui nos possibilitou compreender a organização da comunidade, os detalhes do que continha no lugar, quais os significados de nomes, cabeceiras, ilha e outros. As histórias que suscitaram a partir dessa atividade tiveram um caráter enriquecedor para a historiografia da comunidade, foi a experiência expressiva para a pesquisa, visto que eles fizeram as narrativas dos lugares desenhados.

Descrevemos a gênese do saber tradicional a partir da fala dos agentes sociais, articuladas a discussões de Foucault e Merleau-Ponty (1999). Os saberes em relação a água, a terra e a floresta com a identificação de categorias êmicas (panema, quebranto, reima) as crenças e os mitos que os agentes sociais usam no território da comunidade de N. Sra. Aparecida do Miriti.

O ato de ouvir consistiu em pôr os sentidos ao trabalho da pesquisa, nos relevou o que uma conversa não foi possível de captar, apenas ouvindo o que conversavam enquanto estavam realizando alguma atividade laboral, conversas informais, buscando resolver um problema do dia a dia, como numa atividade em que tentaram conter as formigas que alastravam-se pelas árvores frutíferas pulverizando-a com tucupi³¹ como uma forma de resolver a situação.

Os capítulos foram organizados e não refletem a essa ordem apresentada, porque há dinâmica no viver em comunidade; ao mesmo tempo que conversávamos eles realizavam suas

³¹ Tucupi é o líquido amarelo extraído da raiz da mandioca quando descascada, ralada ou espremida.

atividades laborais; quando fazíamos as refeições as conversas também eram produtivas, assim buscamos organizar para atender critérios da pesquisa científica.

Portanto, descrever a mundaneidade de cinco agentes sociais é apenas uma parte representada, é um dado de um momento histórico, social e cultural, visto que tanto a cultura quanto a tradição não são estáticas, elas podem com o passar do tempo apresentar novas formas, considerando assim como Merleau-Ponty (1999) que o corpo se expressa dentro de um ambiente.

4.1 A história da comunidade: concebendo memória e descrevendo território

A história da Comunidade de Nossa Senhora de Aparecida do Miriti acompanha um processo de colonização que marcou quase todos os grandes centros populacionais que foram primitivamente lugar de morada de diversos povos indígenas, como exemplo, temos Belém (PA) que foi habitada pelos povos Neengahiba, Olinda (PE) os Cahité e Tupinambá, Fortaleza (CE) os Potiguara e Manaus (AM) pelos povos Manaó, Banibo, Baré e Passé (BITTENCOURT, 2001).

A região do município de Parintins (AM) não foi exceção, as primeiras explorações portuguesas no rio Amazonas identificaram ilhas que se encontravam na margem direita, em uma dessas ilhas habitava os Tupinambá e em uma outra ilha que segundo Bittencourt (2001) era separada pelo paraná do Limão, e viviam os povos Sapup e Mauá.

Segundo o autor Saunier (2003, p.14) antes da fundao oficial da atual cidade de Parintins, vieram trs padres na incumbência de agilizar esse reconhecimento, que foram: Francisco Gonçalves, Manuel Pires e Manuel de Souza, esses dois últimos teriam sido os primeiros padres a terem contato com os tupinambá em 1660. Porém, foi o padre jesuíta João Fillippe Bettendorff, quem tinha a autorizao da “[...]Companhia de Jesus, de missões, aldeias e vilas, em toda região”, para realizar a fundao, fato que ocorreu no dia 29 de setembro de 1669 quando uma igreja em honra a São Miguel dos Tupinambarana foi erguida (SAUNIER, 2003).

Quando procuramos informaes sobre a fundao de Parintins, os registros são espaçosos, mas por meio do museu digital da Biblioteca Nacional, tivemos acesso a obra “*Crnica da missão da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão pelo Padre João Phelippe Bettendorff, dedicada a N. Sra. da Luz – 1625-1698*”, Bettendorff (1940, p. 351-352) descreveu o seguinte em 1738:

[...] Subindo pelo mesmo rio Tapajós em 1738 acima da mesma parte direita em distância de 8 léguas vamos topar com a Aldeia de Santo Ignácio, ou dos Tupinambaranas situada também sobre a margem do rio. Esta aldeia estava situada em 1669 sobre o rio das Amazonas em uma ponta e lugar alto, onde por causa dos muitos mosquitos a mudaram os Padres para um lago dentro formado do rio dos Andirazes³², e de um braço das Amazonas, que vai dar ao sertão dos Curiatoz. Fundou esta aldeia o Pe. Antônio da Fonseca debaixo da evocação de Santo Ignácio. Formaram depois, ou este, ou seus seguidores uma Igreja e Casa religiosa com seu claustro tão belas, e tão formosas que a sua bondade verdugo de muitos Índios, e eligiosos, que nela morreram pela malignidade de seus ares; por não se atreverem a desencampar tão belo edifício. Até que o Pe. Manoel Lopes com autoridade dos Superiores deixou tudo anos de 1737, e mudou a Aldeia para o rio dos Tapajós, onde agora se acha.

De acordo com Bettendorff (1910) a primeira aldeia do rio Tapajós teve como finalidade introduzia a fé e instruir pelas letras os indígenas, além de cultivar as margens do rio Amazonas:

[..]E com efeito El Rey D. Pedro ordenou que na boca do dito rio se fundasse uma villa, e nela um Collegio da Companhia de Jesus, Seminário, e Padrinho da Fé que se deveria edificar e plantar no vasto rio das Amazonas, e seus colaterais. A boca desse rio Tapajoz conforme a observação de Monsieur de Condamine está em altura de 2 grº e 25 m de latitude central. Conta-se que nos tempos antigos subira um Navio de alto bordo que surgirá na boca deste rio, ainda que os práticos dele dizem ser difficilima a navegação de Nãos de alto bordo, não por falta de fundo que até o Pongo diz Monsieur de Condamine não há paragem que não tenha ao menos oito braças de fundos, mas sim por causa das grandes correntezas do rio contra as quais poucas vezes resiste a força dos ventos. É verdade que não há pequena bondade deste grande rio das Amazonas para a sua navegação para cima o ter sempre ventos no tempo do verão, que começa em agosto, e acaba em janeiro (BETTENDORFF, 1910, p. 353).

Os escritos da passagem do padre Bettendorff (1910) são do no ano de 1738; cinquenta e oito anos depois, em 1796 teria chegado o Capitão de milícias José Pedro Cordovil trazendo escravos e agregados para a Villa Nova da Rainha, um dos nomes que Parintins recebeu, “[...]para dedicarem-se a pesca do pirarucu, nos lagos próximos e também a agricultura” (BITTENCOURT, 2001, p. 14).

Ao ler a história de chegada de José Pedro Cordovil na obra “Memória do município de Parintins” de Bittencourt (2001), nos chamou à atenção, o fato desse Capitão ter recebido do governo da Rainha de Portugal D. Maria I, uma sesmaria que envolvia a região do Miriti:

Esse Sr. tendo obtido do governo de D. Maria I, Rainha de Portugal, uma sesmaria, que ocupava o espaço que vai **da foz do lago do Mirití** a de José Açú, para ali se passou com sua gente, dedicando-se à cultura do cacau em grande escala. Saindo de Tupinambarana, ofereceu a Rainha a fazenda que havia fundado. Aceita a oferta foi o local elevado à categoria de missão, em 1803 pelo Conde dos Arcos, então

³² Atualmente Rio Andirá nas proximidades da comunidade do Uaicurapá no município de Parintins-AM.

Capitão-Mór do Pará, que incumbiu de sua direção Frei José das Chagas e deu-lhe o nome de Villa Nova da Rainha (BITTENCOURT, 2001, p.14, grifo nosso).

Passada a Independência do Brasil, Villa Nova da Rainha teve um status elevado à categoria de freguesia com o nome de Tupinambarana por meio do Decreto de 25 de julho de 1832, do governo do Pará (BITTENCOURT, 2001). Essa volta ao passado foi interessante para incluirmos temporalidades materiais que surgiram do campo da pesquisa.

Nesse intervalo de informação trazemos um elemento encontrado na comunidade de Nossa Senhora de Aparecida do Mirití, que nos fez realizar esse primeiro retorno no tempo, são quatro moedas (figura 6) que foram encontradas no quintal por um dos agentes sociais da pesquisa a muitos anos; o excelente estado dos objetos nos possibilitou realizar o levantamento de datas e informações.

Figura 6 – Moedas encontradas na comunidade



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2018.

As moedas são de anos diferentes [1799; 1828]; 1828, 1895 e 1925. Ouvimos relatos de moedas do tipo franco, oriundas da França que circularam de 1900 a 1999.

Quando nós chegamos para cá, tinha um buraco cavado chega estava alto e parecia que tinham acendido vela ao redor do buraco. O que a gente sempre encontra é umas moedas, muitas se perderam com o tempo. Nós encontramos uma depois da chuva bem em frente a porta que era de madeira, as crianças que viram, eu lembro que estava escrito “Vinte e cinco centimes”, ela era branca, prateada (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

O fraco francês era feito de alumínio, moeda oficial da França, que circulou no território continental francês e na Córsega, em dois períodos: o primeiro de 1360 a 1641 e o segundo de 1795 a 2002 quando houve a substituição pelo Euro (BRASIL, 2019).

As moedas fazem parte da historiografia da comunidade de N. Sra. do Miriti, assim como alimenta histórias entorno de tesouros que foram enterrados naquelas terras, há quem afirme que muitas pessoas enriqueceram a partir do momento que acharam esses tesouros. Os agentes sociais acreditam que no local tem “dinheiro” enterrado e uma das provas é segundo eles o aparecimento de um fogo: *Meu marido viu embaixo dessa castanheira um fogo, quando ele me chamou aquilo apagou. Na comunidade comentava que isso podia ser dinheiro enterrado* (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Dinheiro é a forma como os agentes sociais se referem a moedas, joias ou pedras preciosas que podem ter sido enterradas. De acordo com os relatos, no início da década de 90, haviam pessoas que movidas pelo encontro frequente desse tipo de moeda, traziam aparelhos que detectavam metal embaixo da terra, aproveitavam-se da ausência das famílias que iam à cidade de Parintins e procuravam algum sinal, como relatado a seguir:

Depois de algum tempo, após deixar uma pessoa em minha casa vigiando enquanto fomos para a cidade, isso em 1991, passou um tempo e esse senhor nos contou que outras duas pessoas haviam detectado alguma coisa debaixo da terra, mas quando uma dessas pessoas disse: “Agora eu vou em Belém”, aquilo sumiu, a terra cedeu. Muitas pessoas se aproveitavam da ausência do morador para mexer na terra com aparelhos (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Segundo o relato dos agentes sociais, quando alguém desenterra o dinheiro não pode mais continuar morando no local, não pode contar a outras pessoas, e tem que mandar rezar uma missa sob o risco de ser penalizado com algum mau por aqueles não vivos que o enterraram. *“Depois que acha a pessoa tem que se mudar do lugar, mandar rezar uma missa, porque senão os espíritos ficam perseguindo”* (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Esses tesouros esquecidos ou enterrados por algum motivo fazem parte da subjetividade e da historiografia da comunidade. A sensação de tocar um objeto com tanto simbolismo foi emocionante, primeiro porque pode ser fruto de exploração dos povos que aqui viviam ou foram trazidos para serem escravizados nas plantações de “[...] tabaco, cacau, guaraná, e maniva e de cujas raízes faziam farinha” (BITTENCOURT, 2001, p.14), e por outro lado nos traz satisfação, por que nos revela um elemento novo para a pesquisa que não poderíamos prever.

Outro elemento que nos chama a atenção é o encontro recorrente de peças arqueológicas (figura 7) feitas de barro com cauxi segundo os moradores: *Aqui há muitos anos era um núcleo de índios, a gente achava vasilhas de barro, umas obras parecem um chifre com um olho, outras são de um tipo de pedra* (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Figura 7 – Peças de barro.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2018.

Esse tipo de achado é visível nos quintais da comunidade, os moradores guardam partes preservadas da história de um povo que viveu no lugar, o que reforça que na Amazônia existiam povos que produziam seus artefatos e agregavam significados a eles.

A vida da família Cursino e Lopes retroage aos seus ancestrais europeus, com algumas lacunas nos dados históricos da chegada por essas paragens. Em função de um problema familiar, os agentes sociais da família Cursino vieram em busca de se reconstituir na região de Parintins por volta dos primeiros anos do século XIX, conforme o relato a seguir:

*Em Santarém meus avôs paternos trabalhavam em engenho de álcool. Então ocorreu de a minha avó morrer, aí o meu avô casou-se com outra mulher lá de Santarém, da família Lopes. Eles trabalhavam em negócio de fazer casa, canoa; acontece que o meu avô tinha umas filhas bonitas, e trabalhava um rapaz com ele que achou de engravidar duas irmãs. Aí eles se desgostaram e para não ficar lá e para não fazer nada com o rapaz, porque ele não ia poder casar com as duas, vieram embora pra cá. Naquele tempo não se falava em bajara, era daquelas canoas grandes chamada de **igarité**³³. Eles vieram procurar uma irmã do meu avô, Antônia Viana Cursino, que era casada com o Cabo Ferreira que lutou na Guerra dos Cabanos³⁴, eles moravam do outro lado do Amazonas. E esse cabo casou com*

³³ Também conhecida como *ubá* – embarcação feita de um tronco inteiro de árvore (GUALBERTO, 2012, p. 01)

³⁴ “Nascida em Belém do Pará, a revolução cabana avançou pelos rios amazônicos e pelo mar Atlântico, atingindo os quatro cantos de uma ampla região de 1835 – 1840. Chegou até as fronteiras do Brasil central e

essa irmã do meu avô. Chamavam pra ela de Antônia Cabo, porque ela era esposa do Cabo. O meu avô como tinha casado com essa mulher que era da família Lopes, eles também vieram nessa época para o Amazonas, aí fizeram também moradia aqui (ESPERANÇA 85, entrevista 2019, grifo nosso).

A referência “outro lado do Amazonas” compreende a região de várzea do Paraná do Espírito Santo de Baixo, a primeira área que as famílias Cursino e Lopes fixaram moradia e desempenharam atividades agrícolas de cacau, banana e juta, além da pecuária antes da década de 1950.

Figura 8 – Enchente na região do Paraná do Espírito Santo – Parintins-AM/1949.



Fonte: Acervo digital do IBGE.

Na figura 08, na imagem da enchente do ano de 1949 na região que compreende o Paraná do Espírito Santo, podemos observar algumas pessoas em uma casa de maromba³⁵ e árvores de cacau submersas, essa imagem faz parte do banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Nesse lugar se estabelecem diversas famílias, dentre elas a Cursino, por alguns anos, mas com dificuldades:

Meu pai começou a trabalhar com gado de um senhor do outro lado do rio Amazonas, ele também plantava roça. Tudo o que plantava funcionava. Nessa área ele plantava muito cacau, milho e cana, para consumo, porque nessa época Parintins para bem dizer era deserta, era pouco habitante e a maioria era judeu. Isso meu pai contava pra gente. Nós morávamos do outro lado do Amazonas, na

ainda se aproximou do litoral norte e nordeste. Gerou distúrbios internacionais na América caribenha, intensificando um importante tráfico de ideias e de pessoas” (RICCI, 2006, p. 02).

³⁵ Assoalho de madeira construído acima do nível do rio, em época de cheia, para abrigar os animais criados, como gado, porcos, galinhas e construído na casa das pessoas.

várzea, numa fazenda chamada Formosa, era um tempo que dava aquelas enchentes grandes, na época o papai tinha quatrocentas rezes³⁶. Meu pai casou-se com minha mãe Maria de Oliveira Aires, que estava nova, com quinze anos, ela era filha de portugueses. Minha mãe morreu em 1931 aos 30 anos de idade, ela pegou aquela doença chamada de malária³⁷, naquela época a gente chamava de impaludismo. Aí ela pegou aquela febre grande e não podia tomar remédio porque ela estava com seis meses de grávida, aí a febre abateu muito ela e ela morreu. Meu pai adquiriu a terra colocando um requerimento para o Estado, porque naquele tempo não havia proprietário direto. Como ele dependia de campo, ele meteu requerimento solicitando tanto a Fazenda Formosa, quanto esse terreno que hoje moramos na comunidade do Miriti (ESPERANÇA 85, entrevista 2019, grifo nosso).

A partir do relato podemos reafirmar que os ecossistemas de várzea já eram ocupados antes de conhecerem lugares que não inundassem, que posteriormente viriam a ser chamados de comunidades na forma como conhecemos atualmente. Para Harris (2011, p.48) “os agricultores que vivem nas várzeas não são recém-chegados; [...] muitos deles são descendentes daqueles que se estabeleceram lá no período colonial”, e quando falamos em descendências, não podemos esquecer os primeiros habitantes destas terras, os povos indígenas.

A cidade de Parintins e não diferente as comunidades rurais do município possuem economicamente raízes no extrativismo animal e vegetal, na atividade pesqueira, na agricultura principalmente de roçados de mandioca, assim como a pecuária. O sistema econômico de Parintins, no período de 1920, foi descrito por Bittencourt (2001, p.184) como tendo “[...] 876 estabelecimentos rurais de plantações e criação”, na figura 9 o registro do gado que foi registrado na enchente de 1949.

³⁶ Referente a gado.

³⁷ “A transmissão natural da doença se dá pela picada de mosquitos do gênero *Anopheles* infectados com o *Plasmodium*. Estes mosquitos também são conhecidos por *anofelinos*, dentre outros nomes” (BRASIL, 2017, p. 02)

Figura 9 – Gado na enchente, 1949.



Fonte: Acervo digital do IBGE.

As histórias da comunidade Nossa Senhora Aparecida do Miriti foram descritas a partir do que lembram os agentes sociais em relação às histórias contadas por Antônio Viana Cursino (*in memoriam*), que contou aos filhos que quando era criança acompanhou o pai e outros adultos em uma viagem de dezoito dias para reconhecimento da atual área que se localiza a comunidade, antigamente tomada pela mata conforme o relato de *A Vida 85* (entrevista, 2019):

Eu não sei que ano foi que chegaram a primeira vez pra cá (Miriti: atual comunidade), meu pai ainda não tinha família. Meu pai Antônio Viana Cursino, ainda era criança. Ele contava que teve um dia que eles vieram fazer uma pesquisa aqui, sondar como era o local, aqui era tudo mata, e acharam esse lugar, estava tudo deserto. Eles foram o primeiro localizador dessa área do Miriti, porque eles passaram dezoito dias cortando barranco, aníngal para chegar pra cá. Aqui só tinham duas famílias, uma ali no Fomento³⁸ e a outra numa cabeceira, e eles começaram a trabalhar aqui, foi o tempo que foi aumentando a família deles. Passou alguns anos, aí como todo ano alagava a plantação e tudo que nós tínhamos lá na beira do Amazonas (sic: tínhamos) morreu, aí o papai perguntou para minha irmã mais velha: Para onde vocês querem ir, pro Chato ou para o Miriti? Aí minha irmã disse, mas papai o que nós vamos fazer no Chato se lá a gente também não pode plantar nada, vamos para o Miriti, aí nós viemos em 19 de setembro de 1951 (A VIDA 85, entrevista 2019, grifo nosso).

A dificuldade de se estabelecer no território por conta da relação dos ciclos naturais de cheia e vazante fez com que os agentes sociais procurassem por outro local, mais seguro, com objetivo de realizar a pecuária e a plantação de culturas de larga escala.

³⁸ Descrevemos esse lugar com mais detalhes na página 95.

Figura 10 – Plantação de Cacau submersa na enchente, 1949.



Fonte: Acervo digital do IBGE, 2019.

Na figura 10 de 1949 do acervo digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, percebemos a mudança que os ciclos da cheia e da vazante ocasionavam na paisagem e nas vidas das pessoas como relataram os agentes sociais. *Não podíamos plantar que na cheia a água levava tudo embora* (ESPERANÇA 85, entrevista 2019) destacou um dos agentes sociais, mudando a geografia e consequentemente a rotina das pessoas, apagando neste ciclo marcas simbólicas.

Em relação à educação, na década de 40, para aqueles que moravam na região de várzea, só era possível estudar na cidade de Parintins. Segundo o relato de dona *Esperança* 85 (entrevista 2019) os pais atravessavam o rio Amazonas de canoa e os que tinham condições financeiras pagavam pelas aulas:

Os primeiros estudos que fiz quando a gente morava lá do outro lado do Amazonas foram o A, B, C na cidade, naquele tempo tinha as cartilhas. Minha primeira professora era a honrada Guajarina³⁹ Prestes, eu comecei a estudar, mas foi o tempo que meu deu sarampo e eu saí, a aula era na casa dela, naquela rua que saía atrás do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Era pago pelos pais, eu não sei quanto o papai pagava, eu sei que eu estudei uns três meses com ela. Eu vou dizer que eu tinha muito medo dela, ela era muito rígida, eu caprichava. Naquele tempo ela colocava logo a gente para aprender a tabuada. Depois nós passamos a estudar em um outro local daqui dessa região do Mirití, lá pra cima a pé, eu e meu irmão, nós saía (sic: saíamos) 5h da manhã, quando a gente vinha de lá era variando de fome. Até que uma vez eu pisei na lama da várzea e cortou meu pé, partiu, quase eu morro (ESPERANÇA 85, entrevista 2019)

³⁹ Guajarina Nazaré Prestes – esposa de Elias Simão Assayag, engenheiro que contribuiu com a construção da Catedral de Nossa Senhora do Carmo.

As escolas nos moldes como conhecemos atualmente instituídas nas comunidades não existiam na época. Mudanças e acesso a uma educação de qualidade ainda não era realidade; mas após um ano de mudança da família de dona *Esperança* 85 (entrevista 2019) do lugar de várzea para a área do Miriti, ocorreu a oportunidade de estudar e depois lecionar por dois anos para a faixa etária de jovens:

Em 1951 foi que passei a estudar no Fomento. A professora de lá era a esposa do Sr. Luís Medeiros, a Anna Medeiros, aí ela foi embora passando mal, porque tinha recebido um telegrama de Santarém que o filho dela tinha quebrado a perna. E o papai trabalhava lá de contrato fazendo casa, aí o patrão dele perguntou se não dava para eu lecionar no lugar dela, ele respondeu que era para me testar. Daí eu comecei a lecionar no Fomento, naquela época eu tinha um pouco de instrução. Eu lembro que dava muito trabalho, não eram assim crianças, eram jovens, tinha que segurar na mão para escrever, para ensinar número, eu trabalhei em 1952 e 1953. Naquele tempo, a prova era corrigida por outro professor, aí veio o professor Antônio Assis, ele veio examinar as provas, graças a Deus os meus alunos passaram todinhos (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Apesar de não ser uma escola reconhecida institucionalmente, sem currículo ou estruturas físicas e organizacionais de um estabelecimento de ensino, na década de 1950 o acompanhamento era avaliado por um professor da cidade de Parintins, que já possuía um desenvolvimento urbano relativo para a época, conforme podemos ver na figura 11 do ano de 1953.

Figura 11 – Parintins em 1953.



Fonte: JABLONSKY, Tibor e SOARES, Lúcio de Castro, acervo digital do IBGE, 2019.

Em 1953 também chegaram mais pessoas que se fixariam no Fomento, eram os pais do fazendeiro Luís Medeiros e seus irmãos que vieram de mudança da Paraíba – PB, para o Amazonas – AM, lembrou *Esperança 85* (entrevista 2019):

No dia 13 de junho de 1953 chegou da Paraíba, o pai do seu Luís Medeiros, o nome dele era Severino Medeiros. Luís Medeiros era irmão de Geraldo Medeiros, a Geny Medeiros, o Frutuoso Medeiros, Paulo Medeiros, Alice Medeiros e José Medeiros. Segundo o que soubemos a mãe deles chegou morta, formaram uma briga a bordo dos que vinha no porão, e ela sofria do coração, como não tinha pra onde recorrer ela morreu, quando entrou às 5h da manhã aqui na Serra de Parintins o Lloyd⁴⁰ Santos apitou, apitou, aí o seu Luís Medeiros disse: olha, lá vem o pessoal! Daí nesse tempo eu parei de lecionar, mas eu ainda fiz a 4ª série com a Geny Medeiros, depois de um certo tempo ela casou com o Wilson Cursino.

Podemos dizer através do relato da agente social *Esperança 85* (entrevista 2019) que foi através da família Medeiros que os moradores da localidade puderam ter acesso às primeiras instruções educacionais.

Em 1955 chegou ao Brasil o padre Arcângelo Cerqua⁴¹(*in memoriam*) ligado ao Pontifício Instituto das Missões Exteriores, que no ano seguinte foi nomeado como Administrador Apostólico da Prelazia de Parintins SILVA (2018).

Figura 12 – Bispo Dom Arcângelo Cerqua.



Fonte: Site do PIME, 2019.

⁴⁰ Navio que fazia o transporte de pessoas e produtos básicos para a região.

⁴¹ No dia 3 de fevereiro de 1961 foi nomeado bispo pelo papa João Paulo II e no dia 14 de maio aconteceu a celebração na Praça da Matriz do Sagrado Coração de Jesus. Dom Arcângelo, além de bispo, foi grande colaborador na construção de Parintins, atuante nas obras de hospitais, escolas, seminários, rádio e comunidades rurais.

Essa informação coincide com os relatos dos agentes sociais, quanto a presença de padres na organização religiosa e comunitária, antes do local ser reconhecido como comunidade pela Prelazia de Parintins:

O primeiro representante da comunidade foi um rapaz conhecido como João Monteiro em 1955, mas depois ele saiu, porque a Prelazia⁴² não aceitava se não fosse Mariano⁴³, se não fosse congregado eles não aceitavam. Depois eu falei com o padre Arcangelo Cerqua, ele ainda não era bispo, era padre, que veio fazer batismo, crisma e casamento. As missas eram realizadas pelo padre Luciano Basílico lá no Fomento, depois nós passamos a celebrar o culto em um barracão que foi cedido na outra margem daqui da comunidade (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Por volta de 1955 a atual área da comunidade de N. Sra. do Miriti ainda era tomada por mata fechada, o que fez com que um dos pecuaristas doasse uma parte de terra para a construção de um barracão na outra margem do lago do Miriti:

Isso foi em 1955 que o barracão foi feito, na outra margem do lago. A inauguração contou com a presença de cinco padre: João Antena, Emilio Botelho, Luciano Basílico, José Falize, Pedro, Padre Victor Heinz⁴⁴. Para representar a comunidade o bispo Dom Arcângelo Cerqua nomeou 1971 a senhora Ariomar de Oliveira Cursino, como presidente do apostolado, consagrada no dia 02 de novembro de 1957 (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Outra pessoa compadecida pela grande quantidade de crianças tomou a iniciativa de ministrar aulas gratuitamente no mesmo barracão, construído para ser a igreja nos dias da semana.

A primeira professora após a construção da capela nesse barracão foi uma mulher chamada Helena Glória. Ela viu que tinha muita criança na comunidade, aí ela foi lá na cidade, o prefeito era o Gentil Belém⁴⁵, ela convidou a dona Esperança para acompanhá-la. Quando chegaram lá ele perguntou se a comunidade tinha representante, ela respondeu que sim, que era a dona Esperança. Aí ele perguntou como é que seria, se seria pago pelos pais, daí a dona Esperança disse que não, que na comunidade não existia ninguém rico, os pais eram todos pobres. Daí a Helena ficou dando aula sendo paga pelo prefeito Gentil Belém. Também foi professora aquela Maria Lobato, irmã do Dr. João Lobato, ela passou uns dois anos lecionando. A Creuza Farias também deu aula, o João Farias, a Menilza Corrêa, esposa do João Corrêa. A Geny Medeiros foi professora, mas a comunidade ainda não era registrada no município e nem na Prelazia (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

⁴² Estrutura organizacional da igreja Católica Romana.

⁴³ Trata-se de um cristão católico.

⁴⁴ No livro de Atas de 1960-62, Butel (2011, p.215) destaca que Padre José Victor Heinz, foi “[...] pioneiro da instrução secundária no Município de Parintins e iniciador das obras do Colégio N. Senhora do Carmo”.

⁴⁵ Gentil Augusto Belém, foi prefeito de Parintins de 1952 a 1955 (BUTEL, 2011).

O catecismo passou a ser frequente após a nomeação de uma representante que enfim atendeu as exigências da Prelazia de Parintins. Mas, “*Como tinha gado no primeiro local cedido para ser a igreja, o vaqueiro dava de prender gado no barracão*” (ESPERANÇA 85, entrevista 2019) e começaram a surgir conflitos. De acordo com as informações dos agentes sociais a partir desse episódio as pessoas começaram a resistir a ir ao catecismo, às missas, porque o local estava servindo de igreja e nas horas vagas de abrigo ao gado do pecuarista. Certo dia, ao chegarem ao barracão para ministrar o catecismo, o local estava completamente sujo, *Esperança 85* (entrevista 2019) relatou o seguinte:

Vinha gente da comunidade do Juarí, daqui mesmo, era muito apostolado. Não deu certo o catecismo nesse local porque em um domingo o gado tinha entrado e estava só um cocô de gado. Deixa está que a imagem de Nossa Senhora Aparecida⁴⁶, que tinha uns 10 centímetros, não estava mais no altar, daí fui encontrar ela debaixo do cocô do gado. Eu disse: ai minha Nossa Senhora, me desculpe! Aí o pessoal foi desgostando. A primeira imagem de Nossa Senhora Aparecida foi doada por Raimunda Pinto, chamavam só Diquinha para ela.

Na construção do primeiro barracão que era reconhecido pelos moradores como igreja, a devota de Nossa Senhora Aparecida, Raimunda Pinto resolveu doar a imagem da santa para que ficasse no altar da igreja. Mas a situação diante do uso da igreja para abrigar o gado fez aumentar os conflitos, as pessoas não queriam mais frequentar o local para rezar e nem para estudar devido à sujeira que encontravam no local. Foi então que diante dos fatos foi doado outro terreno, lugar da atual igreja.

Depois o pai do Jurandir Garcia Martins, o Geraldo Martins⁴⁷, doou a terra onde hoje está a capela agora. Eu fui lá na cidade com o Jurandir falar com o Dom Arcângelo, e ele disse que vinha ver o terreno para construir a capela. Ele veio, era na mata ainda, daí fizeram o roçado, queimamos, tiramos os tocos, isso foi na década de 80, tinham 15 apostolados⁴⁸, tinha catecismo, marianos. Meu pai era mariano, José Martins e o Jurandir Martins também. Os padres ajudaram a construir a capela, Dom Arcangelo e os padres José Falize, João Antena, Emílio Botelho, Luciano Basilico (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Segundo os agentes sociais no terreno doado para ser a igreja tinha “*muito tucumã piranga e limorana que tem muito espinho, e eles roçavam por baixo*” (A VIDA 82, entrevista 2019), todas as expressões quem possuem terminação *rana* é compreendido do

⁴⁶ Chamam-na de Maria Santíssima, Maria, Nossa Senhora, Maria Virgem Santíssima e dão inúmeros títulos: N. Sra. de Fátima, N. Sra. de Loreto, N. Sra. de Azambuja, **N. Sra. Aparecida**, N. Sra. de Lourdes, N. Sra. da Consolata, N. Sra. Auxiliadora e tantos outros mais, dependendo da cidade que a venera, ou da origem do culto a ela tributado (OLIVEIRA, 1971, p. 90, grifo nosso).

⁴⁷ Foi casado com Dina Garcia, irmã de Francisco Garcia (pai do atual Prefeito de Parintins, Bi Garcia).

⁴⁸ O apostolado é a Irmandade do Sagrado Coração de Jesus, aquela que se usa a fita vermelha. A fita vermelha significa: Ação de graça, o coração de Jesus e o sofrimento de Jesus.

ponto de vista do tronco linguístico *Nheengatu* como algo relacionado a falso, *limorana* seria um *limão* falso, assim como *Tupinambarana*, uma falsa ilha, pois é na verdade um arquipélago. Até o final da década de 70 a igreja era feita de madeira. Pela segunda vez a Prelazia de Parintins teve influência na organização da comunidade de N. Senhora Aparecida do Miriti, pois foi através desta que houve a construção da primeira igreja de alvenaria, projeto arquitetônico do padre Luciano Basilico⁴⁹ no ano de 1980.

A planta da comunidade foi feita pelo padre Luciano Basilico, os moradores ajudaram no puxirum. Dom Arcângelo veio duas vezes fazer a celebração da Crisma na comunidade. A Prelazia era quem fundava as comunidades, os padres e o bispo sempre davam ajuda. Os casamentos e batizados eram de graça (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Havia a influência religiosa não só na rotina de quem representaria a comunidade, como também nas cerimônias de batismo e casamentos e, principalmente, no reconhecimento da comunidade. Segundo o relato de uma das agentes sociais quando passou pela cerimônia de crisma o bispo perguntou a data de nascimento, e ela respondeu que era o dia 18 de dezembro, ele teria respondido: “*Há é o dia de Nossa Senhora da Esperança, que significa: A alegria de Deus, e teu nome é Esperança*”. E as pessoas passaram a chamá-la de Esperança e não pelo nome de registro.

Com a igreja erguida, a padroeira N. Sra. Aparecida finalmente teve um lugar fixo, dessa forma as pessoas começaram a pedir para morar mais perto da igreja, justificavam o pedido para poder participar dos eventos religiosos. Visto que moravam a longas distâncias da igreja, que lhes obrigavam a percorrer de canoa pelos rios, principalmente, quando os eventos terminavam a noite e tinham que voltar para as suas residências remando e arriscando a vida dos familiares:

Depois da igreja pronta, as pessoas se queixavam que moravam longe, vinham pela chuva, não tinha condução né e ficava ruim para as crianças também. No tempo de enchente vinham de canoa, de casco, arriscando a vida, aí o José Martins doou uma boa área para a comunidade. Mais tarde o Geraldo Medeiros foi quem doou a terra para o campo de futebol. Antigamente dia de hoje (domingo) era uma alegria. Cedo tinha o culto dos jovens, à tarde era dos adultos, apostolado e mariano (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

⁴⁹ Em 26 de dezembro de 2016, Luciano Basilico morreu em Lecco, aos 86 anos. Nascido em Cogliate, Milão. Em 14 de março de 1930, ingressou no PIME em Vigarolo em 1950. **Foi ordenado sacerdote em Milão em 7 de abril de 1962. No mesmo ano ele partiu para a missão de Parintins, na Amazônia. De 1963 a 1970 foi coadjutor na catedral de Parintins e professor no colégio local (PIME, 2016, grifo nosso).**

Depois que a igreja ficou pronta a comunidade passou a se organizar em função de grupos para as atividades promovidas por ela, havia o clube de jovens, o de senhoras, e segundo relatos dos agentes sociais, a comunidade trabalhava unida.

A presença da igreja fez com que, por décadas, a comunidade tivesse uma rotina religiosa, durante a semana desempenharam suas atividades laborais e nos finais de semana participavam do catecismo e em especial aos domingos dos cultos religiosos para cada faixa etária, na figura 13, podemos observar os moradores reunidos após a missa na igreja de N. Sra. Aparecida.

Figura 13 – Igreja de N. Sra. Aparecida.



Fonte: Gelciane Brandão/2019 (dir.). Acervo da família Bulcão (esq.).

Observamos que a igreja passou por pequenas mudanças em sua fachada, mas preserva a mesma arquitetura. Os moradores improvisaram uma cobertura na entrada, e as janelas laterais que no projeto original era de tijolo com pequenos furos arredondados. A igreja é atualmente pintada com a cor azul em alusão a santa padroeira.

Depois da fundação da igreja a primeira imagem da santa sumiu, vendo a igreja sem imagem da padroeira, uma senhora de nome Arlete Santiago doou a segunda imagem que foi comprada em Manaus, anos depois um senhor de nome Lucenildo Martins, popularmente chamado de “Lucinho” doou a terceira imagem em atenção aos pedidos de realização profissional que a santa teria atendido, imagem vinda de Belém. A quarta imagem foi doada por Messias Cursino, ex-morador da comunidade que após o diagnóstico de cura de câncer trouxe uma imagem para a comunidade e a quinta imagem que é a maior, foi doada pela senhora Cecília Farias, que acometida de uma doença pediu aos filhos que comprassem uma

imagem de N. Sra. Aparecida, cujo pedido a santa foi de que ela lhe trouxesse sossego na hora da morte (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Visitamos a igreja com uma das agentes sociais da pesquisa (foto 14), e se encontravam as quatro imagens, a maior fixada em uma pequena capela de vidro, e as demais no alto do altar envolvidas por fitas de cores verde, amarelo, branco e azul, que segundo *Esperança 85* é uma das formas que encontraram para enfeitar o andor da santa.

Figura 14 – Visita às imagens de N. Sra. Aparecida



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

A primeira escola da comunidade funcionou no Centro Social do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que com a desocupação na década de 80, cedeu o prédio para funcionar um estabelecimento de ensino, que ainda é usado como sala de aula.

Figura 15 – Centro social do INCRA, hoje parte da escola N. Sra. Aparecida



Fonte: Acervo da família Bulcão/Pesquisa campo, 2019.

Os anos se passaram e a comunidade foi aos poucos ganhando mais moradores, a chegada da água encanada foi através do INCRA na década de 90 e da energia elétrica através do Programa “Luz Para Todos” do Governo Federal em 2015, proporcionando desenvolvimento e ao mesmo tempo problemas na ótica de um dos agentes sociais:

Pra nós o avanço foi muito bom, mas quando melhora de um lado, quebra do outro. O avanço da luz pra nós foi muito útil, que todo mundo tem televisão, tem sua geladeira e sua água gelada. Mas, por outro lado, está acabando com o sentido de comunidade, porque se você convoca uma reunião, se for a noite dá dois, três, ninguém quer sair da frente de sua televisão (JOÃO 58, entrevista 2019).

Os mais velhos se sentem mais afetados com o progresso, porque tiveram uma convivência mais a base do diálogo e aos poucos o sentido de comunidade vai deixando de ser coletivo e passa a ser individual: as conversas noturnas não ocorrem mais, os momentos de contar sobre as histórias e a rotina do dia a dia ficam à margem na influência dos aparelhos eletrônicos: televisão, celular, DVD.

No meu tempo, quando o pai dizia para a gente ir se arrumar para ir para a missa, ia todo mundo, jovem, adolescente, criança, hoje se dá dois jovens é muito. Então mudou muito, a juventude está na televisão, escutando música, assistindo DVD, no telefone. Foi um avanço e por outro lado um golpe (JOÃO 58, entrevista 2019)

Isso nos leva a analisar a segurança do *território*⁵⁰, posto que há diferentes abordagens sobre essa categoria geográfica, em alguns casos seu conceito é envolto de relações de poder e que possui *a priori* uma intencionalidade, é mais do que um produto de prática espacial. Discussões de Foucault (2008b) tiveram forte influência no sentido dado por ele sobre o conceito de Território, referente ao desenvolvimento de relações de poder, e as comunidades amazônicas não estão à margem.

Contudo, o território no qual buscamos rememorar a história da comunidade do Mirití, também é resultado de um ambiente marcado por relações poder e o processo de rememorar essa história é uma forma de alteridade com outros saberes por meio de um *retorno as coisas mesmas*, que só os agentes sociais que ouviriam, viram e sentiram poderiam nos dizer. Nessa concepção o espaço seria a “prisão original” e o território seria “a prisão que os homens constroem para si” (RAFESTIN, 19993, p.144), em relação contínua com a água, a terra e a floresta, prisão que apresenta novas formas de interferência e geram conflitos.

4.2 O croqui coletivo: representação do lugar vivido

A categoria lugar foi objeto de estudos da Geografia Humana que teve como embasamento a fenomenologia. Para autores desta corrente geográfica o lugar não é um espaço vazio, é retentor de subjetividades mediado pela experiência humana. Santos (2006, p.218) destaca que a geografia humana harmoniza uma ótica ampla do lugar e das subjetividades que são construídas sobre ele e o seu lugar de vida:

[...] O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Podemos realizar uma alteridade com o pensamento dos agentes sociais da Amazônia e discutir que eles vivem em um espaço retentor de subjetividades humanas e não-humanas, expressas por meio de experiências com os saberes da água, da terra e da floresta, como uma das formas de explicar o mundo. Para Yi-Fu Tuan (1980) não existe uma dicotomia entre o ser humano e o lugar, essa classificação não existe para ele, essa verticalização permite ver o ser humano e o lugar como partes um do outro. A interação dos agentes sociais da

⁵⁰ O território só existe depois do espaço (este é preexistente a qualquer ação humana), ou seja, é uma reelaboração mais refinada de qualquer prática após a intenção de apoderação. “[...] Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço” (RAFESTIN, 1993, p. 144).

comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti tem nos saberes da água, da terra e da floresta uma intersecção e uma alteridade, pois como reforça Tuan (1980, p. 107) “[...]o lugar ou meio ambiente, é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como símbolo”.

A construção do croqui coletivo foi uma maneira de expressar a topofilia do lugar, sobre esse conceito Tuan (1980) enfatiza que se refere a todas as percepções e relações afetivas com o meio ambiente. Quando se olha a comunidade sendo exterior a ela e a sua realidade não se tem como você expressar o sentido de cada lugar; ao contrário das pessoas que mantêm relações de pertencimento, que sabem onde cada coisa se manifesta, localiza-se, o que significa e o que desperta individualmente.

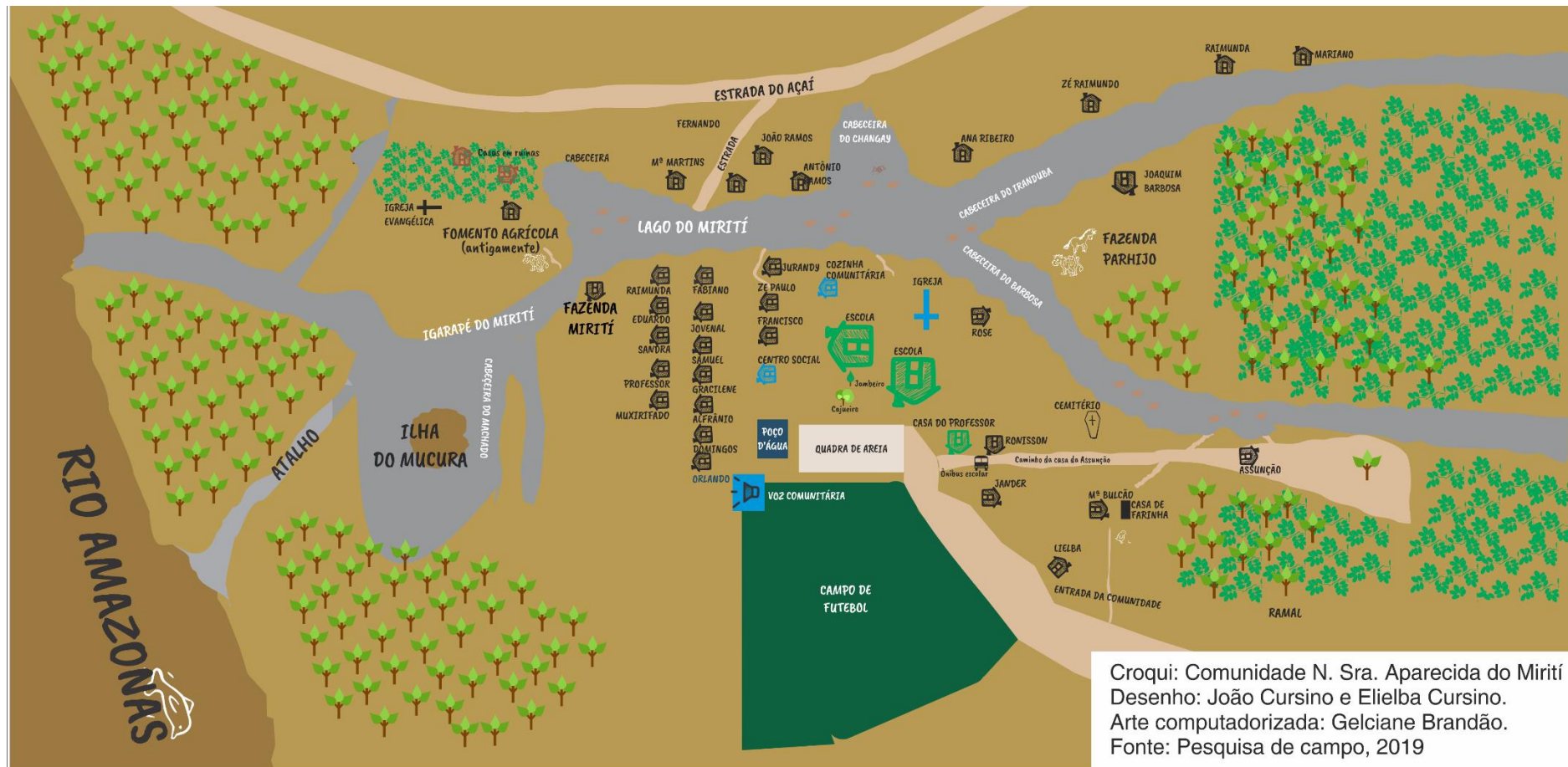
O croqui desenhado foi uma etapa que pudemos dialogar a partir do lugar vivido e dar visibilidade para o não-visto, é uma forma de enxergarmos através das palavras e dos artefatos falados e escritos dos agentes sociais. Já contamos que a imagem de N. Sra. Aparecida foi doada por uma moradora devota da santa, mas e o nome Miriti? De acordo com *João 58* (relato escrito 2019) escreveu que o Miriti teria sido o nome de um pajé que viveu na localidade:

Miriti era o nome de um índio, que era Pajé de uma tribo que viveu nesse lugar. O velho Pajé Mirití em toda noite de lua cheia reunia a tribo para realizar um ritual em forma de agradecimento aos deuses. Ele fazia a cerimônia à beira do rio. Em um certo ritual, no momento de sua pajelança, o velho pajé Mirití disse a tribo que eles iam ter uma surpresa na próxima noite de lua cheia. Quando foi a noite o pajé fez o ritual de agradecimento como de costume, depois ele chamou a tribo e disse que por estar muito velho ele ia embora, naquela noite de lua cheia ele entrou na água e veio uma grande onda e o levou para o meio do rio. Aí os índios batizaram o nome do lugar de Mirití, por causa do Pajé Mirití que ficou encantado no lago deste lugar.

No registro oficial da comunidade ficou a fusão da fé na padroeira com o nome indígena Miriti. No entanto, a diocese colocou o nome da santa à frente do nome Miriti. A relação de poder que a igreja possuía sobre as pessoas e tudo o que acreditavam foi mais forte do que a crença na história do pajé que teria ficado encantado no fundo do lago, mas os dois não deixaram de ser importantes para a comunidade que se posicionou a favor da fusão dos dois nomes no momento de reconhecer o lugar. *Esse lugar já era chamado de Miriti, aí depois que veio a santa, quando os padres registraram ficou o nome da santa e do Miriti*” (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Diante do croqui desenhado pelos agentes (figura 16), tecemos uma historiografia do lugar, nele podemos observar cada casa e cabeceira, a igreja, a escola, as casas, fazendas, o rio, o lago, atalhos, furo, igarapé, ilha, campo e o lugar de trabalho laboral, mas também por meio da fala foi possível conhecer as histórias que ficaram na memória do lugar que não estão expressas no desenho.

Figura 16 – Croqui da Comunidade N. Sra. Aparecida do Mirití.



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O lugar se constitui estruturado pelas experiências do conhecimento acerca dos saberes, nas atividades de pescar, plantar, brincar, rezar, estudar, que se desenvolvem a partir de formas antigas e atuais. “No lugar, um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições, cooperação e conflito são à base da vida em comum” (SANTOS, 2006, p. 217).

Depois que o desenho do croqui ficou pronto, realizamos uma etapa de arte gráfica a partir do que fizeram os agentes sociais, utilizando recursos tecnológicos fomos olhar o mapa que compreende a comunidade via satélite e ficamos impressionados quanto a fidelidade com a qual eles desenharam.

No croqui os agentes sociais identificaram todos os moradores, na figura de um representante familiar, são 21 famílias no quadro comunitário que soma 76 pessoas, 2 fazendas, 1 ilha, 10 casas na outra margem do lado do Miriti, 1 casa no Fomento, 2 prédios da escola, 1 igreja, 1 centro social, 1 cozinha comunitária, 1 poço d’água, 1 quadra de areia, 1 campo de futebol, 2 casas do professor, o lugar de estacionamento do ônibus, 1 cemitério, 1 voz comunitária, 2 casas de farinha e 4 cabeceiras.

A descrição dos detalhes só foi possível, porque fizemos *a experiência falar* como diz Merleau-Ponty (1999), porque são informações que os agentes sociais guardam na memória, aprendem e ensinam no diálogo com o outro e os detalhes expressos no desenho são frutos da experiência do viver e do ato de realizar suas atividades laborais em relação a água, a terra e a floresta.

Iniciamos o diálogo em uma tarde, na mesa da cozinha de um dos agentes sociais, aproveitamos o término do desenho para conversar ao mesmo tempo que degustávamos um beijú de tapioca feito somente no calor da frigideira acompanhado com café. Foi assim que, lembrando conversas como um antigo morador e com seu avô, que o agente social *A Vida 58* (entrevista 2019) iniciou sua fala rememorando a guerra dos Cabanos:

Na comunidade do Mato Grosso era uma Colônia de portugueses, isso eu ouvia do Sr. Manuel Português que contava dos pais deles, ele já morreu faz muitos anos, ele estava velhinho quando morreu. Ele ainda tinha aquele sotaque de Português, ele contava que na revolução da Cabanagem⁵¹ ainda tinha muito português por aqui. Aqui ficou vazio depois desse período da Cabanagem, meu avô Antônio Viana Cursino contava que estava passando gado, naquele tempo era no batelão⁵² na faia⁵³. O primeiro navio da Cabanagem passou do outro lado do Amazonas, era tiro, iam pegando as pessoas aí na beirada pra levar, quem tivesse filho levavam, recrutavam para fazer de soldado, a moça que não queria se render eles matavam,

⁵¹ Revolta popular que ocorreu na Província do Grão-Pará de 1835 a 1840.

⁵² Tipo de embarcação.

⁵³ Remo com cabo comprido que seria para remar dos dois lados da embarcação.

estupravam, ele contava que era cruel. Dessa vez que ele ia atravessando com o gado pro outro lado do Amazonas, ele estava com os filhos pequenos, a mulher dele que se chamava Maria, ele disse pra ela: olha Maria, arruma as crianças e vumbora (sic) sair daqui que o pessoal da cabanagem vem aí, eles se esconderam, foram para o mato, foi assim que eles se salvaram. Quando eles voltaram tava tudo remexido. Entre as comunidades Uaicurapá e Maranhão, tem uma parte que eles chamam de Traição, nesse local, o exército do Amazonas entrou e se esconderam, quando a Cabanagem ia passando acabaram com eles aí, nesse tempo amenizou mais pra cá. O velho contava que era muito perigoso, eles iam matando tudo, quem não quisesse morrer corria para o mato, o que tivesse na casa eles iam levando, porco, galinha, tudo (JOÃO 58, entrevista 2019).

Contrastando com essa fala, a Cabanagem normalmente foi vista com um aspecto e ainda é analisada como um movimento regional a mais, característico do período regencial do Império no Brasil. “Toda a chacina populacional da Cabanagem, entre 1835 e 1840, deixou um trauma local e um vazio de explicações” (RICCI, 2006, p.07). A partir dessa conversa, eles foram explicando que cada lugar tem um nome e um significado, a ilha e as Cabeceiras de acordo com os relatos dos agentes sociais:

*O finado, Raimundo Diniz, mais conhecido como Mucura, ele sempre fazia os roçados dele lá nessa ilha, aí as pessoas quando perguntavam por ele a gente respondia que estava na ilha, aí a gente ficou chamando de **Ilha do Mucura** (MARIA, 82, grifo nosso). O velho Juca batizou a **cabeceira de Changay**, não tenho informação do motivo, só ele poderia te dar essa resposta. A **cabeceira do Barbosa**, era porque tinha um senhor com esse sobrenome, aí a gente se localizava assim, cabeceira do Barbosa (JOÃO, 58, grifo nosso). A **cabeceira do Machado**, é porque dizem que foi um cara que foi tirar meu de abelha, mas na hora quebrou o machado dele e foi para o fundo, ele procurou muito esse machado, mas não achou, ficou encantado do fundo do lago; aí colocaram esse nome (ESPERANÇA, 85, grifo nosso).*

O sentido do lugar não ocorre por acaso, existe um fundamento no qual eles se baseiam para nomeá-lo. Outro exemplo, é o campo de futebol que foi doado devido à necessidade que surgiu de proporcionar entretenimento para os comunitários: “*Quem doou o terreno para o campo de futebol foi o Geraldo Medeiros. O trator do italiano Mário Viganò foi quem fez a abertura retirando aqueles tocos grandes de pau e o prefeito Carbrás⁵⁴ finalizou. Em 1984 o bispo Dom Arcângelo Cerqua veio abençoar o campo*” (ESPERANÇA 85, entrevista 2019). Atualmente o campo é encontro dos jovens e adultos da comunidade.

O atalho que consta no croqui só aparece em períodos de cheia, possibilitando um encurtamento da distância da comunidade até Parintins. “*É um atalho estreito, só passa canoa, faz muito tempo que a gente percebeu esse caminho, quando seca ele some, aí você tem que rodar lá por cima*” (JOÃO 58, entrevista 2019).

⁵⁴ Prefeito de Parintins eleito em 1996 e cassado em 1998.

O igarapé⁵⁵ e o lago levam o nome do Mirití, e possuem diferença. “*O igarapé é mais logo, mais perto da mata. O lago é mais largo e não seca totalmente, esconde muito peixe*” (JOÃO 58, entrevista 2019).

Como um pequeno canal, o igarapé fica entre a Ilha do Mucura e o Fomento Agrícola que é terra firme, que foi uma área que *em 1949 teve início uma experimentação agrícola nesse lugar, eu lembro que nesses anos eles fizeram um puxirum lá. Atualmente o terreno pertence à EMBRAPA⁵⁶ porque por muito tempo ficou abandonado* (MARIA 82, entrevista 2019).

A referência da primeira escola é também da área que eles chamam de Fomento:

A primeira escola dessa localidade, quando aqui ainda não era comunidade foi lá no Fomento, a gente ia de canoa, o transporte era por conta própria, era até a 4ª série, atual 5º ano. Não tinha merenda nessa época. A gente levava fruta quando tinha, ovo cozido, a gente partilhava com os colegas (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

As referências do Fomento estiveram no discurso dos agentes sociais desde o início, lugar que deu oportunidade de trabalho, estudo e foi um ambiente de experimentação agrícola na década de 50, com a criação de carneiro, gado, galinha, porco e outros animais. Todas essas referências nos levaram a querer conhecer o lugar, pois eles falavam e expressavam saudosismo dessa época.

Figura 17: Casa em ruínas no Fomento



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

⁵⁵ É uma palavra indígena, de origem tupi, que significa “caminho de canoa”.

⁵⁶ A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária é uma Empresa Pública de pesquisa vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Brasil.

Figura 18 – Fomento: casa em ruínas

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

A figura 18 corresponde a ruína, casa de oração, e abaixo (esq.) a casa principal que foram construídas no Fomento na década de 1950, é uma estrutura diferente de todas as casas que existem nesta localidade. A casa em ruína, com dois quartos em ambos os lados, no centro um pequeno salão que dá acesso a uma porta central com uma cozinha do lado direito e um banheiro do lado esquerdo. Apenas uma casa encontra-se habitada e já passou por reformas no decorrer das décadas, nos referimos a casa da figura 19:

Figura 19: Casa no Fomento



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Ainda é possível observar tijolos de barro e estruturas de canos de ferro que levavam água para o banheiro e canos mais grossos de barro que transportavam água para as descargas, conforme mostramos na figura 18.

Figura 20 – Cano de ferro da cozinha da casa em ruínas do Fomento



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Segundo os agentes sociais, a água era trazida do rio por bomba d'água, mas por muitos anos o local ficou desativado, os materiais que restaram foram sendo saqueados: telhas, portas, pias, madeira, tudo o que pudesse ser aproveitado desapareceu. Abandonadas as casas gradativamente foram se deteriorando. Restando apenas alguns resquícios de que naquele lugar um dia teve uma finalidade diferente da atual, que hoje é usado apenas como um lugar de criação de gado.

Figura 21 – Implemento agrícola da década de 1950 no Fomento



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Na figura 19 algumas partes de implementos agrícolas ficaram e resistem ao tempo. São rodas de planagem, niveladeiras, com alguns números de referência de peças ainda visíveis. Atrás dos ladrilhos (figura 22) com pequenos quadrados pitados de preto e branco (como um jogo de dama) de uma das casas em ruínas é possível ler o nome HERCULES (em maiúsculo), segundo um dos agentes sociais era o nome de uma fábrica de cerâmica da época localizada em Belém.

Figura 22 – Ladrilho da casa em ruínas no Fomento



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

No chão de entrada da figura 22, era o ambiente de uma sala, no acesso aos quartos, cozinha e banheiro o chão tem um tom laranja, também observamos pregos e escápulas que enferrujadas resistem à ação do tempo, além da inscrição do nome “lacial” na parede, como mostramos na figura 23.

Figura 23 – Escápula na casa em ruínas no Fomento.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O Fomento é uma terra alta o que possibilita avistarmos o rio Amazonas (figura 24) até a outra margem e ver quando os navios de turistas passam, ou mesmo quando os barcos e pequenas embarcações adentram o lago do Miriti, obrigatoriamente é a entrada que dá acesso a comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, o barulho das embarcações é um aviso de algum morador saindo ou chegando à comunidade.

Figura 24 – O lugar do Fomento, com vista para o Rio Amazonas



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Na casa principal, ainda preservada, há resquícios da arquitetura da época, os ladrilhos cor de vinho e branco e as formas geométricas chamam atenção, como na figura 25.

Figura 25 – Ladrilho da casa principal do Fomento.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Os agentes sociais falam saudosos quando se referem às lembranças do Fomento Agrícola, *dia de domingo a gente ia pra lá, tinha campeonato de futebol, era uma festa só* (MARIA 82, conversa 2019). Nesse momento um dos agentes sociais se retira, ao retornar nos traz um álbum contendo algumas fotos da época, [...] *Olha só, pra ti ver como era bonito, aquilo era um campo, nessa foto (Figura 26) minha filha (esquerda) e minha sobrinha (direita) seguram uma taça de um campeonato que a comunidade ganhou lá* (MARIA 82, conversa 2019).

Figura 26 – Foto retirada no Fomento.



Fonte: Acervo pessoal da família Bulcão/Pesquisa de campo, 2019.

As meninas só vestiam vestido, ou saia, *Mescla era um tecido grosso, não tinha esse negócio de roupa comprada naquele tempo, minha mãe ainda fez diversas. Sapato durava que só. Menina era só no vestido e saia, os meninos de calça comprida ou short* (MARIA 82, conversa 2019).

O Fomento hoje está em grande parte tomado pelo mato, mas as lembranças daquela época ainda permanecem na memória dos agentes sociais. Retomamos as histórias da comunidade. O quintal de uns dos agentes sociais também nos trouxe a informação que nesse lugar a muitos anos aparecia na praia pedras brilhantes, além de recordarem o gosto que a água desse lugar tinha:

Quando nós trabalhava (sic) ralando mandioca, nós ia (sic) tomar banho de noite ninguém usava lamparina lá, era claro, aparecia assim tipo umas pedras que brilhavam, parecia estrela, as crianças colocavam no vidro de pílula da vida de noite, quando era de manhã não tinha nem brisa. Tinha vez que aquilo espocava na água e ia ficando verde a água. Tinha gente que ia espiar para acreditar que lá era iluminado, era muito bonito. Nessa época nós não podia colocar água no pote de tarde, porque quando era no outro dia era puro querosene. Se bebesse aquela água, não demorava estava arrotando aquela fortidão de querosene. Aqui quando chovia recendia querosene, escorria para a praia. Depois que descobriram Petróleo aqui para o Mamurú na década de 70 sumiu a luz daí, sumiu um barulho daí do quintal, era um estrondo no chão que parecia um camburão quando a gente pisava, estrondava na terra, tum, tum, tum. Se tivesse aqui calado e viesse uma pessoa andando você já percebia, as crianças gostavam de brincar só para ouvir o barulho que fazia (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Hoje em dia os barulhos cessaram, mas na memória ficou registrado um tempo carregado de lembranças que consideram agradáveis. A realização desse retorno no tempo com os agentes sociais nos fazia imaginar como era o lugar antigamente e ao mesmo tempo sentir como se estivéssemos vivendo os momentos.

A pesca se constitui a principal atividade das famílias, realizada no lago em frente à comunidade, atividade que ocorre durante o ano, com mudança nos tipos de pescado em função da sazonalidade das águas.

Figura 27 – Pacú pescado no lago do Miriti sendo preparado para o almoço



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Na cheia dá curimatã, jaraqui, Matrinchã, Pirapitinga, Tambaqui, Branquinha, Aracú, Pacú. O lago fica raso, não seca totalmente. Esse lago tem um segredo que esconde muito peixe. Na seca aparece, tucunaré, quelônios tudo aparece (JOÃO 58, entrevista 2019).

Existe a comercialização intercomunitária de pescado, a chegada da energia elétrica contribui no estoque do peixe. *Quando não tinha energia, a alternativa era salgar ou deixava o peixe amarrado com cipó pela boca dentro da água do lago do Miriti, conforme a gente fosse precisando ia lá e pegava (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).*

A agricultura de pequenos roçados é uma das formas de prover a existência dos agentes sociais da comunidade, que ao mesmo tempo plantam cana, milho, hortaliças em balcão suspenso, que pode ser feito de madeiras reaproveitadas da natureza ou do imprevisto de canoas velhas, latas, cuias, ouriços de castanha, geralmente cercadas com madeiras ou com malhadeiras para evitar que os animais destruam.

Figura 28 – Balcão suspensos, hortaliças, plantas em ouriços de castanha (abaixo à esq.)



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

As casas de farinha são construídas a poucos metros da casa principal (figura 28). Observando o cotidiano do trabalho agrícola, na produção da farinha percebemos que o trabalho é bem distribuído, todos participam do plantio da mandioca, de sua coleta, de descascar para o processo de trituração, da lavagem da massa, da sua secagem, do processo de

peneirar a massa até a *escaldação* que é o processo final que torra a farinha. Acompanhamos todo o processo de produção da farinha na residência de um dos agentes sociais, embora no mesmo período outras famílias também estivessem na realização da mesma atividade, pois os comunitários plantam um ano antes em locais diferentes ou centros comunitários, que são roçados distantes da casa familiar.

Figura 29 – Casa de Farinha (superior). Produção da farinha (inferior)



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Segundo os agentes sociais, a pecuária é exercida em fazendas no entorno da comunidade. Existe também a comercialização intercomunitária de produtos, resultado do

trabalho agrícola, a venda do pé-de-moleque⁵⁷, um tipo de bolo feito artesanalmente a partir da massa de mandioca, custa em média R\$ 3,00 (três reais) na comunidade de N. Sra. do Miriti. Compramos dois pés-de-moleque que vieram envolvidos em folhas de bananeira e mais outro que veio em forma de agradecimento, pois a peneira foi emprestada ao produtor do pé-de-moleque pelo dono da casa aonde residimos no período de pesquisa (figura 30).

Figura 30 – Comercialização intercomunitária



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Os agentes sociais coletam castanha, araçá, cupuaçu, acaí, tucumã, nos quintais os quais se misturam a floresta que circunda a comunidade. Observávamos que todos os dias por volta das 6h à presença de um bando de macaco comendo manga (figura 31). *Dá é muito macaco por essas bandas. No quintal tem manga, uixi, ingá, piquiá, azeitoneira, araçá, bacaba, cupú, acaí, caju, tucumã, carambola, pajurá, coqueiro, bacabinha, tem várias espécies de plantas. Eles aproveitam* (JOÃO 58, entrevista 2019).

⁵⁷ Também chamado de beijú-peteca.

Figura 31 – Bando de macaco.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Todas as manhãs a tentativa de registrar o momento que os macacos da espécie Sauim-de-coleira (*Saguinus bicolor*)⁵⁸ estavam na mangueira era frustrada, porque eles eram muito pequenos e rápidos, mas em um dos dias apareceu um bando numeroso, sendo possível capturar uma imagem, uns carregavam os filhotes na costa e tinham menos de um palmo, os maiores tinham uns vinte centímetros.

Perguntados sobre a atividade de caça, eles destacam que sempre ocorre na mata ao redor “*Não tem muito, mas ainda pegam caça*” (JOÃO 58, conversa 2019). Durante a fase de coleta de dados comentava-se a captura de um veado por um dos moradores e vimos o momento da captura de um tracajá (figura 32) com arpão de pesca de três pinos. Vale ressaltar que se trata de uma atividade circunscrita à necessidade para prover a subsistência dos membros da família, dentro do que precisam, isso faz parte do hábito alimentar do amazônida.

⁵⁸ O sauim-de-coleira é um sagui encontrado na Amazônia brasileira, mais especificamente em partes dos municípios de Manaus, Rio Preto da Eva e Itacoatiara, no Amazonas.

Figura 32 – Captura de um tracajá



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

As atividades econômicas na Comunidade N. Sra. do Miriti, que resultam da água, da terra e da floresta circulam em torno das unidades familiares, que geralmente estão formadas e fixadas na figura do casal e seus filhos. É comum encontrarmos famílias com idosos e a figura de filhos que voltam para exercer o cuidado com os pais; há também configurações familiares de mulheres que se tornaram mãe sem ter celebrado o casamento e permanecem com os pais, ou situações em que todos moram juntos.

4.3 A gênese do Saber Tradicional

A gênese do saber do qual discuti Foucault (2004, p. 269-270) estaria voltada à ligação dos “saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de opor e lutar contra a coerção de um discurso unitário, formal e científico”. Foucault (1979) explorou o desenvolvimento do poder desde a Idade Média, cujo principal argumento é de que o Estado moderno (envolvendo diferentes Instituições) deslocou o exercício do poder como ato físico, de força para aplicá-lo no plano da condução das condutas, ou seja, passou a mirar na produção e condução das subjetividades.

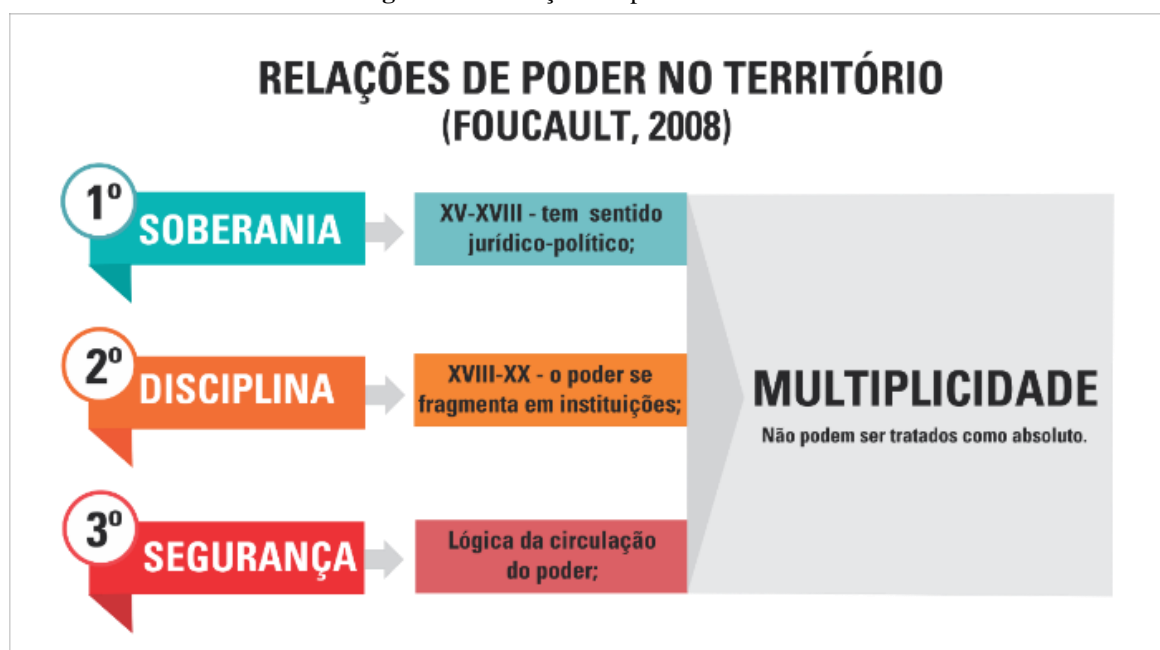
O poder é baseado em relações de forças que atuam em diferentes campos, como em atos jurisdicionais, âmbito político e até em dominação de classes. É uma atividade constante de força que age continuamente, aprisionando pessoas e tudo que objetive disciplinar, o que

ele chamou de sistema disciplinar. A partir das ideias de Foucault (2014) é que pensamos que seria possível descrever a partir da fala dos agentes sociais a gênese dos seus saberes tradicionais, visto que o saber disciplinar tem sua produtividade.

Procuramos estender a analogia de Foucault (2014), a partir do dispositivo da disciplina como um dos dispositivos do poder, junto às relações de poder que os saberes da água, da terra e da floresta se apresentam na vida dos agentes sociais da comunidade do Mirití em Parintins – AM, dialogando também com a Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) com cerne nos atos cognitivos.

Na figura 33 demonstramos como Foucault (2008b) discuti as relações de poder no território, que podem ser caracterizados pelo estruturas de: soberania, disciplina e poder. No entendimento de Foucault (2008b) o território é visto a partir de uma posição mais zonal e contínua, discernido como o funcionamento do Estado.

Figura 33 – Relações de poder no território



Fonte: Foucault (2008b). Organizado por Gelciane Brandão/2019.

No primeiro mecanismo que aborda Foucault (2008b) que trata da soberania, a relação de poder no território compreende a multiplicidade de sujeitos, as sociedades contemporâneas possuem esse significado e seu exercício se dá nos limites de fronteiras territoriais por meio de relações jurídico-políticas.

Para Foucault (2008b) o mecanismo da disciplina, o poder é exercido no controle do corpo das pessoas através de Instituições que controlam e vigiam, esses dispositivos de controle podem ser tantos aqueles voltados a questões penais, escolares, militares e outros.

O mecanismo da segurança se desempenha em um conjunto, sua conotação incide de uma visão tanto demográfica, quanto econômica com predomínio da lógica da circulação do poder, mas não essencialmente contínuo (FOUCAULT, 2008b).

Assim descrevemos os discursos dos agentes sociais a partir do entendimento de como pensam e falam dos mais variados assuntos, “[...]a vida é tecida por relações, e a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo” (RAFFESTIN, 1993, p. 160-161), que se dá a partir de um conjunto de relações de poder, em sua maioria inconscientemente e ligados pelas circunstâncias de vida do território em que vivem (FOUCAULT, 2008b).

Através de três mecanismos soberania, disciplina e segurança desenvolvidos por Foucault (2008b) é que ele conclui que no território há uma multiplicidade de poderes e que não podemos reduzi-los de maneira absoluta, pois não vivemos em espaços iguais e vazios, mas em um espaço repleto de qualidades e oposições. Quando o agente social manifesta a preocupação com a falta de interesse dos jovens nas questões relativas à comunidade, podemos entender que o poder que as mídias sociais, a interferência do progresso com a chegada da luz elétrica exerce na vida das pessoas afeta o lugar de vida.

Nessa perspectiva de entendimento de poder relacional e multidimensional Foucault (2008b) influenciou a concepção de território em Claude Raffestin (1993), os estudos de territorialidades cotidianas (a complexidade das relações econômicas, culturais e políticas) é um contexto acrescentado por meio das ideias de Foucault (2008b), nesse sentido a compreensão de Raffestin (2012) é de que ele não assegurou que tudo seria poder, mas que toda relação é poder, como o caso citado pelo agente social, o uso do telefone, a televisão regulam a vida dos jovens.

No século XVII e XVIII, por meio de estudos na Europa, Foucault (1979) analisa a administração hospitalar a partir de sua organização política e militar da qual ele chamou de “disciplina”. No seu entendimento os meios disciplinares deixam de ser separados e fragmentados e passam a regular as pessoas. “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e combinatório” (FOUCAULT, 2014, p. 181), então procuramos discutir a gênese dos saberes tradicionais a partir do dispositivo da disciplina.

Os saberes tradicionais são ensinados por meio da oralidade e da prática, ou seja, não existe conhecimento desvinculado da prática (CUNHA, 2002), e que podem apresentar novas formas (ALMEIDA, 2008). Ao dialogarmos com Foucault (2008) a partir da ideia de poder, que é tudo aquilo que objetiva nos disciplinar e, com Merleau-Ponty (1999) partindo da ideia

de um retorno às coisas primeiras, foi possível organizar uma genealogia a partir da observação da fala e das experiências vividas no território de pesquisa.

O agente social é capaz assim como na ciência ocidental de realizar pesquisa, experimentação e observação e o conhecimento não existe desprezado de suas atividades práticas (CUNHA, 2002). Estendemos essa afirmação na perspectiva de que não existe saber tradicional desvinculado da disciplina de seus atos cognitivos. Observamos que a presença dos filhos nas atividades laborais inicia na infância, eles observam e participam delas, como mostra a figura 34.

Figura 34 – Criança participando nas atividades de produção da farinha



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Na produção da farinha, as crianças começam pelas atividades básicas como classificar, descascar a mandioca, ajudar a colocar a massa no tipití, a bater no fundo da peneira para a farinha cair com mais facilidade, mexer a panela do tucupi, sempre com a orientação de um adulto. Nesse processo de ensinar é que os atos cognitivos vão sendo disciplinados, [...] *olha descasca de dentro para fora para tu não se cortar ouvimos* (MARIA 82 – ouvir 2019) em diálogo com a neta de 09 anos de idade na casa de farinha.

Figura 35 – Amassando a farinha para peneirar.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

As dobras das mãos na figura 35 são de uma das agentes sociais da pesquisa, que aos seus 82 anos de idade é um todo cultural, expressam um saber nos movimentos da massa que era peneirada, quando a massa ficava granulada ela separava para servir como massa de crueira⁵⁹; a cor da mão impactada pelo sol e as dobras da pele são retratos da experiência vivida, viver que é significado pela fala por meio da percepção de si, como destaca Merleau-Ponty (1999) percepção da qual a ciência sempre será experiência segunda. *Antigamente eu só não gostava de ralar a mandioca, porque não tinha motor como agora, vez ou outra lavrava era meu dedo, eu amarrava com um pano e continuava a trabalhar, criei os meus filhos assim, na base do meu trabalho na roça* (MARIA 82, entrevista 2019). A expressão da fala da agente social ao mesmo tempo que teve um tom de saudosismo e de dor pelo falto dos machucados nos dedos, quando se referiu ao *lavrara*, veio também carregada de orgulho ao terminar a fala contando que foi por meio desta experiência que sustentou seus filhos. Não era a negação de si, mas uma forma de viver que não está atrelada a emergências e nem as mutilações cotidianas da vida em sociedade.

Outro depoimento que nos chamou atenção foi o de um dos agentes sociais que destacou que para ser um caçador depende da experiência individual de cada um:

O meu pai era um caçador, pescava, mas nunca ele me ensinou, eu aprendi na minha autoria mesmo. Quando ele saía pra caçar eu não ia com ele. Ele tinha uma espingarda, e tinha ciúme como se fosse uma filha dele. Eu pegava a espingarda

⁵⁹ No preparo da farinha de mandioca, o resíduo grosseiro que não passa pela peneira e resta depositado sobre sua tela.

dele e fugia de casa. Com 12 anos de idade eu já era atrevido de caçar nessa mata, só eu e Deus. Quando eu queria ir para o mato, eu deixava ele ir para o campo bater bola, aí eu pegava os arreios dele de caça: lanterna, espingarda, rede e ia embora pro mato. Quando ele chegava da bola ele ficava bravo. Aí eu matava veado, paca, tatu, algumas coisas a gente aprende com nossos antepassados, mas outras é por nós mesmo (JOÃO 58, entrevista 2019).

Não existe saber desvinculado da prática, lembra-nos Cunha (2002) na obra *Enciclopédia da Floresta*, vamos além nessa afirmação, e nem do saber tradicional desvinculado da disciplina de seus atos cognitivos, justamente para dialogarmos com as relações de poder de Foucault (2008) e com as discussões sobre corpo de Merleau-Ponty (1999, p. 118) porque “[...] A atenção a vida é a consciência que tomamos de ‘movimento nascentes’ em nosso corpo”.

Figura 36 – A genealogia do saber da água, da terra e da floresta



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2019.

O que nos fez descrever essa genealogia (figura 36) e concluir que é na disciplina dos atos cognitivos “ver (intuição), ouvir (raciocínio) e sentir (especulação)” que se fundamentam os saberes tradicionais da água, da terra e da floresta, foi a partir da fala do agente social *A João 58* (entrevista 2019, grifo nosso) quando se referiu a floresta ou mata que é a forma mais frequente que usam:

Eu gosto da mata porque lá a gente aprende a ter a coragem, ter visão, ter o som da mata, sentir a brisa, quando a gente está caçando a gente vê o movimento de todas as espécies de bicho. A gente fica tão concentrado que escuta até o movimento do inseto, tudo a gente nota. A gente aprende nessa natureza.

A genealogia dos saberes tradicionais é aprendida na disciplina dos atos cognitivos e ensinado por meio da oralidade e da prática do que fazem os agentes sociais. Quando João 58 (entrevista 2019) citou [...] **porque lá a gente aprende a ter coragem, ter visão, ter o som da mata, sentir a brisa...** foi que buscamos compreender essa fala articulando a um dos dispositivos do poder de Foucault (2008b) que é a disciplina, verticalizando essa disciplina à fenomenologia dos atos cognitivos do ver, do ouvir e do sentir.

Eles sabem que disciplinar o ver, o ouvir e sentir influência nas atividades laborais e na relação com os saberes da água, da terra e da floresta. São agentes sociais que não são desprovidos de sensações. A primeira impressão sobre a palavra “sensação” do qual trata Merleau-Ponty (1999, p.23) é a “maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo”; é o contato com os sentidos.

Cada pessoa tem uma forma de sentir as coisas, os atos, os sentimentos em determinados momentos, é preciso buscar a sensação além de teorias qualificadas. Para João (entrevista 2019) as sensações não são iguais nos ambientes:

Eu tenho mais receio de andar no rio, do que no mato. Por cima do chão você sente o quem vem; no rio não, a gente não sabe o que tem no fundo. Eu sou muito observador. Quando eu pesco é mais só eu, eu não sou de abusar do rio, porque tudo tem seu dono. Tem gente que não acredita na cobra grande, mas eu tiro por nós humanos, tem a mulher pequena, grande a média, assim é o bicho, tem a cobra pequena, média e grande. Tudo cresce! O bicho também.

A sensação de que tudo tem um dono, de que os animais crescem como os humanos, e a incerteza do que existe no fundo de um rio são formas de o agente social expressar um modo de sentir, e essa sensação se dá a partir de uma disciplina de sua cognição, para Merleau-Ponty (1999, p.23) “[...] A sensação pura será a experiência de um "choque" indiferenciado, instantâneo e pontual”.

A disciplina de atos cognitivos envolve o ver (intuição); ouvir (raciocínio) e sentir (especulação), nesse sentido, organizamos saberes a partir da fala dos agentes sociais para compreendermos.

No **Saber da terra – VER (intuição)** – é pesquisando que os agentes sociais desenvolvem explicações para o mundo vivido, a fala de *Elieuba 40*, (conversa 2019) faz referência à forma de afugentar pulgas no verão, quando a terra fica seca:

Em locais que tem muita pulga, para afugentar no verão a gente varre o chão com galho de ingá, ou galhos de plantas que causam coceira no corpo da gente, como a ortiga, a gente faz tipo uma vassoura e varre, isso daí vai fazer com que elas se afastem (A VIDA 40, entrevista 2019).

Na figura 37 apresentamos uma dessas vassouras feitas por um dos agentes sociais da pesquisa, que era usada para varrer o chão da casa de farinha.

Figura 37 – Vassoura feita com galhos secos



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Eles questionam o tempo todo, se faz coceira no corpo do ser humano, deve fazer o mesmo no corpo dos animais ou bichos que vivem na terra. Ou como observamos na fala de Esperança 85 (entrevista 2019): “*Uma vez comi araunã e me fez mal. É reimoso*”.

Quando dá umas malhas na laranjeira é fungo, aí tem que dá banho de urina ou soro de leite que mata (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Pra graviola não dá broca a gente banha ela com a borra de café, serve para acerola também (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

A relação de poder está geralmente no mau que causa no corpo do agente social, homem, mulher, criança, ou dos seres vivos da água, da terra ou da floresta, pois como enfatiza Merleau-Ponty (1999) “[...] Tenho consciência do mundo por meio do meu corpo”, o agente social sabe que um objeto, uma casa, uma fruta, uma árvore, tem lados diferentes porque o nosso corpo nos permite esse deslocamento, logo o deslocamento que fazem do que ocorre em seus corpos é intuído aos demais corpos.

No mês de março de 2017, a comunidade passou por uma experiência que eles consideram desagradável, borboletas começaram a aparecer na comunidade causando alergia nos moradores, intuíram que anterior a esse aparecimento não havia ocorrido nenhum evento que justificasse a situação, logo eles concluíram que só poderia vim do inseto. *“Durante o mês de março apareceu umas borboletas peludas, de cor escura, tipo café com leite, quando elas estavam caídas no chão às formigas comiam elas, logo que apareceu começou a dar alergia na gente”* (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Saber da terra, o OUVIR (raciocínio). Para realizarmos a pesquisa com o tema relacionado aos saberes tradicionais é preciso estar atento para os detalhes que não se manifestam por meio da conversa e sim por meio da observação do que falam ou fazem os agentes sociais de maneira espontânea. Ao amanhecer vimos que uma das agentes sociais pegou uma cuia⁶⁰, encheu de tucupi⁶¹ frio, que foi extraído da mandioca no dia anterior, e começou a jogar ao redor de um limoeiro e de outras plantas frutíferas, ao mesmo tempo era orientada por um de seus filhos, cuidadosamente nos aproximamos do local e registramos o momento, como mostra a figura 38:

Figura 38 – Agente social matando formiga com tucupi



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Percebemos naquela ocasião que o saber estava sendo aplicado. Essa experiência só foi possível por estarmos vivendo com os agentes sociais. Mas ainda não sabíamos os motivos, então perguntei, porque ela estava jogando o tucupi e ela, prontamente, disse que era

⁶⁰ Originada de uma planta chamada cueira, o hábito de utilizá-la como utensílio doméstico.

⁶¹ Tucupi é o sumo amarelo extraído da raiz da mandioca.

para matar formiga, um dos agentes sociais ainda fez o seguinte relato: “*O tucupi, ele é ácido, é forte, ele mata na hora o porco, o gado, a química do caldo da mandioca é forte demais. Depois que ferve é que mata aquela acidez*” (JOÃO, conversa 2019).

Essa experiência nos levou a perguntar se havia outro tipo de substância da natureza que eles também usavam para matar formiga, e eles citaram a banha de um animal aquático:

A banha do [animal aquático] além de ser pitiú ela é gordurosa, então a gente joga encima no reino de formiga e elas vão se melando e levando para dentro do buraco, aquilo vai engordurando ali e com o tempo ela não suporta mais, umas morrem e as outras vão embora. O cheiro e a gordura expulsam ela, a gente observa isso (JOÃO 58, conversa 2019).

Saberes da água, da terra e da floresta, o **SENTIR (Especulação)**. É por meio da observação do que fazem dos seres vivos e não-vivos da água, da terra e da floresta que os agentes sociais exercem a disciplina do sentir. Daremos exemplos de saberes, a começar pelas observações dos saberes relacionados à água. No quadro 5 apresentamos alguns exemplos a partir da fala dos agentes sociais.

Quadro 5 – Saberes da Água – sentir (especulação)

SABERES DA ÁGUA – SENTIR (ESPECULAÇÃO)	
Saber – A influência da lua na pescaria	<i>A lua nova ela influi no pescado de cardume, por exemplo, na arribação, o peixe está no mato ele só sai de lá com a pressão da lua nova, aí ele faz força para viajar. Já na lua minguante e crescente ele não sai, ele fica acumulado, aguentando até dá a lua nova, aí quem pegar pegou, porque ele vai embora de uma vez. Os cardumes são assim</i> (JOÃO 58, entrevista 2019).
Saber – Técnicas da pescaria	<i>A técnica utilizada da pesca com arpão: é o uso do Pàri⁶², que é um conjunto de varinhas bem finas que a gente tira no mato, são 26 varinhas de uma braça e meia por causa da fundura, a distância de cada uma é de meio palmo. Quando a gente topa a ninhada do peixe a gente cerca em formato de círculo, se o peixe entrar ela abre e a gente já sabe que passou peixe pra lá. Quando mexe a gente calcula e arpoa bem no meio. Quando o peixe é pequeno ela meche levemente. Quando ele é grande ela se abre lentamente, como se estivesse caindo a varinha. É uma técnica criada pelo pescador, de longe a gente sente o peixe passar</i> (JOÃO 58, entrevista 2019).
Saber – A observação da técnica do Parí.	<i>A gente conhece cada espécie quando passa pelo Pàri. O Pirarucu entra e as varinhas vão abrindo ficando mais espaçosas as pontas fora d'água um pouco lento. Já o tambaqui ele passar rápido, as varinhas tremem rápido. O surubim vai um pouco lento, mas a gente sabe que não é pirarucu porque ele é menor, a abertura é pouca. A pirarara é um peixe grande que tem a cara larga ela abre logo</i>

⁶² Tanto os Guarani quanto os Kaingang denominam este tipo de armadilha de pesca como pari. No entanto, ela é uma designação originária do tronco linguístico Tupi, existindo provavelmente desde a época do proto-Tupiguarani. Com as informações que dispomos sobre os Guarani e os Kaingang ainda não podemos precisar linguisticamente se pari refere-se a toda a armadilha (paredes de pedra ou madeira e cesto) ou somente ao cesto. Devido a questão linguística, é possível que o pari tenha sido introduzido pelos Guarani, quando de sua chegada ao sul do Brasil. O registro mais antigo do nome pari entre os Guarani pode ser encontrado no dicionário de MONTROYA ([1639] 1876, p.264) escrito entre 1612 e 1617, sendo traduzido como “*cercos onde cai o peixe*”. Entre os Kaingang denominação pari foi registrada desde o século XIX. No dicionário de Ursula WEISEMANN (1981, p. 80) encontramos a pronúncia correta pàri, mas muitos viajantes e cronistas gravaram a expressão com y.

	<i>tudo. A arraia ela tem um formato chato, mas quando ela entra no Pàri ela entra de lado, só meche uma varinha. O tracajá mete a mão e puxa pra trás, aí se meter o arpão vai quebrar, a tartaruga e o peixe boi é a mesma coisa (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – A observação dos bichos.	<i>Os bichos aquáticos como o Socó, tem o Galo d'água, a Jaçanã, tudo avisam quando vai vim temporal. A Jaçanã quando ela começa a cantar ela voa para o alto, ele vai gritar em cima, pode se arrumar que não demora a água cai. Parte desse conhecimento é por causa dos animais que a gente vai observando (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Observando eles dizem que a forma mais adequada para pescar é na lua nova; no movimento da técnica do *pari* na água, eles sabem quais os peixes que passam entre as varinhas; é um saber que não se desvincula da prática e da disciplina dos atos cognitivos que trabalham em conjunto.

A técnica do *Pari* é quase um círculo hermenêutico; primeiro, se retira as varinhas para colocar no lugar de pesca e que deve ter mais de 1 metro (pré-compreensão); depois colocar em círculo na água e se distanciar para esperar o peixe e assim poder arpoar (distanciamento); e por último quando pega o peixe ou não, volta a um estágio de (retorno e compreensão), se o pescador não conseguir obter êxito na pesca e o evento se repetir, ele pode estar com *panema*⁶³.

No quadro 6 descrevemos os saberes da terra a partir da disciplina do sentir (especulação) de *A Vida 85* (entrevista 2019):

Quadro 6 – Saberes da Terra – sentir (especulação)

SABERES DA TERRA – SENTIR (ESPECULAÇÃO)	
Saber – os sinais dos bichos da terra.	<i>Quando dava umas cabas na terra, elas cavavam, era umas pintadas a gente dizia também que ia fazer verão. A gente ficava com aquilo né, assim tinha muitos sinais (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
Saber – a lua crescente.	<i>A lua crescente para a cultura agrícola que é a melhor no tempo de plantar, que as plantas crescem bonita (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
Saber – a lua nova	<i>O padre Luciano dizia que quando quisesse plantar couve, tem que plantar quando a lua nova estivesse com três dias, aí eu fazia a minha horta e vinha muito bonito, funcionava mesmo (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
Saber – a lua minguante e a lua nova.	<i>Na lua minguante não dá para plantar roça, não dá para plantar o milho, até mesmo o arroz. Com três dias de lua nova pode plantar maniva, macaxeira, que tudo vai prosperar também (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
Saber – a lua minguante.	<i>O meu pai plantava a banana, no escuro da lua minguante para não dá broca nas bananeiras. Muita coisa a gente não dá crédito né, a força da lua tem influência nas plantas sim (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

É observando que os agentes sociais especulam sobre a força que a lua ocasiona, e esse sentir é visto nos cultivos das plantas em fases distintas em relação a lua e dos bichos

⁶³ Ser morto.

como a formiga que deixam esses sinais de alguma forma. Se o plantio foi realizado na lua adequada as chances de prosperar são maiores, é uma força, ou um poder que ajuda no desenvolvimento.

Neste caso trazemos Merleau-Ponty (1999) para a discussão e diz que “[...] Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”, ou seja, é necessário retornar à sensação e observarmos de perto até que ela nos ensine a analogia viva de quem percebe com seu corpo e com seu mundo. Se a única coisa que nos diferencia de outros seres vivos e não-vivos é o nosso corpo, então sempre haverá um “lado motor” e um “lado perceptivo” do comportamento se comunicando (MERLEAU-PONTY).

No quadro 7, descrevemos os saberes da floresta também voltados para a disciplina do sentir (especulação):

Quadro 7 – Saberes da Floresta – sentir (especulação)

SABERES DA FLORESTA – SENTIR (ESPECULAÇÃO)	
Saber – a influência da lua na caça.	<i>A lua também tem influência na mata, ela influencia na caçada né, eu sei porque eu já fiz essa experiência. Na lua minguante não vá caçar porque você não pega caça. Na lua cheia também não vem nada porque é luar das 6h às 6h na floresta. Já na lua nova quando ela está em uma posição de 19h ou 20h você já consegue pegar caça (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – técnicas na floresta.	<i>Quando a floresta é tranquila dá pra dar um cochilo, levo rede e a gente faz um muita⁶⁴, a gente escolhe dois paus e põe duas travessas, e amarra a rede a cima da segunda travessa, coloca a lanterna no lado e a espingarda. Uma dessas duas árvores tem fruto que a caça come, então a gente sabe que o bicho vem comer (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – o sentir na floresta.	<i>Pela experiência da caçada a gente conhece o andar do veado, da paca, do tatu, da onça, e da mucura (gamba). O veado anda mais forte e mais espaçoso. A paca tem um andar mais leve. O tatú é barulhento, quando ele vem andando ele vem mexendo tudo o quanto é folha. E a mucura vem pisando mais tchá, tchá, tchá, rápido também. A onça é bem espaçosa e bem lenta, a gente escuta malmente, tem um andar bem macio. Em tempo de chuva a gente não ouve a onça ou um gato pintado andar, porque as folhas ficam molhadas, a pata dela fica como uma almofada, ela é um bicho grande, mas ela anda tão macio que você não percebe. Tem que ter muito cuidado na hora de caçar (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – sensações na floresta.	<i>O cheiro da floresta é de folha viva, de ar, o oxigênio faz com que a gente sinta o corpo leve, como se flutuasse na mata. Quando você sai desse ambiente aberto e vai pra onde a mata é fechada, na entrada você já começa a sentir o clima, aquele vento frio, gelado, e começa a perceber que o corpo da gente começa a mudar. É muito frio na floresta, Deus o livre, ainda mais por debaixo de chuva. Na floresta, no verão, fica morno até umas 7h, a partir daí começa aquele ventinho frio (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – o sentir na floresta: os bichos.	<i>O jabuti quando estão acasalando eles fazem um barulho muito feio, quem não conhece corre de medo. Na floresta quando eles estão disputando a fêmea eles batem o casco um no outro. Na floresta a gente sente como se tudo parecesse maior (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – sobrevivência.	<i>Se eu me perdesse na mata eu sobreviveria comendo castanha, abiurana, açôva, uxí liso e o uxí coroa, depende da época também. Aí vem na sobrevivência de água, tem o cipó d’água, tem a raiz da embaúba que tem água também. Se não tiver nenhum dos dois vai para o ouriço de castanha, que fica guardando aquela água</i>

⁶⁴ Local em cima da árvore, improvisado pelo caçador para esperar a caça.

	<i>amarela, em caso de sobrevivência coloca o ouriço por debaixo da camisa e chupa aquela água, eu já fiz isso (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – localização.	<i>Em questão de localização, se caso eu me perdesse, o que guia a gente é o sol. Mas eu também me guiaria pela nuvem, o Mirití está ao Sul, então eu vou observar a nuvem, se ela estiver no sentido do norte eu tenho que cortar ao contrário dela., pra isso dá certo tem que ter experiência. Quando a gente não consegue vê as nuvens a gente corta uma palha e coloca na ponta de um pau, quando o vento der ela vai torcendo até acompanhar o vento, assim é a experiência da mata. A gente busca referência do vento, da nuvem, do sol, na minha caminhada eu me marco assim, tem árvore que a gente marca na memória (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – a hora.	<i>Na mata se houve cantiga, de Mutun, Jacamin, Guariba, dos pássaros, o pica-pau de noite ela canta de 1h em 1h, tu não te perde na hora, na meia noite ele canta duas vezes, é o relógio da mata, eu não tenho relógio me guio por ele, e tem de várias espécies. O nambú relógio, ele também só canta de hora em hora. (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>
Saber – previsão do tempo na floresta.	<i>Quando vem chuva os bichos do mato fazem aquela zoada, choram, o contato com a natureza é forte. A gente tem a base da experiência A anta e a onça elas esturram, a anta dá um assvioio forte e a onça urra. Aí o outro bicho da mesma espécie responde para o outro lado e vai seguindo (JOÃO 58, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

São agentes sociais constituídos de sabedoria e conhecimentos sobre a natureza. São agentes sociais possuidores de percepções que perpassam pelo o ver (intuição); o ouvir (raciocínio) e o sentir (especulação) em relação à água, a terra e a floresta, que requer por parte do conhecimento ocidentalizado a possibilidade de alteridade entre saberes.

4.4 Categorias êmicas e o sistema de crenças e mitos

Durante o andamento da pesquisa, identificamos saberes por categorias êmicas, que são saberes das relações com a água, a terra e a floresta. Campos (2002) faz referência ao termo *êmico*, sendo conhecimentos de *observadores de dentro*, também entendido como *insiders*, que compreende uma cultura específica, a partir de referenciais dela mesma.

Nesse sentido a descrição da percepção dos agentes sociais é o olhar de dentro, cada um em sua posição particular, assim compreendemos a importância de não os objetivar. Para Campos (2002) essa forma de utilizar o conhecimento êmico equivale a ver a dinâmica do mundo também a partir dos olhos dos outros.

A partir do pensamento de uma genealogia do Poder de Foucault, que surge na década de 1970 principalmente se considerarmos a obra *Vigiar e Punir* (1975) e a publicação da obra *História da Sexualidade I: A vontade de Saber* (1976) que emergem como complementação do projeto de uma arqueologia do saber é que realizamos um diálogo com os saberes tradicionais ensinados por meio das categorias êmicas.

Nesse sentido, trazemos Foucault (2008b) que se interessou pela análise do poder como mecanismo, como dispositivo capaz de explicar como um saber se torna mais legítimo que o outro.

Não existe sociedade livre de relações de poder (FOUCAULT, 1975), a partir desta afirmação entendemos que as comunidades amazônicas não estão à margem desta ‘analítica de poder⁶⁵’ em que essas relações podem estar presentes desde as relações culturais mantidas com a institucionalização da igreja ou da escola, ou mesmo nos sistemas e crenças em relação aos saberes da água, da terra e da floresta, considerando que os agentes sociais são decorrência contígua da disciplina dos atos cognitivos em relação a água, a terra e a floresta.

Neste capítulo, visamos demonstrar como as categorias êmicas e o sistema de crenças podem ser compreendidos, a partir de micropoderes que apresenta Foucault (1979). Também usado nas Instituições modernas como ferramenta para controlar e governar pessoas, pois o poder é uma prática social instituída historicamente, então pensamos na possibilidade em dialogar com a disciplina do corpo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Figura 39 – Categorias êmicas e o sistema de crenças.



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2019.

Na figura 39 organizamos como o Estado moderno, à medida que se distanciou de impor sua autoridade fisicamente, passou a aplicá-la psicologicamente, para isso ele usa o exemplo do *Panopticon*⁶⁶ de Bentham. Essa vigilância é usada pelas Instituições modernas

⁶⁵ Foucault não pretendeu realizar uma teoria do poder, e sim uma analítica do poder.

⁶⁶ O *Panopticon* de Bentham era uma prisão circular, com celas ao redor das paredes e uma torre de vigia erguida no centro. A teoria era que os presos assumiam que eles estavam sendo observados e, como resultado,

como uma chave que controla as pessoas, então elas passam a agir como robôs, as pessoas não permanecem as mesmas porque a ideia é de que estão sendo vigiadas a todo o tempo, reprimindo sua individualidade.

Dessa forma, nos perguntamos: essa analítica sobre o poder de Foucault (1975) convém para compreendermos as categorias êmicas e o sistema de crenças em comunidade amazônica? E chegamos à conclusão que sim, por meio da análise que ele faz dos micropoderes, que no caso da pesquisa envolve a panema, o quebranto, a reima, os mitos e as crenças. Sobre os micropoderes Foucault (1975, p.30) destaca:

Finalmente, não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um com seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças. A derrubada desses “micropoderes” não obedece portanto à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle dos aparelhos, nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições; em compensação nenhum de seus episódios localizados pode ser inscrito na história senão pelos efeitos por ele induzidos em toda a rede em que se encontra.

Assim, analisamos os micropoderes (panema, quebranto, reima, mitos e crenças) com um viés fenomenológico de disciplina do corpo a partir de Merleau-Ponty (1999, p. 122), que destaca que “[...] O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. O Estado não é único que detém o poder, a partir desse pensamento de Foucault (1979), compreendemos que as relações humanas e não humanas para os agentes sociais de comunidades amazônicas se estendem por diversas formas de micropoderes nos saberes da água, da terra e da floresta, como uma rede de dispositivos:

[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p.102).

Para Foucault (1979) é equivocado rotular o poder como essencialmente repressivo, ele adiciona uma percepção produtiva do poder, que tem por finalidade compreender o poder aberto de qualificações como dominação e repressão, ele destaca:

agiriam de acordo, eliminando a necessidade de muitos, ou qualquer guardas prisionais. Esse tipo de “autogoverno” é o eixo central da teoria moderna de Foucault.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que ele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1975, p.161).

Não temos como explicar o poder quando o vemos como algo cuja essência é repressiva, na obra *História da sexualidade I: A vontade de saber*, Foucault (1976) nos apresenta um novo caminho em relação às análises genealógicas do poder, que posteriormente se complementam com a publicação de outras obras.

4.4.1 A panema e o quebranto descritos como modalidades enunciativas

Foucault (2008) não faz na obra *Arqueologia do Saber* uma história das ideias, sua preocupação central é diferenciar discurso de arquivo. Nesse sentido o autor nos apresenta modalidades de discurso como modalidades enunciativas que buscamos articular com a categoria êmica “panema” e “quebranto”. Essas categorias êmicas, que perpassam pela experiência perceptiva dos agentes sociais, Merleau-Ponty (1999, p. 355) destaca que “Sou eu quem tem a experiência, mas tenho consciência, nessa experiência, de assumir uma situação de fato, de reunir um sentido esparso por todos os fenômenos e de dizer aquilo que eles querem dizer de si mesmos”.

Por meio dessas modalidades enunciativas podemos pensar “lugar” enquanto território de reafirmações históricas, culturais e sociais que modificam a prática cotidiana em comunidades ribeirinhas amazônicas, pois o discurso ele tem um lugar próprio, originário, o entendimento dessas modalidades fica mais factível quando começamos a pensar o poder. Para Foucault (2008) o sujeito que fala não é um sujeito pré-discursivo, ou seja, não é anterior ao discurso, ele busca se distanciar deste termo.

Figura 40 – Modalidade enunciativas do Saber



Fonte: Organizado por Gelciane Brandão/2019

Para Foucault (2008) não há discurso exterior a uma relação, a uma interação social, assim ele acredita em um *sujeito discursivo*, só é possível ser desenvolvido na interação que ocorre no mundo vivido. Nós nos reconhecemos como sujeitos na relação, por esse motivo é imprescindível entender o que as Instituições estão produzindo, e as escolas não estão à margem desse processo, nem as comunidades amazônicas por meio de seus agentes sociais que ensinam saberes relacionados à água, à terra e à floresta em momentos diferentes e que podem gerar novas formas tradicionais desse saber (ALMEIDA, 2008). Na figura 40 apresentamos a partir de Foucault (2008) as modalidades enunciativas para pensar o “lugar” do discurso dos agentes sociais de comunidades amazônicas.

A primeira modalidade enunciativa: **Quem fala?** “[...] quem, no conjunto de todos os falantes, tem boas razões para estar nessa posição” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Procurar identificar quem está expressando determinado discurso consiste numa estratégia de pesquisa e conhecimento do efeito de poder. E quando conseguimos localizar, será que respondemos quem fala? Não, é apenas o começo. “As significações disponíveis, quer dizer, os atos de expressão anteriores, estabelecem entre os sujeitos falantes um mundo comum ao qual a fala atual e nova se refere, assim como o gesto ao mundo sensível” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253).

Assim, descrevemos o discurso a partir da fala dos agentes sociais sobre as categorias êmicas: quebranto e a panema.

O que é o quebranto? “É mau querência, alguém que olhou com maldade ou traz um cansaço no corpo, aí pega em animal e em criança. A criança é uma matéria muito fina. (ESPERANÇA 85, entrevista 2019, grifo nosso).

O que é panema? O João vai pescar hoje e matou um pirarucu, na outra semana ele vai de novo e não pega nada, empanemaram ele, alguém que tem o olho doído, com inveja” (MARIA 82, entrevista 2019, grifo nosso).

A relação com o corpo é a matéria afetada pelo quebranto e pela panema, eles sentem, é a percepção vista do interior de uma forma de saber válida para explicar o mundo vivido. Merleau Ponty (1999, p. 253) destaca que “o sentido da fala é apenas o modo pelo qual ela maneja esse mundo linguístico, ou pelo qual ela modula nesse teclado de significações adquiridas. Eu o apreendo em um ato indiviso, tão breve quanto um grito”.

No quadro 8 descrevemos quem pode ser atingido pelo poder do quebranto e da panema, e quem fala é o agente social que experencia, que vive e ensina o saber.

Quadro 8 – Os atingidos pelo poder do quebranto e da panema.

ATINGIDOS	
Quem pode vir a sofrer com a força do quebranto?	Quem pode vir a sofrer com a força da panema?
<i>Quebranto pega em criança, em planta, em pimenteira, em cobra, em animais novinhos principalmente. Se agradar um recém-nascido muito num demora está defecando verde (ESPERANÇA 82, entrevista 2019).</i>	<i>Quando a pessoa tem inveja ela também pode empanemar a pessoa, e até o cachorro. Quando o cachorro caça, tem situação que ele fica pelado. Para melhorar tem que fazer banho forte de pião roxo, mucuracaá, pra se livrar da panema (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
<i>Até em pimenteira pega mau olhado, cobra. Tem gente que bota vista e mata mesmo (ESPERANÇA 82, entrevista 2019).</i>	<i>A pessoa que tem mau querência, mau-olhado, tem mau espírito, tem essa força de empanemar uma pessoa (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O quebranto ou a panema é associada a uma força negativa (poder negativo) que uma pessoa sente no corpo, atingi crianças, adultos animais e até mesmo as plantas.

A segunda modalidade enunciativa: **De onde se fala?** “É preciso descrever também os lugares de onde o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação” (FOUCAULT, 2008, p. 57). Nesta abordagem o autor arrisca construir uma ideia de espaço de fala, para ele prédios, corpos, são discursos que produzem materialidades. Os agentes sociais acessam uma narrativa memorialística, falam da comunidade aonde experienciaram as causas do poder do quebranto e da panema, e como esse corpo produz formas de agir, no quadro 9 demonstramos alguns exemplos por meio das causas do poder do quebranto e da panema:

Quadro 9 – As causas do poder do quebranto e da panema.

CAUSAS	
Quais as causas do quebranto?	Quais as causas da panema?
<i>O quebranto é o mau olhado, a pessoa com fome chega e agrada uma criança. Tem quebranto da fome, da inveja, do mau olhado, do cansaço (MARIA 82, entrevista 2019).</i>	<i>Meu marido não leva panela para pescaria porque ele diz que empanema a pescaria. Aí ele não leva vasilha, traz o peixe dentro do casco e quando chega manda buscar lá na beira (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).</i>
<i>Se o pai chegar com fome ou outra pessoa agrada, pega quebranto. Quebranto da fome mata (MARIA 82, entrevista 2019).</i>	<i>Tem pescador que não gosta de entrar com sandália que dá panema (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).</i>
<i>Tem o quebranto da inveja, a pessoa que olha doído (MARIA 82, entrevista 2019).</i>	<i>Tinha um primo que não gostava de levar pimenta pro lago porque empanemava ele (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>
<i>Eu tenho um filho pequeno, aí chega uma pessoa cansada e agrada, além de cansado tem o olho doído, não demora a criança já está defecando verde (MARIA 82, entrevista 2019).</i>	<i>Fazer xixi encima da escama do peixe também empanema o pescador (MARIA 82, entrevista 2019).</i>
	<i>Uma mulher gestante que come imbiara, a caça. Se ele matou um veado e a mulher gestante comer a carne do bicho empanema (MARIA 82, entrevista 2019).</i>
	<i>Se mata um pirarucu a mulher gestante come, empanema o pescador (MARIA 82, entrevista 2019).</i>
	<i>A pior panema é da mulher gestante, que só vai passar depois do bebê sair (MARIA 82, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

A causa do quebranto envolve a força do corpo de uma pessoa adulta com fome, cansada, ou com inveja, que o corpo da criança não tem capacidade de vencer. A causa da panema pode vir de mulher grávida que comeu a caça, de atitudes fisiológicas feitas em cima de restos dos animais pescados ou caçados, entrar com calçado, levar algum objeto ou pimenta. O tempo todo o corpo produz materialidade, significando suas ações, é o lugar da fala.

As explicações percebidas da qual a ciência é a experiência, segundo (MERLEAU-PONTY, 1999), não suprimem a forma como os agentes sociais de comunidades ribeirinhas da Amazônia explicam o mundo vivido. Ou seja, não é o cansaço que faz com que o pescador não pegue o peixe, é a força da panema, de um micropoder que é exterior ao corpo, uma força sentida, assim como o membro fantasma, que mesmo amputado continua a ser sentido por uma pessoa (MERLEAU-PONTY, 1999). A consciência que eles têm se dá, a partir das experiências vividas, eles sentem que há um poder manifestado nessas relações e não se arriscam a dizer que não existem, ou que seja algo da imaginação.

A terceira modalidade enunciativa: **Por que fala?** “o sujeito questiona segundo uma certa grade de interrogações e ouve segundo um programa de informação, observa segundo um quadro de traços característicos” (FOUCAULT, 2008, p. 58). O cenário do discurso também é considerado e precisa ser reconstruído para entendermos como uma materialidade foi produzida. Na compreensão da possibilidade de articulação dos saberes tradicionais ao

Ensino de Ciências, os agentes sociais são levados a serem objetos de análise, pois além da fala, eles são o lugar da fala, porque o corpo se expressa dentro de um espaço (MERLEAU-PONTY, 1999).

No quadro 10 descrevemos os exemplos de sintomas do poder do quebranto e da panema, se eles falam é porque são conhecedores de uma experiência exterior e anterior a qualquer forma de entendermos esse mundo por eles vivido e significado a partir da fala.

Quadro 10 – Sintomas do poder do quebranto e da panema

SINTOMAS	
Quais os sintomas do quebranto?	Quais os sintomas da panema?
<i>O quebranto existe. A criança tem cólica, dor de cabeça, começa a defecar verde, tem vezes que dá a até febre. Uma pessoa cansada não pode olhar em cima de uma criança recém-nascida e agradar, porque aquele cansaço afeta a criança. Tem o quebranto do cansaço, do mau olhado, da fome. Porque muitas pessoas vão olhar aquela criança por olhar. O quebranto da fome mata a criança. Em animal também pega, cachorro fica logo mofino, fica baldiando e morre (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>	<i>Uma vez meu marido pegou uma panema que a gente penou muito para comer. Ele ficou tão triste que ele chegou a pensar em cortar todas as malhadeiras dele. Mas ele ia pescar e não pegava nada, a gente padeceu fome, ele nunca foi de sair para pescar e voltar sem nada. Naquela época como não tinha gelo ele trazia de quatro tambaquis, então ele pegava uma linha, amarrava na boca do peixe e soltava no lago, pra gente comer de acordo com a necessidade que a gente tinha. As vezes as pessoas vinham comprar, acho que foi assim que a pessoa ficou com inveja, aí foi que judiou das malhadeiras dele (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).</i>
<i>A minha filha uma vez pegou quebranto que quase ela vai mesmo, ela estava em uma caixa de madeira, uma vizinha chegou e tirou ela de lá, com poucas horas essa menina começou a baldiar. A minha irmã chorava preocupada, aí chegou uma senhora que morava na comunidade e foi benzida por uma senhora, ela pegou uma cabeça de alho e rezou em silêncio. Ela ficou boa (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>	<i>Já aconteceu comigo, de ver caça, atirar e parece que não tem nada, vai embora. Assim na pescaria também, quando eu pescava pirarucu, o peixe passava perto de mim, não tinha como errar, parece que não tinha nada, não tinha carne, não tinha couro, nada. Isso é a panema, é tão forte que o braço dói de tanto arpoar. Quando você pega no areio, que suspende uma haste, ela pesa 1kg quando você levanta, e quando você aria a sensação é de que ela pesa 10kg (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).</i>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O corpo humano manifesta que está com quebranto, através da cólica, febre; o do cachorro fica sem força (mufino) vomita (baldiando). Na panema a falta de sorte na pescaria, a tristeza, ver a caça e não consegue pegar, dói o corpo por conta das diversas tentativas mal sucedidas. Para a fenomenologia, “[...]o sensível não tem apenas uma significação motora e vital, mas é uma certa maneira de ser no mundo que se propõe a nós de um ponto do espaço, que nosso corpo retoma e assume se for capaz, e a sensação é literalmente uma comunhão” (MERLEAU-PONTY, 1999).

A quarta modalidade enunciativa: **Pra quem fala?** “[...] observar a utilização de instrumentos que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito ao nível perceptível médio e imediato, assegurando sua passagem de um nível superficial a um nível profundo” (FOUCAULT, 2008, p. 59). Esse “quem” não é alguém que recebe a informação direta de

determinado discurso, não fica evidente. Então quem pode curar ou o que pode curar o poder do quebranto e da panema? No quadro 11 descrevemos a partir da fala dos agentes sociais.

Quadro 11 – A cura do poder do quebranto e da panema

CURA	
Existe cura para a o quebranto?	Existe cura para a panema?
<p><i>Quando eu benzo eu rezo a oração do Creio em Deus Pai, o Pai Nosso, a Ave Maria, a Evocação de Jesus Cristo, a oração de Nossa Senhora Aparecida, de São Francisco de Assis e oferece em intenção da cura, eu faço o sinal da cruz e fica boa, na biblia diz que a gente deve defender o próximo da gente com oração boa. Eu já tenho livrado muita criança assim, com oração que Deus nos ensinou (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i></p> <p><i>Uma pessoa uma vez me falou: olha quando alguém chegar cansado, pega a roupa do pai embrulha para não pegar quebranto (MARIA 82, entrevista 2019).</i></p> <p><i>Quando não, coloca a criança na porta, aí fica uma de dentro e outra de fora e passa a criança três vezes por debaixo da perna da pessoa para não pegar quebranto. Essa pessoa tem que ficar de frente para fora da casa (MARIA 82, entrevista 2019).</i></p>	<p><i>Quando o INCRA começou a cavar o buraco da água, aí cavaram um pedaço, quebraram três aparelhos. Ele trouxe um novo e comunicou que voltaria no dia seguinte com a broca de cavar o poço. Quando eu cheguei da roça com os cachorros, me chamaram, aí me pediram pra ir rezar um terço porque já tinham quebrado dois aparelhos do homem que estava cavando. Aí eu fui, porque pra Deus nada é difícil. Quando eu cheguei os dois homens estavam abaixados, dei bom dia, e aí eu perguntei: vocês creem em Deus? Eles responderam: cremos senhora! Eu comecei a rezar o terço, a oferecer, aí eu pedi a graça de Deus, aí começou a espumar dentro do buraco. Aí eu disse: não dá pra vê o que está se mexendo aí? Ele prontamente, caiu com toda a bota, sem mentira nenhuma, quando ele levantou, com um sapo cururu com a boca toda costurada, queriam abrir a boca do sapo, mas não deixei, ninguém sabia o que tinha dentro, daí pegaram e foram queimar lá pro mato. Era o cururu que fazia quebrar a broca, continuaram a cavar e de lá não deu mais problema (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i></p>
<p><i>Para prevenir o quebranto na criança tem gente que passa a boca da noite alho na criança nos pés, na mão. Sempre na cabeça de alho vem uma cabeça pequena, a mãe pega, amarra e faz uma pulseirinha. Isso ajuda a proteger (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i></p>	<p><i>Eu já vi gente de panema, até um cachorro meu ficou assim, eu dava banho nele com folha de gipoca, é uma raiz, a gente bate e aquilo espuma, eu tratei e ele ficou bom (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i></p>
<p><i>Meus filhos quando pegavam quebranto eu também fazia chá de catinga de mulata, de arruda e hortelãzinha, quando eu tinha filho eu não ficava sem meu balcão (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019)</i></p>	<p><i>Virgi, ... meu filho, meu marido, já pegaram panema. Mas eles mesmos faziam os remédios deles, banho de folha fede do mato, de pião roxo (MARIA 82, entrevista 2019).</i></p>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Eles ensinam os saberes por meio da oralidade e da prática do que eles fazem (ALMEIDA, 2008). A cura para o quebranto está na reza, no embrulhar de uma roupa específica de um momento, de um ritual na porta da casa, uso do alho no corpo e ervas medicinais. Para a cura da panema se usa: a reza, ervas medicinais, folhas não identificadas do mato. Os agentes sociais falam para quem está disposto a aprender, o saber não é uma imposição, tem quem acredite, mas tem também quem não dê nenhuma significação a essas categorias. Essa é a forma de explicar o mundo, “assim como o sacramento não apenas simboliza uma operação da Graça, sob as espécies sensíveis, mas é ainda a presença real de Deus, faz com que ela resida em um fragmento de espaço e a comunica àqueles que comem o pão consagrado” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 286).

Porque é importante compreendermos essas modalidades enunciativas? É dessa forma que começamos a entender o que faz um discurso se destacar, muitos até a provocar um efeito de verdade circunscrita a um determinado universo social, e conseqüentemente, produzir uma ação, ao nível de suscitar outros discursos e ao de gerar novas materialidades. O saber tradicional visto a partir de modalidade enunciativas, nos faz compreender a forma como esses saberes são reproduzidos e vão produzidos materialidades.

Foucault (2008) toma distância do termo representatividade para pensar a forma, pois ele considera que a representatividade é nada mais que conteúdo. A dialética é de que, nos transformamos o tempo todo, mas cremos que permanecemos o mesmo (sem mudanças). Assim podemos pensar os saberes tradicionais, que podem apresentar formas novas, ou seja, não é tradicional porque tem um viés antigo, mas a sua forma que é ensinada que é tradicional (ALMEIDA, 2008b).

4.4.2 A reima: percepção do mundo vivido

A reima é uma categoria ainda presente na fala dos agentes sociais da comunidade de Nossa Senhora Aparecida do Mirití, no município de Parintins/AM. A forma como relataram suas experiências, explicavam suas causas e interferências no corpo, ajuda-nos a entender o modo como percebem o mundo vivido. Castro (2006) se refere ao *reima* como uma restrição alimentar, há um processo lógico sobre o qual culturalmente acreditam os agentes sociais, o que pode significar que eles possuem o controle da situação em que vivem.

As restrições que envolvem a *reima* em regra são atribuídas às mulheres em período de menstruação, grávidas (considerando ainda o período de resguardo, amamentação) e pessoas que tenham algum tipo de enfermidade ou recém operadas.

Quadro 12 – Espécies reimosas e sua influência no corpo.

ORIGEM DA REIMA	ESPÉCIES REIMOSAS	INFLUÊNCIAS AO CORPO
Reima da água	<p><i>Do rio: o tracajá. De peixes: bodó e tem uma qualidade de aruanã que é muito venenoso. Pirarucu de carne vermelha é mais reimoso (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).</i></p> <p><i>Os que são bons para comer: branquinha, cará, a piranha diskí (?) é bom para mulher de parto (ASSUNÇÃO 86, entrevista 2019).</i></p> <p><i>Tem mulher que quando está de parto não come carne de porco. Meu pai orientava a gente, de que não podíamos comer certas comidas assim. A traíra⁶⁷ é muito ruim para a mulher de parto comer,</i></p>	<p>Ferrada;</p> <p>Cólicas;</p> <p>Abre a ferida;</p> <p>Abre a operação;</p> <p>Inflamação;</p> <p>Faz mal.</p>

⁶⁷ Traíra (*Hoplias malabaricus*).

	<i>principalmente para a criança, os dentes dela são muito agudos né, acontece que quando ela come quem vai sofrer é a criança com aquelas cólicas, a criança grita, grita, grita (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>	
Reima da terra	<i>Quem se guarda não come a laranja, a melancia, o coco, o abacate, não come o limão, o cupú e mesmo essas outras: abil, graviola durante os quarenta dias (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>	
Reima da floresta	<i>A carne da capivara é muito quente. Tem gente que come aumenta a pressão. Tinha uma mulher que estava de parto e foi comer carne de capivara deu uma arriação nela (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i> <i>Da floresta o veado é mais perigoso, basta dizer que ele tem chifre né (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i>	

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Por meio dessa categoria está uma variedade de sentidos, perpassando pela cultura dos agentes sociais da Amazônia, que de formas diversas incorporaram uma variedade de conhecimentos através de trocas culturais com povos indígenas e não-indígenas. Percebe-se que o motivo central sobre a *reima* é a preservação da saúde, o cuidado com o corpo de uma enfermidade, do parto ou da menstruação.

Merleau-Ponty (1999) afirma que o corpo se expressa dentro de um ambiente. Uma vez que a percepção está conectada a um modo corpóreo, poderemos descrever a concepção desses agentes sociais sobre a sensação, que pode ou não transformar a percepção objetiva das coisas. Para a fenomenologia a apreensão dos sentidos acontece pelo corpo, olhando as coisas de diferentes maneiras.

As categorias êmicas que os agentes sociais ainda usam, fizeram-nos perceber que elas trazem a marca da cultura local, dos ensinamentos e da socialização dos saberes, pois são envolvidas de lembranças, seja através das crenças, das identidades sociais ou de suas territorialidades. Assim, percebemos que a tese estruturalista de Lévi-Strauss (1965; 1968) de que os alimentos ‘são bons para pensar’ é uma maneira reveladora de explicar o mundo por meio de razões práticas e de dimensões materiais, que não sejam sistemas fechados em si mesmos, como propaga a ciência ocidental.

4.4.3 Descrição das crenças: percepção do mundo vivido

Um dia estávamos na varanda de um dos agentes sociais da pesquisa, conversando informalmente. Segundo *Esperança 82*, depois que a comunidade do Miriti recebeu energia elétrica são poucas as vezes que se percebe as pessoas reunidas a noite como antigamente. De repente percebemos que uma coruja passava cantando por cima da casa, enquanto eu bati discretamente na madeira da cadeira três vezes porque aprendi, por meio de meus pais, que

isso é uma forma de impedir um mau agouro, percebi que a agente social *Maria* 82 começou a contorcer o corpo no formato de feto, minha reação foi de preocupação, afinal pensei que se tratava de algum problema relacionado à saúde e prontamente perguntei se estava tudo bem.

A resposta para foi a seguinte: *Quando ela (a coruja) passa assim gritando ela está tirando a medida do corpo da pessoa que vai morrer. Então a gente tem que se encolher para ela não consegui tirar a medida, isso evita a morte* (ESPERANÇA 82, conversa 2019).

As crenças esclarecem a forma como o mundo vivido está envolvido pelos sentidos, justificando a percepção de costumes socialmente ensinados, assim como de elementos da água, da terra e da floresta e outras existências não-humanas. No quadro 13 apresentamos exemplos de saberes a partir da entrevista com os agentes sociais em relação às crenças.

Quadro 13 – Crenças

CRENÇAS
<i>No meu conhecimento quando o pássaro Acauã quando ele canta no pau seco durante dias: “cauã, cauã, cauã”, a gente diz: olha amanhã vai fazer sol, vai fazer verão! Isso é uma visão que vem dos antigos. Quando ele canta embaixo das árvores mais baixas é muita chuva</i> (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).
<i>Quando aparece o arco-íris, que aparece até agora né, a gente dizia: olha o arco-íris está bebendo água para soltar no verão. Agora tá tudo mudado, um dia desses armou um dia aí que eu acho que não bebeu água direito, porque não funcionou (risos), ele vai soltar essa água não sei quando</i> (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).
<i>Tem um pássaro que a gente chama de Japacani (um gavião), cantou em cima no céu é verão forte, cantou embaixo é inverno forte</i> (Assunção 60, entrevista 2019).
<i>Antigamente tinha uma cigarra, que parecia que estava assoprando “fommmmm”, a gente dizia: olha a cigarra está chamando o inverno</i> (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).
<i>A gaivota quando a água vem chegando ela canta pra gente aqui no lago, a gente diz: a enchente já vem!</i> (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).
<i>Tem um índio pequeno, a curupira, ela assopra a mão, mas ninguém enxerga, não sei se ela está brincando com a pessoas ou se ela está judiando. Ela é dona da mata. Não dizem quem quando você entra em uma propriedade você tem que pedir licença. A mata é a casa dos índios, dos animais. Na mata existe a cobra, a cutia, o veado, o tatu, a paca, os porcos do mato, nessa mata já tive muitas coisas</i> (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).
<i>Dizem que criança que come o miolo de japiim fica mais inteligente, aprende tudo. O japiim imita a arara, acauã, macaco, galo, só não arremeda a pomba porque o sangue do pai do japiim está nos seus pés, e não imita o tangurupará, porque o sangue do avô do japiim ficou no bico desse pássaro</i> (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).
<i>Quando a criança está recém-nascida, o pai da criança não pode dá nó, que prende a urina da criança, a criança grita porque fica com aquelas crises. Não pode apertar nada, bater o prego. Não pode espremer a roupa da criança como a gente faz de adulto, até quarenta dias é só amassado, senão dá dor no corpo, sangra o umbigo. Não pode pegar sereno, a partir das 4h tem que recolher</i> (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).
<i>Se a bananeira estiver com filho, se medir a pessoas cresce, isso na lua crescente</i> (A VIDA 60, entrevista 2019).
<i>Não pode enterra o cabelo se cortar porque senão não vai ter boa memória</i> (ASSUNÇÃO 60, entrevista 2019).

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

As crenças são exemplo da forma como os agentes sociais percebem a realidade pelo mundo sensível, é a realidade da condição de existir. Para Merleau-Ponty (1999, p. 401) “[...] nós nos aproximaremos do fenômeno de realidade estudando as constantes perceptivas”. Considerar que as crenças estão dentro das múltiplas possibilidades de o conhecimento existir, dada a condição dos agentes sociais de disciplinarem perspectivas sensoriais no âmbito afetivo e cognitivo, que não são separadas da percepção que possuem do corpo próprio de humanos e não-humanos, é à, sua maneira, de explicar sua condição de existência.

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, p. 442) compreendemos que “[...] o mundo natural é o horizonte de todos os horizontes”, é o potencial do olhar sobre o mundo vivido, é como o estilo que determina outros estilos “para alguém de todas as rupturas de minha vida pessoal e histórica, garante às minhas experiências uma unidade dada e não desejada, e cujo relativo em mim é a existência dada, geral e pré-pessoal de minhas funções sensoriais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 442) em que descobrimos a significação do corpo, por meio dos olhos que estão no meu corpo posso ver a altura e o lugar que um pássaro está e justificar se vai chover ou não, observando a constância daquele evento.

4.4.4 Descrição dos mitos: percepção do mundo vivido

É uma lógica não-antropocêntrica e não-racionalizada na forma de pensar de ver, de ouvir e de sentir. É outra maneira de explicar o mundo dos agentes sociais de comunidade amazônica em relação à água, à terra e à floresta, na qual os animais são percebidos sobre outra epistemologia. A fenomenologia foi adotada como método da pesquisa por compreender que o mundo é uma unidade aberta, dessa forma “[...] uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

Quadro 14 – A sereia

SEREIA

Olha aqui no (rio) Amazonas tem sereia. Tinha um homem que era pescador, ele sempre ia pescar nesse Amazonas, uma vez ele avistou uma mulher loira de cabelo longo, aí ela boiou mais perto dele, quando ele viu que ela vinha pra cima dele, ele foi pelo meio das canaranas e se escondeu num barranco, ela olhava na canoa para todo o lado procurando ele, como ela não viu nada ela só deu uma mergulhada e foi boiar lá fora. Só depois que ele viu que ela ia longa ele embarcou na canoa e veio embora pra casa dele. Quando ele chegou ele contou o que tinha acontecido. De noite ele ainda sonhou com ela, ela disse que ele tinha sido ingrato com ela porque ela que ajudava ele na pescaria boa, que ela queria levar ele para o fundo do rio pra viver com ela (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O mito da sereia faz parte da compreensão do real de um mundo inteligível, o agente social acredita porque os animais são expressões da sua subjetividade e são significados como tendo vontade, sentimentos, sensações, intenções e um pensamento como nós seres humanos. O fato de a sereia ter ficado chateada com o pescador que se escondeu dela, deve-se ao fato de ela entender que havia uma ligação entre ambos, como ela contribuía com o sucesso na pescaria ela tinha direito de levá-lo para o mundo que ela habitava, uma relação de troca.

O mito assim como a epistemologia são abrangências históricas e compreensões de um sistema cultural. Na dimensão fenomenológica a disciplina dos atos cognitivos são aliados no processo de ensinar por meio da oralidade e da prática do que fazem os agentes sociais, em uma forma de ser e estar no mundo. Vejamos o exemplo da história da cobra-grande no quadro 15.

Quadro 15 – A cobra-grande

COBRA-GRANDE
<p><i>A cobra grande existe, eu já vi! Eu estava pra roça, aí eu estava tirando sarilho pra moer cana (é um pau roliço que a gente faz um gomo, e a gente torce para moer a cana), minha mãe veio umas 11h trazer meu filho que ia para a escola e eu fiquei trabalhando no material lá. Parei na casa da minha tia, ela agarrou me deu café, eu tomei, deu um tempo eu emprestei o casco dela embarquei o sarilho, o machado e o terçado e vim embora. Quando chegou num certo ponto, de lá eu enxerguei um bem-te-vi e uma coroca tomando banho. Eu vinha prestando atenção no bem-te-vi e quando eu pego o remo e rodei eu estava em cima do bicho, era a cobra grande. Não tem um objeto aqui em casa que dê na grossura daquele bicho, ela era preta, embaixo do queixo era alaranjado e os dentes dela pra baixo, eu enxerguei tudo, ela estava pra sair fora d'água. A parte da pestana dela, parece que ela está brava, os olhos dela amarelo, parece olho de gato e grandes. Eu acho que ela não fez nada pra mim porque eu fui por detrás da costa dela. Tinha uns meninos pulando na água lá na cabeceira, eu acho que ela estava observando, sei lá. Dessa vez eu voei, eu não vi mais por dentro, eu vim pela beirada. Quando eu cheguei em casa eu não conseguia falar, aquilo a modo me trancou tudo de nervoso. Eu fiquei um tempo sentado naquele banco, pensando como eu saí da boca daquele bicho. Esse bicho não foi só eu que vi não (JOÃO 58, entrevista 2019).</i></p>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

A narrativa da experiência perceptiva ao ser contada nos causou apreensão pela forma como João 58 contava, os gestos, o olhar, o tom da fala ao rememorar a história. Foi marcante, pois contava com uma legitimidade que não tínhamos como contestar, salientando que nunca foi pretensão da pesquisa se apoderar de julgamento, mas de compreensão. “As coisas e os instantes só podem articular-se uns aos outros para formar um mundo através deste ser ambíguo que chamamos de subjetividade, só podem tornar-se co-presentes de um certo ponto de vista e em intenção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.446).

No quadro 16 descrevemos a história vivida por Esperança 82 relacionada ao curupira e a presença do tempo objetivo por meio da narrativa acontece e existe em partes, “[..] não seria nem mesmo suspeitado se não estivesse envolvido em um tempo histórico que se projeta

do presente vivo em direção a um passado e a um futuro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.446).

Quadro 16 – O curupira

O CURUPIRA

O curupira me fez passar uma noite no mato. Eu tinha umas manivas pra plantar, não era porção, era cinco pés, já estava cortado no paneiro. Eu tinha uma cachorrinha que não me deixava, ela foi comigo, chegamos lá eu entrei lá para o roçado cavei, cavei, cavei, plantei as manivas, aí a cachorra entrou lá, quando eu dei ela estava “au, au, au, au”, já era uma 5h da tarde, aí eu disse, eu vou lá espiar essa cachorra. Coloquei a enxada no meu ombro e o paneiro que eu tinha levado com a maniva na minha costa e saí, fui olhar, aí eu emborqueei o paneiro e deixei a enxada bem do lado e fui embora. Aí eu vi a cachorra latindo na beira do buraco, eu enxerguei uma palheira, amarrei o rabo da palha e meti pra lá, a modo que se mexia. Aí eu peguei um pau e comecei a cavar, a terra estava mole né, e a cachorra lá, latindo e cavando também. Quando eu prestei atenção já era 6h parece, e agora? Eu disse, vumbora que está muito escuro já. Eu desci, saí de lá e entrei no caminho, daí do caminho eu erreí, eu rodei e voltei para o mesmo lugar onde eu estava cavando e de lá eu fiquei pensando, e agora? Como que eu vou? Mas eu vim por aqui, eu vou por aqui de novo! Tornei ir pra lá, pra vê seu eu pegava o caminho, não peguei o caminho, aí eu fiquei rodando, anda pra cá, anda pra ali. Eu disse: bom no meio da mata eu não fico, e fui embora, ainda arrebentou a sandália, ainda pisei pelo espinho, e fui, fui, fui, aí eu só fazia meter o terçado na frente do mato e ia abrindo o caminho, aí eu varei bem no toco de um pau que estava dobrado, eu subi num galho que tinha mais em cima e botei o pé do galho debaixo, lá eu fiquei sentada até de manhã. A cachorrinha se enrolou lá embaixo de mim, quando foi 5h da manhã ela saiu, eu disse pra ela: tu já vai? Ela foi embora por onde nós passamos, de lá ela já voltou por outro caminho, eu estava lá sentada, e ela fazia sinal como quem diz, “vumbora que eu já rodei pra cá e não tem nada”, e aí eu conversava com ela dizendo, espera! Deixa clarear mais que já vamos. Aí clareou mais eu desci do pau, ela saiu na frente, ela ia lá e voltada de novo, até que nós varemos no caminho, eu estava era perdida, não sabia mais onde era o Centro e onde era pra fora, aí eu fiquei em pé no meio do caminho e a cachorra ficou me olhando, foi o tempo que minha cunhada gritou, hêêêirrôô, eu disse ó é pra cá, fui buscar a enxada e o paneiro onde eu deixei e vim embora, quando eu cheguei aqui em casa parecia que eu estava um mês no mato, minha cabeça parecia que estava rodando. Mas nada me agrediu, só uma corujinha que ficou lá no pau sentada e levou a cantar, pú, pú, pú, pú, depois ela foi embora e ficou calada, estava escuro, eu dizia: tomara que não chova! Acho que foi a curupira que me judiou, ela anda por aí (MARIA 82, entrevista 2019).

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

No relato da história oral, os movimentos, os detalhes minuciosos fizeram com que por alguns instantes nos transportemos por meio da imaginação para o momento da experiência perceptiva de *Maria 82*, nos deixando envolver por aspectos pelos quais a humanidade, seres humanos e não-humanos nos foi apresentado. É a explicação do mundo vivido sem a redução por eles, da totalidade que integra a natureza humana, possibilidade provável por meio desta descrição etnográfica.

A etnografia, ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que em outras ciências, infelizmente nem sempre contou no passo com um grau suficiente deste tipo de generosidade. Muitos dos seus autores não utilizam plenamente o recurso da sinceridade metodológica ao manipular os fatos e apresentam-nos ao leitor como tirados do nada (MALINOWSKI, 1984, 08).

Assim, é imprescindível esse laborioso movimento de descrever as narrativas a partir do modo como eles falam, pois é um material de pesquisa que é fundamentado em memórias.

Esse processo de deixar se envolver com a história vivida é também uma forma de preencher a percepção com outros pontos de vistas sobre o mundo, que vai além daqueles habituais que mundo contemporâneo nos faz esquecer. No quadro 17 descrevemos a história do boto, o ser da água, que habita a história de povos da Amazônia.

Quadro 17 – História do boto

BOTO
<p><i>Aqui nós temos o boto. É de encanto. Ele é um bicho. Quando meu pai chegou de Santarém, tinha uma casa ali onde era o Fomento; lá morava o pai, a mãe e uma filha. A menina menstruou aí a mãe dela a mandou buscar água naqueles baldes de cuiá que tinha antigamente, e ela foi, entrou na água e sentiu que uma onda grande veio em cima dela, aí ela encheu o balde e saiu da água e sentiu um liso no pé dela, ela passou o pé na areia para aquilo sair, naquele tempo só andava descalço né. Ela subiu e disse: - Há mamãe tem um liso no meu pé, que eu já lavei e não sai. A mãe mandou ela lavar mais com sabão. Daí passou dias e ela começou a ver um homem que se manifestava pra ela à noite quando ela ia dormir, mas a mãe não sabia que era o bicho que estava se manifestando nela. Os meses passaram e a barriga dela foi crescendo, aí o pai queria bater nela porque ela estava grávida. A mãe então a levou em um sacaca⁶⁸ lá do Laginho, para descobrir o que era. O sacaca disse que ela estava grávida do bicho do Miriti, o bicho veio na vidência dele e disse que ele não queria que eles matassem o filho, aí o Sacaca trabalhou nela até o dia dela parir. Quando nasceu foram dois bichos, duas cobras com o rosto de gente, o Sacaca batizou com o nome de Maria e José. Quando o Sacaca entrou na água para soltar os bichos veio aquela onda grande e levou eles. Esse José (filho da cobra) aparecia para quem ele quisesse, era um brincante, ele se transformava em um homem muito bonito, a vestimenta dele era branca com chapéu branco. A mãe das cobras não podia mais vim pra cá, a mãe teve que fugir daqui pela mata porque senão o bicho ia levar a mãe dos filhos para o fundo do lago. Graças a Deus que bicho não mexeu com eles quando fugiram daqui do Miriti. Esse José Pinto ele se mostrava para quem queria, a irmã dele era brava porque o pessoal dava de arpoar no peixe e deram no olho dela, e ficou defeituosa (ESPERANÇA 85, entrevista 2019).</i></p>

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Vivemos tão perto da água e da floresta, mas gradativamente nosso olhar é moldado para um viés de compreensão mnemônica e ocidental. As explicações e os regimes de verdade aparam nossas arestas o tempo todo, cada vez mais passamos a agir um igual ao outro, fortalecendo o apelo pela imagem e reforçando o receio de não sermos aceitos por esse mundo predominante e rígido.

“A gesticulação verbal, visa uma paisagem mental que em primeiro lugar não está dada a todos e que ela tem por função justamente comunicar. Mas, aqui, o que a natureza não dá a cultura o fornece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253). O que a fenomenologia nos proporcionou no campo da pesquisa foi ter paciência e domesticar o olhar diante de saberes que quase sempre são relegados a condição do não-científico, tendo como base a ciência objetiva, a mesma que para Merleau-Ponty (1999) será sempre a experiência secundária.

⁶⁸ O pajé cujo poder é “de nascença”. Esse inclui, para além da intimidade com determinadas entidades da natureza, conhecidas como “encantados”, “encantes” ou “companheiros do fundo” — requisito fundamental para a cura e a adivinhação, as duas funções básicas de qualquer xamã —, a capacidade de “viajar pelo fundo” do rio em razão de uma proximidade maior para com “seus companheiros”. Neste aspecto, o “sacaca” é diferente do pajé “de agrado” que tem que passar por uma fase de iniciação (ARENZ, 2003, p. 157).

Portanto, a Ciência e o mito são fundados na interpretação das existências, na tentativa de construir saberes legítimos e equivalentes, pois ambos possuem a intencionalidade de dar status de um mundo inteligível, o propósito da pesquisa sempre teve como ponto de partida e chegada a compreensão dos saberes como uma das formas de conceber o mundo e não de defini-lo. “O gesto linguístico, como todos os outros, desenha ele mesmo o seu sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253).

CAPÍTULO 5 – ARTICULAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS

A partir da descrição dos dados iniciamos o processo de análise das inflexões dos saberes tradicionais ao ensino de Ciências. Primeiro delimitamos a temática em relação aos saberes tradicionais identificados na pesquisa de campo. A possibilidade foi pensar uma articulação dos saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta dos agentes sociais da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti, com foco para o ensino da Geografia, por meio das categorias geográficas paisagem e lugar.

Embora o foco da articulação dos resultados da pesquisa “Saberes Tradicionais e o ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti/Parintins-AM” tenha nos auxiliado para o campo da Geografia no Ensino Fundamental, é importante frisar que os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Geografia ressaltam a importância da compreensão do espaço geográfico desde das séries iniciais, conforme descreve Brasil (1998, p. 05, grifo nosso):

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias **paisagem, território e lugar** devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

Ensinar a Geografia a partir do que está *a priori* mais perto e caminhar em direção ao que é exterior à realidade do estudante, articulando com o ensino canônico, requer a compreensão de que a escola não se configura como o único lugar com potencial de estímulo do saber. Neste sentido consideramos necessária uma articulação com os saberes tradicionais para demonstrar que no mundo vivido, a partir dos saberes da água, da terra e da floresta existem outras epistemologias que dialogam com o ensino de geografia.

O saber tradicional, que é ensinado através da oralidade e da prática, precedido da disciplina dos atos cognitivos, no convívio dos estudantes com os agentes sociais da comunidade, precede o processo de escolarização. Estes saberes podem auxiliar o docente como uma base que vai sustentar articulações que quase sempre estão relativamente distantes da realidade do estudante como é o caso das categorias: paisagem e lugar.

Antes de conhecermos outros lugares e paisagens, que tal estabelecer articulações com o mundo vivido dos estudantes de comunidades rurais?

A forma da articulação da temática da pesquisa foi feita através de aula expositiva para estudantes do ensino fundamental. No início foi necessário explicar que o espaço é considerado como território e lugar, mas sofre transformações ao longo da história, à medida que os agentes sociais (homens e mulheres) se estabelecem econômica e socialmente, organizamos em um material impresso todas essas informações (figura 41). A percepção de cada um é afetada pelas relações afetivas, além de referências socioculturais que só são possíveis na interação com o outro.

Figura 41 – Material de articulação da pesquisa



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Explicamos que era necessário considerar o espaço na Geografia a partir de sua totalidade e ao mesmo tempo de seu dinamismo que envolvem interferências sociais, históricas, naturais, sociais, econômicas e políticas. Ocorre que, pela sua essência e dinamismo, na escola as pessoas atualizam mais as percepções sobre a ciência ocidental do que sobre o mundo vivido.

Realizamos a articulação dos saberes tradicionais, destacando que as percepções, as relações do mundo vivido e a memória são contribuições do movimento da Geografia Cultural⁶⁹, assim realizamos a articulação por meio das categorias: paisagem e lugar.

⁶⁹ “Com base comum da disciplina geográfica, a geografia cultural repousa sobre alguns pontos: 1. O conhecimento do mundo sempre se faz através de representações; 2. A cultura é construída a partir de elementos transmitidos ou inventados; 3. A cultura existe através dos indivíduos que a recebem e a modificam; eles se constroem como indivíduos nesse processo. [...] Hoje, a moda é mais insistir sobre a igualdade fundamental de todas as culturas: é a fundação do relativismo cultural e do **multiculturalismo**” (CLAVAL, 2011, p. 16;20, grifo nosso).

5.1 A articulação dos Saberes Tradicionais com a categoria geográfica – Paisagem

Após a descrição dos dados realizamos a articulação com o ensino de Geografia a partir da primeira categoria: a paisagem. Para Brasil (1998, p. 06) “[...] É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos”.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias **território, região, paisagem e lugar** devem ser abordadas como seu desdobramento, pois o espaço é uma visão unitária desta diversidade em que coabitamos (MOREIRA, 2009).

A leitura da paisagem possibilita ao aluno conhecer os processos de construção do espaço geográfico em seus elementos sociais, culturais e naturais com a interação existente entre eles. Isso possibilita também entender que a paisagem é formada de diversos espaços e tempos e está em permanente processo de transformação. “Ao enxergarmos os diferentes elementos que nos rodeiam temos, como seres humanos a capacidade de sintetizar” (FERREIRA e CASTROVANNI, 2015, p. 83).

A leitura sobre a paisagem é um processo lento, mas necessário se estivermos dispostos a fortalecer os laços culturais ao escolar, principalmente quando nos referimos às escolas de comunidades amazônicas, que em sua maioria não possuem um currículo que garanta a articulação do mundo vivido, que em sua maioria aparam as arestas, ou seja, elimina o que os estudantes possuem de mais relacional com o espaço de vida.

[...] os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos da sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográfico, a internalizar métodos de procedimento de captar a realidade tendo consciência da sua espacialidade (CAVALCANTI, 2008, p. 36).

Cabe ainda uma referência à leitura de imagens de maneira direta, a partir de diferentes ângulos de visão, do espaço campo da pesquisa: o lago Miriti, a paisagem da casa de farinha, um quintal com as suas inúmeras riquezas, a floresta, ou mesmo o lago que fica a poucos metros da escola.

Na figura 40 estávamos perto do lago do Miriti, onde levamos os estudantes do 6º e 7º anos que estudam na mesma sala (multisseriada), para demonstrar como a paisagem muda em

relação aos ciclos naturais, como a vazante e a cheia dos rios, mas não só isso. Pedimos que eles olhassem a paisagem e dissessem o que estavam vendo. Sobre isto alguns falaram: “água”; “árvores”, “uma canoa”, “uma casa”, “árvores grandonas”, “cavalo”, “céu”, “pássaro”, “capim na água”. Eram alguns elementos da paisagem que foram citados. Deixei que eles falassem, em seguida esclareci que aquilo que eles mencionaram estava de acordo com o conceito apresentado anteriormente a eles e deixei para argumentar sobre o tema na sala de aula.

Figura 42 – Lago do Miriti em 2019.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

No momento que nós voltávamos eu ouvi que um dos estudantes falou “quem chegar por último vai ser engolido pela cobra-grande”, eles começaram a correr (figura 43) em direção a escola, então pedi que eles voltassem para a beira do lago.

Figura 43 – Estudantes correndo

Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Começamos a falar novamente sobre a paisagem, depois perguntei: porque vocês correram? Eles ficaram desconfiados, acharam que eu ia reprimi-los, até que alguém respondeu: “É porque aquele que chegasse por último professora ia ser engolido pela cobra-grande que mora aí no lago” (ESTUDANTE 14, 2019).

Aproveitei o momento e comecei a falar que: “na Paisagem também existem elementos que os nossos olhos não conseguem ver, a cobra-grande faz parte da paisagem, que está na mente de vocês”. E expliquei ao professor que esse era um momento de enriquecer esses traços culturais que se manifestam no saber do estudante.

Meinig (2002, p. 35) é um dos autores que contribui com as análises do conceito de paisagem, que é entendido de forma polissêmica, o que se torna um obstáculo ao conceituarmos, “[...] composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes”.

As primeiras discussões sobre paisagem surgem em uma concepção geográfica humanista⁷⁰. Tuan (1980) percebeu que a paisagem com o significado simbólico em relação à natureza era negligenciada pelos geógrafos, ou seja, não consideravam as marcas que o ser humano produz na natureza como agente. “Tendo como suporte a fenomenologia, por vezes existencial, em um enfoque bastante particularista, a paisagem é avaliada [...] a partir de

⁷⁰ A geografia humanista anglo-americana considera paisagens subjetivas e a cultura como um conjunto de valores, tradição e arte. Fundamenta-se nas filosofias do significado, principalmente, na fenomenologia e no existencialismo. Suas produções se destacam por serem diferentes de outras correntes (LEO NAME, 2010).

valores, das crenças, do gosto, das preferências, da visão de mundo” (LEO NAME, 2010, p. 172).

Nesse contexto, a Geografia é uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem. Comumente encontramos definições que reduzem o conceito de paisagem aquilo que o olhar consegue alcançar, ou à aparência externa do mundo, ou seja, a forma como a produção do espaço geográfico se revela diante de nós.

Entretanto, outros conceitos são apresentados a partir da contestação do seu significado. São abordagens que compreendem a paisagem não exclusivamente a partir da visão, mas da *multissensorialidade*, ou seja, considera os atos sensoriais (tato, olfato, paladar e audição). “[...] os debates intensos vão posteriormente fazer com que o “lugar” ganhe muito mais relevância e se torne a síntese de suas muitas vertentes de pensamento” (LEO NAME, 2010, p. 173). A corporeidade se torna o meio de contato com o mundo e, conseqüentemente, com as paisagens.

Para explicar essa verticalização da paisagem apresentamos aos estudantes algumas imagens para vermos como a paisagem se transformava e como era possível acompanhar a dinâmica da paisagem e ao mesmo tempo senti-la, a partir do mundo vivido de cada um. Tomamos como exemplo de articulação da paisagem as *multissensorialidades* na Casa de Farinha.

Figura 44 – Aula expositiva de articulação da pesquisa de campo



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O mundo vivido mediado pelo tato. Explicamos a partir do que experienciamos na pesquisa junto aos agentes sociais, mas não deixando de dialogar com a fala dos estudantes. **1º momento** – Perguntamos: depois que a mandioca foi arrancada lá na roça para onde é levada? Eles respondiam: “Põe no paneiro e leva pra casa de farinha”, “A gente põe no triciclo e deixa na casa de farinha”, “Coloca no saco, põe na costa e vai embora deixar na casa de farinha” (ESTUDANTES, 2019). Seguimos explicando que quando a mandioca fica amontoada na casa de farinha para ser descascada, nesse momento podemos sentir pelo “tato” seu peso, a terra que envolve a mandioca, a casca tem uns relevos.

O 2º momento – depois que ela é descascada, como fica? “Fica lisa, bem branquinha”, “Quando a gente descasca e põe na bacia ela fica suja da terra, aí tem que lavar, a cor dela é branca” (ESTUDANTES, 2019), nesse processo sentimos que a textura se difere da casca.

O 3º momento – depois que descasca a mandioca foi lavada para ser triturada, nesse processo podemos sentir que ela fica como? “Fica bem mole”, “Fica uma massa e solta tucupi”, “Mole, mole” (ESTUDANTES, 2019) a massa fica homogênea e uma cor mais forte de amarelo. **4º momento** – Depois que a massa foi triturada, o que será feito? “Coloca no tipiti”, “Tem que puxar bem o tipiti pra baixo pra espremer a massa”, “Só gente grande faz essa parte porque é pesado” (ESTUDANTES, 2019), o tipiti é uma tecnologia tradicional comumente utilizada nas casas de farinha dos agentes sociais, quando a massa passa por esse processo podemos sentir pelo tato que fica quase seca, menos mole que a fase anterior, quando retirada do tipiti sai em pequenos blocos que se desfazem.

O 5º momento – Quando a massa sai do tipiti fica mais seca certo? O que será feito a partir disso? “A gente peneira” (ESTUDANTES, 2019), nesse processo observamos que o tamanho dos bagos⁷¹ da farinha dependem do tipo de peneira utilizada, se for uma peneira com espaçamento grande a farinha tem mais probabilidade de sair com bagos maiores, se for uma peneira com espaçamento menor, os bagos serão menores.

O 6º momento – Depois que foi peneirado, o que acontece? “Vamos escaldar a farinha”, “Pra ficar torrada pra poder comer” (ESTUDANTES, 2019), a textura ganhará outra na escaldação, será seca. Explicamos aos estudantes que a paisagem é dinâmica o tempo todo e a forma de sentir os estágios da mandioca até virar farinha é um exemplo desse processo. Na figura 43 apresentamos as imagens trabalhadas em sala de aula.

⁷¹ Grãos.

Figura 45 – O tato e sua relação com a paisagem



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O mundo vivido mediado pelo olfato. É possível sentir o cheiro da farinha, porém na fase em que está no formato de mandioca em processo de descasca não tem o mesmo cheiro, mas depois que é processada ela exala um cheiro típico do suco conhecido por tucupi que é extraído da mandioca in natura; a paisagem já é outra, um novo processo é experienciado pelos sentidos e passa a fazer parte das nossas percepções. Na figura 46 os agentes sociais trituram a farinha com a ajuda do motor de um rabeta⁷².

Figura 46 – Triturando a mandioca e retirando tucupi



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

⁷² Pequena embarcação.

O mundo vivido mediado pelo paladar. Tivemos que explicar que experimentar o sabor da mandioca crua ou quando está na condição de massa causa envenenamento, devido a presença do ácido cianídrico nessa raiz, também o tucupi puro não se pode beber, porque possui alto nível desse mesmo ácido. Somente quando estiver plenamente torrada é que a mandioca deixou de ser massa e passa a ser farinha, alimento indispensável na mesa dos agentes sociais; a paisagem novamente é outra. Com o processo de torragem da massa ou de fervura do tucupi o ácido cianídrico é liberado, o que torna esse produto adequado para o consumo dos seres vivos (figura 47).

Figura 47 – Farinha.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

O mundo vivido mediado pela audição. O funcionamento e o barulho do motor, que também é utilizado como meio de transporte denominado rabeta, que usam no quintal da casa é um indício de que alguém está fazendo farinha. Quando a massa começa a ficar torrada é possível ouvir o barulho dos grãos de farinha que são jogados para cima e caem no fundo do ferro galvanizado, é um sinal de que falta pouco para encerrar o processo. Vejam que a paisagem não é a mesma das outras apresentadas como indicamos na figura 48.

Figura 48 – Torrando a farinha.



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Explicamos que a paisagem pode se despontar como reveladora de experiências e conectada a expressões humanas e pessoais, proporcionando uma dimensão cultural. “É um conceito dinâmico, com diversas escalas de tempo e níveis de observação. A paisagem possui elasticidade e ambiguidade, necessariamente sendo impossível de apreendê-la de forma totalizante e encará-la em uma definição única” (LEO NAME, 2010, p. 180).

A “paisagem como conceito” acadêmico se reduz a um modo analítico adotado pelo pesquisador, mas quando passamos para um processo de “análise da paisagem” passa a ser um método para ensinar a compreender o mundo vivido pelos estudantes que em grande parte estão conectados aos saberes tradicionais, para Merleau-Ponty (1999, p. 84), o problema é compreendermos estas relações singulares “que se tecem entre as partes da paisagem ou entre a paisagem e mim enquanto sujeito encarnado, e pelas quais um objeto percebido pode concentrar em si toda a cena, ou tronar-se a *imago* de todo um segmento de vida”.

A articulação da categoria geográfica “paisagem” é realidade e representação (CERTEAU, 1980; LEFEBVRE, 1974), são percepções que se complementam e atuam entre si, a paisagem realiza uma sintetização ideológica, representacional e cultural, se assemelham, e ao mesmo tempo se confundem. Autores da Geografia Cultural foram influenciados pela antropologia de Geertz (1973) e seu seguidor Clifford (1986), os mesmos autores que criticaram Malinowski (1944) e Lévi-Strauss (1976) em relação ao racionalismo e ao determinismo. Da crítica os discípulos da Geografia Cultural prevaleceram-se as ideias de que

o saber científico ou não-científicos ocorre pela existência do ser considerando o seu mundo vivido, está contido em cada palavra, no discurso e nas percepções.

5.2 Articulação dos Saberes Tradicionais com a categoria geográfica – Lugar

Iniciamos a aula expositiva explicando que é no lugar que se manifestam o conteúdo histórico, e por meio dele os agentes sociais se projetam enquanto comunidade.

Figura 49 – Aula expositiva sobre a categoria geográfica Lugar



Fonte: Gelciane Brandão. Pesquisa de campo/2019.

Ana Fani Carlos (1996, p. 30) faz uma análise do que seria o lugar para a Geografia:

[...] a análise do lugar envolve a ideia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de significações e sentido que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem-lugar, que no plano do vivido se vincula ao conhecido-reconhecido.

É no lugar que ocorre os processos de novas regulações, esses ajustes ocorrem no tempo e no espaço, sem os quais não é possível dialogar com o mundo vivido. A incorporação de novas técnicas é um exemplo de um modelo de regulação, em cada momento histórico ela se apresenta de uma forma, os agentes sociais estruturam para si como significação.

O uso do “motor rabetá” para triturar a mandioca é uma dessas mudanças ocorridas no processo de fazer farinha. Antigamente as mandiocas eram raladas, precisando da força humana e demandava muito tempo, com o advento do motor essa técnica reduz o tempo do

trabalho, como observou *Maria 82* (conversa, 2019) *Íiii, com a chegada do motor melhorou foi muito o nosso trabalho na casa de farinha, tinha vez que lavrava esse meu medo, mas eu não parava, eu amarrava com um pano e continuava, ralava mandioca naqueles ralado grande até boca da noite, agora é rápido dá tempo até de assistir uma novela (risos).*

Figura 50 – Moto rabeta



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Não são somente as técnicas que produzem afetividade e mudanças no lugar de vida dos agentes sociais de comunidade Amazônia, a chegada da energia e o uso de tecnologia influência nas formas de viver nesse lugar. *“De noite não pode fazer uma reunião na comunidade que não dá ninguém. Tão tudo na frente da televisão”* (MARIA 82, conversa 2019).

Esses assuntos discutidos na aula de geografia podem demonstrar como interferiram no lugar que vivem e os seus impactos na vida social. É possível comparar técnicas e tecnologias antigas e modernas, como o ralador versus o motor rabeta, o roçado manual e a mecanizado e quais discursos de afetividade se materializam.

O lugar não pode se desfazer, são emanações singulares construídas socialmente, nenhum lugar tem a mesma história, o mesmo sentido de pertencimento. Vale ressaltar que essas particularidades despertam uma consciência singular que cada agente social possui do lugar. O lugar é o anfiteatro onde se travam as forças dessa multiplicidade de ações e reações. Daí decorre a importância de os indivíduos possuírem historicidade e materialidades.

[...] a **categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos**: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Essas exigências indispensáveis exigem do agente social o convívio, mesmo que passageiro, pois é por meio desta interação que se reconhece comunitário e toma consciência de pertencer ao lugar. A compreensão sobre o lugar passou a fazer parte da corrente filosófica da fenomenologia, buscando compreender o ser/agente social em determinada realidade, proporcionando um status de significação, sobretudo de afeto e percepção.

Apresentamos então exemplos de “Lugar” a partir do croqui mental organizado pelos agentes sociais da comunidade. Explicamos que o campo de futebol, a quadra de areia, as casas, a igreja, o cemitério, o centro social, a escola, a casa de farinha, as cabeceiras, o Fomento, o lago, a mata, e a ilha são considerados “Lugar”, pois seu conceito parte de uma visão de afeto e percepção, lugar apropriado ou percebido por meio das relações humanas, e porque não dizer não-humanas.

Uma vez que até um lago e uma floresta possuem subjetividades para os agentes sociais, como o lugar que mora o curupira: a floresta; o lugar que mora o boto, a mãe d’água, a cobra-grande, o índio Miriti, as cobras José e Maria, filhos da cobra Miriti: o lago do Miriti. O Rio Amazonas, é o lugar das sereias ou como destacou um dos agentes sociais: *Cada coisa nessa natureza tem seu lugar* (ESPERANÇA 85, conversa 2019).

Os agentes sociais de comunidades amazônicas explicam o lugar a partir de percepções culturais. A Geografia se pauta no conceito de lugar e percebe o espaço analisado não de forma hermética e racional, mas por meio da percepção individual e, em grande parte, vinculada a um valor afetivo e de identidade, análise comum no campo da Geografia Cultural, mas não é sua exclusividade.

Explicamos o sistema de crenças e mitos do Lugar. Para os agentes sociais a relação com a água é muito forte, eles acreditam que na água tem subjetividades. O professor pode relacionar o conceito de Lugar e representá-lo por meio dos mitos da mãe d’água, do boto, da cobra-grande e do índio Miriti encantado.

Lugares como o Fomento, o campo de futebol, a igreja, a escola possui referências pessoais e valores reconhecidos pelos agentes sociais como importantes na organização comunitária e para a vida individual.

Explicamos que o lugar das malhadeiras fica em um espaço de forma arrumadas e suspensas. São retirados os resíduos que posam estar nela (folhas, galhos, restos de insetos), são consertadas; mulher grávida, menstruada não são indicadas para passar perto ou por cima senão pode ocasionar a panema; um terço na malhadeira não é sinal ruim, no traço afetivo com os artefatos de pesca é até visto de maneira positiva porque remete a Deus (figura 51).

Figura 51 – O lugar da malhadeira



Fonte: Pesquisa de campo, 20019.

Com os achados arqueológicos (figura 52) encontramos outra possibilidade de articularmos a categoria geográfica: Lugar. São encontradas peças feitas de barro e de materiais feitos de uma pedra preta rígida. Eles aguçam a historiografia do lugar. Destacamos aos estudantes que os moradores associam esses achados ao algum povo indígena que viveu nesse local, tem uma relação de afetividade com o lugar que parte de um tempo desconhecido historicamente, mas ao mesmo tempo são formas de realizar um religare com os antepassados.

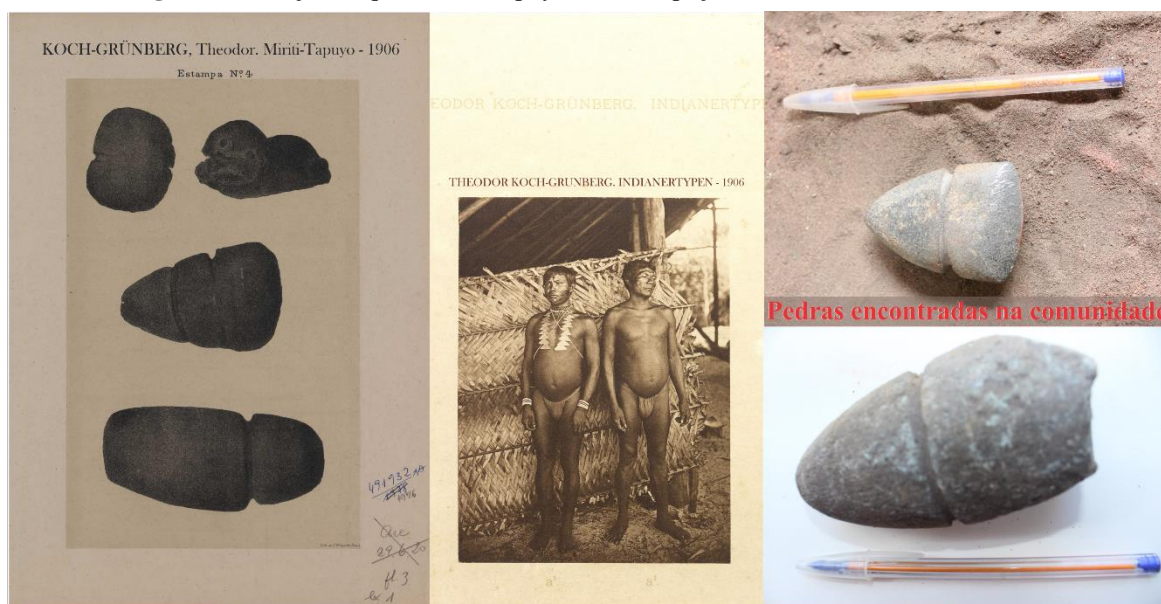
Figura 52 – Achados arqueológicos



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Os moradores guardam as peças porque para eles possui um laço de afetividade e remete a história do lugar, essas imagens foram mostradas aos estudantes. Cruzando as informações de campo, encontramos no acervo digital da Biblioteca Nacional imagens que resultam de trabalho do etnologista Theodor Koch-Grünberg, conforme demonstramos na figura 53:

Figura 53 – Peças (esq.) - Miriti-Tapuyo (centro), peças encontradas na comunidade (dir.)



Fonte: KOCH-GRÜNBERG, Theodor/Pesquisa de campo, 2019.

A partir do nome Miriti, descobrimos que Theodor Koch-Grünberg foi um etnologista e explorador alemão que contribuiu relevantemente ao estudo dos povos indígenas da América do Sul, registrou indígenas Mititi e Tapuyo no ano de 1906. Além disso, é resultado de sua expedição à coleção de pedras encontradas na cidade de Itacoatiara, também em 1906, e inscrições em pedras Itapynyma no Rio Urubu (WIEGANDT, 2019). Pedras iguais às de Koch-Grünberg (1906) foram encontradas pelos agentes sociais na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti. Essa informação traz até um fundo de verdade para a história do índio Miriti que teria ficado encantado no lago desse lugar, uma vez que eles existiram conforme registro do etnólogo Koch-Grünberg (1906). Essas temporalidades fazem com que o sentimento de afetividade do lugar se torne ainda mais especial para os agentes sociais, que especulam: que povo indígena teria habitado esse lugar? Temos um fragmento da história, importante para reafirmar o laço afetivo e identitário oculto embaixo da terra e silenciada pelo tempo.

A imagem (figura 53) foi distribuída aos alunos, e, no final da aula, vários perguntaram se podiam levar para mostrar para os pais, um dos alunos disse: *Professora eu posso levar essa foto pra casa. Eu queria mostrar para os meus pais. Lá em casa tem peça disso aqui sabia? Quero que eles vejam porque a gente tem curiosidade de saber de quem era* (ESTUDANTE 14, aula expositiva 2019). Deixamos que os estudantes compartilhassem em casa a experiência aprendida em sala de aula, essa foi uma forma, embora pequena, de contribuir com a significação dos laços de afetividade no lugar em que vivem.

5.2.1 O quintal como lugar afetivo

No quintal de um dos agentes sociais foram encontradas moedas dos anos de 1786-1799; 1828; 1895 e 1925, no quintal como lugar de morada guarda histórias de tesouros que teriam sido escondidos a muitos anos, alimentando uma relação afetiva com os mitos do lugar.



As Patacas, moedas que circularam por volta de 1739 anos, foram as que circularam por mais tempo no Brasil, de 1695 a 1834. Essa série era composta pelas moedas de prata nos valores de 20, 40, 80, 160, 320 e 640 réis. O valor de 320 réis, pataca, deu nome à série (BRASIL, 2004, p. 18).

Pelas características a moeda mais antiga pode ser do ano de 1786 ou 1799, o ano não está visível, mas pelo levantamento de detalhes que ainda são visíveis elas se assemelham a do quadro 18, pois possuem as mesmas inscrições no anverso e no reverso, são as únicas que

se aproximam da moeda guardada por ASSUNÇÃO 60. No quadro 18 apresentamos a descrição da moeda de 1786, originária do período colonial do governo português.

A crença dos tesouros enterrados nos quintais se materializa nas moedas que são encontradas, reforçando um laço afeito com o passado. No mesmo modo é no lugar de cada casa (quintal, porto da casa, cozinha) que ocorrem os ensinamentos sobre as categorias êmicas como o quebranto, a panema e reima, por meio da oralidade. Apresentamos aos estudantes por meio do material as tabelas com as informações das moedas.



Quadro 18 – Descrição da moeda de 1786.

DESCRIÇÃO DA MOEDA DE 1786	
ANVERSO	REVERSO
	
Imagens: Colnect.com MARIA. I. D. G. P. ET. BRASILIAE. REGINA	Imagens: Colnect.com PECUNIA TOTUM CIRCUMIT ORBEM
PADRÃO MONETÁRIO: RÉIS (até 08/10/1833) Originado no período Colonial por influência do monetário português, não se tratava de uma moeda genuinamente brasileira. Foi aproveitado do padrão português, sem fundamentação legal no Brasil.	
PERÍODO POLÍTICO: Colônia, D. Maria I - A Piedosa (1786-1799) Maria I , apelidada de "a Piedosa" e "a Louca", foi a Rainha de Portugal e Algarves de 1777 até 1815, e também Rainha do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves a partir do final de 1815 até sua morte. De 1792 até sua morte, seu filho mais velho João atuou como regente do reino em seu nome devido à sua doença mental. Era a filha mais velha do rei José I e sua esposa a infanta Mariana Vitória da Espanha. Intensa produção de moedas de prata e ouro pelas Casas da Moeda do Rio, Bahia e Lisboa	
LIMITES: Colonial p/ circulação geral	
ORIGEM: Casa da Moeda, Lisboa	
CARACTERÍSTICAS Material: Cobre; Diâmetro: 37,0 mm; Peso: 14,34 g	
OBSERVAÇÕES: 1o. tipo: coroa baixa. Com carimbo de escudete. O carimbo duplica o valor para 40 réis. Data entre pontos	

Fonte: Adaptado do site Moedas do Brasil, 2019 – organização Gelciane Brandão.

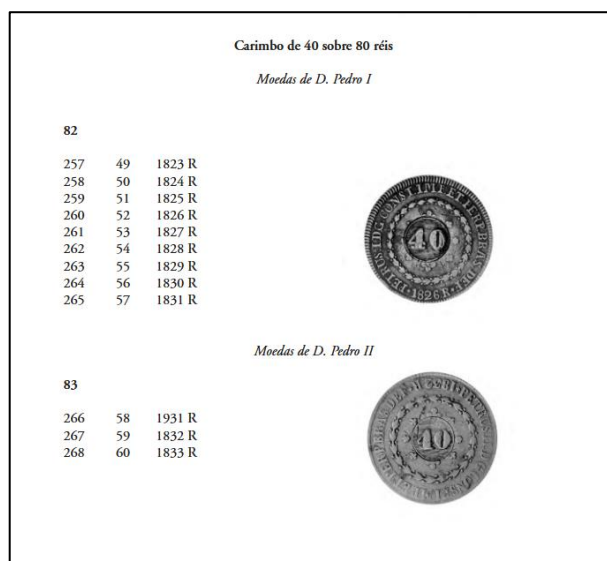
O momento de apresentação das moedas foi algo que nos chamou à atenção, os estudantes ficaram bastante curiosos ao pegar nas moedas verdadeiras. Passamos para cada um para explorarem o material e tentar decifrar o que conseguiam identificar nas moedas. A maioria falava das letras que conseguiam ver, dos símbolos.

No quadro 19 apresentamos a descrição da moeda de 1799.

Quadro 19 – Descrição da Moeda de 1799.	
DESCRIÇÃO DA MOEDA DE 1799	
ANVERSO	REVERSO
	
Imagens: Itaú Numismática MARIA. I. D. G. P. ET. BRASILIAE. REGINA	Imagens: Itaú Numismática PECUNIA TOTUM CIRCUMIT ORBEM
PADRÃO MONETÁRIO: RÉIS (até 08/10/1833) Originado no período Colonial por influência do monetário português, não se tratava de uma moeda genuinamente brasileira. Foi aproveitado do padrão português, sem fundamentação legal no Brasil.	
PERÍODO POLÍTICO: Colônia, D. Maria I - A Piedosa (1786-1799) Maria I , apelidada de "a Piedosa" e "a Louca", foi a Rainha de Portugal e Algarves de 1777 até 1815, e também Rainha do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves a partir do final de 1815 até sua morte. De 1792 até sua morte, seu filho mais velho João atuou como regente do reino em seu nome devido à sua doença mental. Era a filha mais velha do rei José I e sua esposa a infanta Mariana Vitória da Espanha. Intensa produção de moedas de prata e ouro pelas Casas da Moeda do Rio, Bahia e Lisboa	
LIMITES: Colonial p/ circulação geral	
ORIGEM: Casa da Moeda, Lisboa	
CARACTERÍSTICAS: Material: Cobre; Diâmetro: 37,0 mm; Peso: 14,34 g	
OBSERVAÇÕES: 1o. tipo: coroa baixa. Com carimbo de escudete. O carimbo duplica o valor para 40 réis. Data entre pontos	

Fonte: Adaptado do site Moedas do Brasil, 2019 – organização Gelciane Brandão.

A segunda moeda que foi encontrada na comunidade de N. Sra. do Miriti é no valor de 40 Réis do ano de 1828 feita de cobre grande, o valor da moeda está nítido, assim como letras e detalhes de florões. Segundo Caffarelli (2002) esse tipo de moeda de cobre no valor de 40, 20 e 10, foram retiradas de circulação pela Lei nº 54, de 6 de outubro de 1835 em decorrência da Lei nº 52, de 3 de outubro de 1833, conforme orientava a Lei, deveriam ser remarcadas pela metade do preço em localidades da Bahia e Rio de Janeiro, e nas da Províncias de Goiás e Mato Grosso passariam a ser remarcadas por um quarto do seu valor.

Figura 54 – Carimbo de 40 sobre 80 réis

Fonte: CAFFARELLI, 2002.

As moedas são de cobre, com um diâmetro de 37mm, com peso estimada de 14,34g e de espessura de 1,50mm, essas moedas foram produzidas de 1823 a 1833 nos governos de D. Pedro I e II. Traz no anverso a seguinte citação: “PETRUS I. D. G. CONST. IMP. ET PERP. BRAS. DEF, ela possui desenho de florões, circulado por anel de tulipas. No reverso havia um Brasão do Império, envolvido pela citação IN HOC SIGNO VINCES (CAFFARELLI, 2002).

A terceira moeda de 20 réis marca uma nova forma de fabricar moedas no Brasil, com o uso das cédulas, as moedas passaram a ser produzidas com valores destinados ao troco. “O cobre foi sendo substituído por ligas modernas, mais duráveis, de modo a suportar a circulação do dinheiro de mão em mão. A partir de 1868, foram introduzidas moedas de bronze e, a partir de 1870, moedas de cuproníquel” (BRASIL, 2004, p. 18).

No quadro 20 apresentamos a descrição desta moeda de 1895.

Quadro 20 – Descrição da Moeda de 1895

DESCRIÇÃO DA MOEDA DE 1895	
ANVERSO	REVERSO
	
Imagens: Coleção Eduardo Rezende	Imagens: Coleção Eduardo Rezende
Armas Nacionais orladas pela inscrição “REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL”.	Valor 20 RÉIS dentro de anel de pérolas e orlado pela inscrição “VINTEM POUPADO, VINTEM GANHO”.
PADRÃO MONETÁRIO: MIL-RÉIS (de 08/10/1833 a 31/10/1942). O MIL-RÉIS foi oficializado em 08.10.1833, através da Lei nº 59 assinada no 2º Império, pela Regência Trina durante a menoridade de D. Pedro II. Mil-réis passou a designar a unidade monetária e réis os valores divisionários.	
PERÍODO POLÍTICO: República, República Velha (1889-1930) A Primeira República Brasileira se estendeu desde a proclamação da República, em 15.11.1889, até a Revolução de 1930 que depôs o 13º e último presidente da República Velha, Washington Luís.	
LIMITES: Nacional	
ORIGEM: Casa da Moeda, Rio de Janeiro	
CARACTERÍSTICAS: Material: Bronze; Diâmetro: 25,0 mm; Peso: 7,00 g; Espessura: 1,80 mm; Bordo: Liso; Eixo: reverso moeda (EH).	
OBSERVAÇÕES O lema “Vintém poupado, vintém ganho” tinha como objetivo, estimular a poupança.	

Fonte: Adaptado do site Moedas do Brasil, 2019.

Segundo Brasil (2004) após a Proclamação da República em 1889 o padrão Réis permaneceu. “As moedas de ouro e prata receberam gravação da alegoria da República no lugar da imagem do imperador. A utilização do ouro, na cunhagem de moedas de circulação, foi interrompida em 1922, devido ao alto custo do metal” (BRASIL, 2004, p. 18).

A quarta moeda é do ano de 1925, é a que está mais preservada podemos visualizar com clareza o ano de fabricação. Nesse período este tipo de moeda de 100 réis era chamado de “tostão”, também criada entre 1918 e 1935, com a finalidade de facilitar o troco, foi cunhada uma nova série de moedas em cuproníquel que substituiu cédulas de valores pequenos e moedas antigas. A moeda de 100 réis, desta série, ficou conhecida como tostão (BRASIL, 2004, p. 18). A seguir o quadro 21 com a descrição da moeda de 1920, semelhante a encontrada na comunidade, que é do ano de 1925.

Quadro 21 – Descrição da Moeda de 1920

DESCRIÇÃO DA MOEDA DE 1920	
ANVERSO	REVERSO
	
<i>Imagens: Coleção Eduardo Rezende</i>	<i>Imagens: Coleção Eduardo Rezende</i>
Valor facial sobre a palavra RÉIS dentro de anel de pérolas orlado pela inscrição “REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL”.	Cabeça de mulher personificando o Brasil dentro de colar de 21 estrelas
PADRÃO MONETÁRIO: MIL-RÉIS (de 08/10/1833 a 31/10/1942)	
O MIL-RÉIS foi oficializado em 08.10.1833, através da Lei nº 59 assinada no 2º Império, pela Regência Trina durante a menoridade de D.Pedro II. Mil-réis passou a designar a unidade monetária e réis os valores divisionários.	
PERÍODO POLÍTICO: República, República Velha (1889-1930)	
A Primeira República Brasileira se estendeu desde a proclamação da República, em 15.11.1889, até a Revolução de 1930 que depôs o 13º e último presidente da República Velha, Washington Luís.	
LIMITES: Nacional	
ORIGEM: Casa da Moeda, Rio de Janeiro	
CARACTERÍSTICAS: Material: Cuproníquel; Diâmetro: 21,0 mm; Peso: 5,00 g; Espessura: 1,80 mm; Bordo: Liso; Eixo: reverso moeda (EH).	

Fonte: Adaptado do site Moedas do Brasil, 2019.

Explicamos aos estudantes que além da questão afetiva com o quintal das casas em função dos tesouros que podem estar escondidos, há também uma historiografia que marca o lugar como produção histórica do antigo sistema colonial do Brasil, que é um assunto estudado no 7º do ensino fundamental na disciplina História.

A Geografia ensinada e articulada dessa maneira difere da de tempos atrás, quando os estudantes eram apenas orientados a reproduzir o saber geográfico de forma mnemônica e conteudista, sem possibilidade de ter dúvidas. O que a corrente epistemológica da Geografia Cultural faz é somar formas de saberes culturais. Por meio do fazer e do pensar podemos alargar o entendimento sobre a categoria paisagem e lugar, sobretudo, do mundo vivido articulando-o aos saberes tradicionais da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti.

5.3 Breves contribuições: articulações possíveis na História

No campo da História dedicamos algumas observações que podem ser articuladas em função das inúmeras informações históricas identificadas no decorrer da pesquisa de campo, não nos aprofundamos, mas deixamos no quadro 22 orientações, como uma forma de demonstrar como os saberes tradicionais podem ser articulados nessa área de ensino.

Quadro 22 – Articulações possíveis

<p>Educação Ambiental: pesca o peixe que faz parte da dieta dos agentes sociais; pesca individualizada com arpão; História: Herança histórica de povos indígenas; ARTICULAÇÃO – (PARI OU PARI). VER PÁGINA – 110.</p>
<p>3º ano do Fundamental – o professor ensina medidas do tempo (década, século, milênio) e relações de causalidade. As medidas de tempo são retomadas no 6º ano quando o aluno poderá exercitar esse conhecimento estudando povoamento da América, períodos históricos etc. ARTICULAÇÃO – A HISTORIOGRAFIA DA COMUNIDADE N. Sra. APARECIDA do MIRITI. VER PÁGINA – 78 a 90.</p>
<p>4º anos do Fundamental – o aluno estudará o município em que vive. ARTICULAÇÃO – HISTÓRIA DE PARINTINS A RELAÇÃO COM O LOCAL VER PÁGINA – 73 a 76.</p>
<p>No 7º ano do Fundamental – o aluno estudará motivações e consequências de conflitos entre poderes locais e poder central (Revolta de Beckman, Inconfidência Mineira e Baiana), o protagonismo de sujeitos em processos históricos expressos na Confederação dos Tamoios, Cabanagem e Balaiada. ARTICULAÇÃO – Relato da Cabanagem pelo agente social. VER PÁGINA – 93.</p>
<p>Para o 8º ano, propomos compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações por meio das relações entre metrópole e colônia, das relações entre colonos e povos africanos e indígenas. ARTICULAÇÃO – AS MOEDAS DE 1799-1828; 1828; 1895; 1925 VER PÁGINA – 140 A 145.</p>
<p>1º ano: Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas relacionada a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de conhecimento. ARTICULAÇÃO – CRENÇAS E MITOS DA COMUNIDADE N. Sra. APARECIDA do MIRITI. VER PÁGINA – 113 a 128 e 103 a 112.</p>
<p>2º ano: Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como as cosmologias do povo Miriti-Tapuyo. ARTICULAÇÃO – O MITO DO ÍNDIO MIRITI VER PÁGINA – 91.</p>
<p>3º ano: “Identificar e analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos asiáticos e europeus, relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimento” ARTICULAÇÃO – A HISTÓRIA DAS PEÇAS ARQUEOLÓGICAS VER PÁGINA – 139 a 140.</p>

Fonte: Organização, Gelciane Brandão, 2019.

Estas indicações de articulação entre os dados da pesquisa é um parâmetro para as aulas de história, e o professor será o mediador nesse processo de ensino-aprendizagem e de alteridade entre o saber canônico e o saber tradicional, a partir destes exemplos.

CONSIDERAÇÕES

A possibilidade de pesquisar sobre os “Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti Parintins/AM” foi mais que um processo de iluminação epistemológica. Partimos de um âmbito de compreensão, pois não havia como prever o resultado final da pesquisa, a dependência em relação ao tempo das pessoas e ao que elas tinham enquanto saber, colocava-nos em uma posição de incerteza. Mas aos poucos o laço de confiança foi sendo construindo, moldado, nos possibilitando conhecer e viver com eles. O sentir como diz Merleau-Ponty (1999) é um choque instantâneo, indiferenciado e pontual. Tive o privilégio de sentir em muitos momentos que fiz parte do mundo deles.

A pesquisa iniciou sem a certeza de nada, tendo que se reinventar, quando fosse necessário. Com isso, os objetivos também foram se expandido, o processo de qualificação nos apresentou uma direção e reformulação, com isso o *objetivo geral* foi no sentido de: compreender a possibilidade de articular os Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências, considerando a percepção dos agentes sociais em relação à água, à terra e à floresta na comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti no município de Parintins – AM. Esse primeiro objetivo integrando os saberes tradicionais da água, da terra e da floresta proporcionou um distanciamento de um biologismo do termo “ecossistema”.

Os objetivos específicos foram no sentido de: descrever a historiografia da comunidade N. Sra. Aparecida do Miriti. Esse processo ocorreu por meio de entrevistas individuais e coletivas, uma das técnicas adotadas durante o processo de pesquisa. Construimos a partir da percepção dos agentes sociais um croqui coletivo da comunidade, permitindo-nos uma visão até então desconhecida, cuja finalidade consiste em fazer a experiência falar e significar as coisas que nele estavam contidas, explícitas e implícitas. Compreendemos a gênese dos saberes tradicionais dos agentes sociais em relação à água, à terra e à floresta, que está na disciplina dos atos cognitivos que influenciam no ensinamento dos saberes por meio da oralidade e da prática. Identificamos as categorias êmicas que os agentes sociais manifestam em relação aos saberes tradicionais, sendo estas o quebranto, a panema e a reima, além das crenças e dos saberes que são partes da história do lugar. Analisamos as inflexões dos saberes tradicionais ao ensino de Ciências. Conhecer o seu potencial para o ensino de ciências foi um desafio. A partir das primeiras reflexões sobre a pesquisa, conseguimos delimitar a temática a ser articulada ao ensino de ciências, que ocorreu por meio da articulação dos saberes tradicionais para o ensino da Geografia, com foco nas

categorias geográficas: paisagem e lugar a caminho de uma geografia cultural, cujo recurso consistiu em aula expositiva, tendo como recurso didático o croqui construído pelos agentes sociais, fotos, uso da peça teatral e cartazes.

Os procedimentos metodológicos que fundamentaram a pesquisa incidem sobre uma pesquisa *qualitativa*, que marca o caráter descritivo dos dados (CRESWELL, 2010), desse modo vislumbramos que o método de procedimento de *estudo de caso* por envolver a relação descritiva do lugar, da forma como a fala é significada nos traria a possibilidade de reorientação (GOLDENBERG, 2000), quando percebemos que ficar por umas horas na comunidade não seria suficiente, tivemos que viver com os agentes sociais para sermos aceitos. Essa iniciativa fez com que o laço de confiança fosse estabelecido. Desse modo, o estudo de caso dialogou com a fenomenologia que é o estudo das essências em uma tentativa de descrição. As técnicas de *observação livre e participante* de caráter etnográfico foram no sentido de focar em narrativas, nas palavras, nas conversas, no ouvir, no participar do que eles estavam fazendo, observar o comportamento no cotidiano, como uma forma de *corpus inscriptiones* (MALINOWSKI). Por fim, realizamos a análise do *conteúdo*, que para Laurence Bardin (2002) tudo que é falado ou escrito está apto a ser submetido a uma análise do conteúdo, assim incluímos os códigos semióticos, que nos levaram a perceber até as dobras das mãos de um dos agentes sociais que é portadora de significações, de tempo, de um corpo que é o veículo do ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Na organização dos procedimentos teóricos realizamos a problematização do “saber” com aporte de Foucault (2008) e Almeida (2010), o primeiro no entendimento de saber enquanto poder e o segundo considera que a forma de um saber lhe dá o *status* de tradicional. Discutimos a ideia de tradicional tendo o corpo como referência, trazendo Foucault (2008) que percebe o sujeito como matéria do poder, e Merleau-Ponty (1999) com a ideia de corpo como veículo do ser no mundo, para dialogar com Hobsbawn (1997), que considera a tradição como um processo de construção relativo a uma “invenção”; Thompson (1998) que dá um status de permanência e Almeida (2004) que atribui a forma como sendo portadora do sentido de tradicional. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) fundamentou o percurso da pesquisa, assim como foi primordial para dialogarmos com a descrição das falas dos agentes sociais, nos apropriamo-nos de suas abordagens sobre *o sensível*, as categorias êmicas, a paisagem e principalmente do sentido que os agentes sociais dão ao corpo para dialogar com as descrições dos saberes tradicionais. O interstício das leituras filosóficas e sociológicas mediado pelas palavras chaves da pesquisa como: comunidade (BAUMAN, 2003), ribeirinho (DIEGUES, 2000; SOUZA, 2013), tradição, exigiu disciplina e uma constante reinvenção,

afinal as palavras têm conceito e uma conceituação rigorosa.

Os resultados apresentaram potencial de articulação dos Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciência, em especial na disciplina de Geografia a partir das categorias: Paisagem e Lugar. Por meio da abordagem da categoria geográfica *paisagem*, explicamos que o seu significado representa além do que os olhos veem dentro do espaço, percebidos por meio de atos sensoriais (tato, olfato, paladar e audição), cujo exemplo consiste nos processos de produção da farinha. Para a categoria *lugar* que na geografia está contido na paisagem, explicamos que sua essência está nos laços afetivos e fizemos referências durante a aula de articulação às crenças e mitos, assim como às categorias êmicas (panema, quebranto e reima). No final colocamos uma breve contribuição para no campo da História tecemos articulações possíveis do 3º ao 8º ano do ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) são considerações espaciais, mas que com um bom uso dos exemplos contidos na pesquisa pode ajudar o docente a compartilhar o conhecimento local para os estudantes da escola Municipal N. Sra. Aparecida.

Afirmamos que o ensino de ciências carece de articulações que possibilitem a aprendizagem, considerando os meios os saberes que circundam as escolas de comunidades amazônicas, sobretudo acerca da água, da terra e da floresta que integram o modo de pensar, de saber, de viver e de aprender. Nesse sentido é que se verificou a necessidade de realizar um estudo embasado em uma perspectiva fenomenológica, pois “a consciência tematizada pela reflexão, é a existência para si” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 295).

A experiência da pesquisa nos proporcionou um deslocamento perceptivo e ao mesmo tempo nos enriquece a partir do saber dos agentes sociais, além do mais, a possibilidade de compreender e articularmos para a sala de aula o tema da pesquisa, reforça a ideia de alteridade entre saberes. A forma como o agente social de comunidades amazônicas entende o mundo é reforçada a partir de um saber não institucionalizado, do qual tivemos a oportunidade de desempenhar a mediação.

Contudo, os impactos da pesquisa na formação acadêmica consistiram em um processo de iluminação interior, de um processo de aprendizagem oriundo de uma disposição em aprender. Enquanto método, a fenomenologia nos ajudou não só formação teórica, mas também na domesticação do olhar, do ver, do ouvir e do sentir, de observar os eventos com paciência e atenção. O que a pesquisa faz com o pesquisador é uma modelagem, isso quando nos dispomos encarar uma realidade exterior, reconhecendo-nos em muitos momentos e nos fazendo restabelecer um contato com o mundo vivido para além de conteúdos teóricos. Nada paga a experiência vivida, quando voltamos da última estada na comunidade que durou dez

dias, a sensação foi de que aquelas pessoas preencheram uma lacuna que havia enquanto pessoa, que por uma série de circunstâncias da vida foram relegadas e mutiladas por relações do viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Vicente de Souza (org.). **História e Memória:** Comunidade Nossa Senhora do Livramento. Manaus: ACISAM, 2007.

AGUIAR, José Vicente de Souza.; BARBOSA, Ierecê dos Santos.; COSTA, Mauro Gomes da. Temas sobre educação e ensino de ciências: possibilidades e perspectivas. In: **Ideias de identidade e educação na Amazônia.** Manaus: UEA Edições, 2015.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade:** normas vigentes e propostas. 2008. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, Fundação Universidade do Amazonas, Manaus, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA–UFAM, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de (org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social:** conhecimentos tradicionais na Pan-Amazônia. Manaus: UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Berno. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2.^a ed, Manaus: PGSCA/UFAM, 2008b.

ARENZ, Karl-Heinz. **São e salvo:** a pajelança da população ribeirinha do Baixo Amazonas como desafio para a evangelização. Quito: Abya-Yala, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027:** informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Pará de Minas: M&M Editores, 2003.

BARDIN Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECKER, Howard S. Método de Pesquisa em Ciências Sociais. **Capítulo I: Sobre Metodologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. p.17-46.

BETTENDORF, João Felipe. **Crônica da missão da Companhia de Jesus em o Estado do Maranhão pelo Padre João Phellipe Betendorff missionário antigo da mesma Missão**: Tomo 1 dedicado a N. S. da Luz, 1910. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1428007/mss1428007.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do município de Parintins**: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL Ministério da Educação. **Pronacampo**. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. de 2019.

BRASIL, Banco Central do Brasil. **Dinheiro no Brasil**. 2. ed. Brasília: BCB, 2004.

BRASIL. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj_hJveqYDhAhX0HbkGHb33CCMQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fportal.iphan.gov.br%2Fuploads%2Fckfinder%2Farquivos%2FConvencao_169_OIT.pdf&usg=AOvVaw1TCkJJPjf5y8e0z1yt6M7p>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.772, de 11 de maio de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 maio. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8772.htm>. Acesso em 20 de fev. 2018. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz. **Conheça a malária**. Fundação Oswaldo Cruz: MMA, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1o e o § 4o do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3o e 4o do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto no 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória no 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 maio. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113123.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015: Patrimônio genético, conhecimento tradicional associado e repartição de benefícios. **Diário Oficial, República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 maio. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Atleta na Escola, 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35714-atleta-na-escola>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação, 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Mais Cultura, 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36308-mais-cultura-nas-universidades>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **Moeda Franco francês**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Franco_franc%C3%AAs>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Moedas do Brasil:** Descrição da Moeda de 1920. Disponível em: <<http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/catalogo.asp?s=20&xm=162>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Moedas do Brasil:** Descrição da Moeda de 1895. Disponível em: <<http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/catalogo.asp?s=26&xm=181>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Moedas do Brasil:** Descrição da Moeda de 1799. Disponível em: <<http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/catalogo.asp?s=61&xm=732>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Moedas do Brasil:** Descrição da moeda de 1786. Disponível em: <<http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/catalogo.asp?s=61&xm=724>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.866 de 2 de dezembro de 2011.** Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2 dez. 2011. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2011/prt2866_02_12_2011.html>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Conselho Nacional da Saúde**, Brasília, DF, 07 abr. 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwio wJajroDhAhUKJrkGHWCFChcQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fconselho.saude.gov.br%2Fresolucoes%2F2016%2Freso510.pdf&usg=AOvVaw3uQ6vqJGo5pdZUh1QN8biz>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula):** histórias de deuses e heróis; tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro, 2002.

BUTEL, Larice. **História e Memória Política do Município de Parintins:** 1º legislatura de 1947 a 1941. Parintins: Câmara Municipal de Parintins, 2011.

CAFFARELLI, Eugênio Vergara. **As Moedas do Brasil:** desde o Reino Unido 1818 – 2000. São Paulo, 2002.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CAPRA, Fritjof. *et al.* Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix; 2006.

CARLOS, Ana Fani. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTRO, Mauro André Costa de. **Alimentação e Reima no Vale do Tapajós**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Santarém, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

CLIFFORD, J. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. e. **Escrevendo cultura**. 1. Ed. Berkeley: University of California Press, 1986.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Mágda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da.; ALMEIDA, Mauro Barbosa de (orgs.). **Enciclopédia da Floresta**: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-163, 1999.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

DIEGUES, Antônio Carlos. *et al* (org.). **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

DOURADO, Sheilla Borges. **Participação indígena na regulação jurídica dos conhecimentos tradicionais associados a biodiversidade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em:
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tHS7MSIj0egJ:www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/ConhecimentoTradicionalebiodiversidade.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. acesso em: 03out. 2017.

FERREIRA, Débora Schardosin.; CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. **O lugar e as representações sociais no processo de alfabetização cartográfica.** Porto Alegre: Evangraf, 2015.

FEYERABEND, Paul. K. **Contra o Método.** Lisboa: Relógio D' Água, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. **In: Capítulo III: O Panoptismo.** Petrópolis, Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens**: um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas. São Paulo: Nacional, 1955.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989 [1973].

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Reflexões sobre o Ensino de Ciências**. Curitiba: CRV, 2013.

GUALBERTO, Antônio Jorge Pantoja. História e Memória da carpintaria naval da Amazônia. *In: VI Simpósio de História Cultural: Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar*. Teresina-PI, 24 a 28 de Junho de 2012. Acesso: 08 de fev. de 2018, <http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Antonio%20Jorge%20Pantoja%20Gualberto.pdf>.

HARRIS, Mark. A planície de inundação da Amazônia Inferior como um lugar histórico. *In: Miguel Pinedo-Vaquez; Mauro L. Ruffino; Christine Padoch; Eduardo S. Brondízio. (org.). A Amazônia de Várzea: a Década Passada e a Década à Frente*, Editora: Springer, 2011. p. 37-54.

HARRIS, Mark. Presente ambivalente: uma maneira amazônica de estar no tempo. *In: ADAMS, Cristina.; MURRIETA, Rui.; NEVES, Walter. Sociedades Caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006.

HOBSBAWN, Eric.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IBGE **Catálogo**: fotografias de Parintins. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?acervo=fotografia&campo=titulo¬qry=&opeqry=&texto=PARINTINS&digital=true&fraseexata=>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

IBGE. **Parintins**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama>. Acesso em: 14 fev. 2019.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Miriti-Tapuyo**. Berlin [Alemanha]: E. Wasmuth, [1906]. Disponível em:

http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon849999/icon849999_019.jpg.
Acesso em: 5 fev. 2019.

KUNH, Tohmas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Oxford, Blackwell, 1981 [1974].

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2008.

LÉVIS-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional, 1976 [1962].

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

MAHALEM DE LIMA, L. **No Arapiuns, entre verdadeiros e ranas**: sobre as lógicas, as organizações e os movimentos dos espaços do político. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MALINOWSKI, Kasper Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1984.

MALINOWSKI, Kasper Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura e outros ensaios**. Oxford: Oxford University Press, 1944.

MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. **Revista Espaço e Cultura**, v. 13, p. 35-46, 2002 [1976].

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**; trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DR: UNESCO, 2003.

NAME, Leo. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **Revista GeoTextos**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 163-186, 2010. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t5KK3I3cIQAJ:https://portalseer.uiba.br/index.php/geotextos/article/download/4835/3584+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 02 fev. de 2019.

OLIVEIRA, José Fernandes. **Alicerce para um mundo novo: a fé explicada aos jovens**. São Paulo: Edições Paulinas, 1971.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.

PIME. **Dom Arcangelo Cerqua**. Disponível em: <<http://www.pimeitn.pcn.net/ducenta/gi080711.jpg>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

PIME. **Pe Luciano Basilico (1930-2016). Centro Missionário PIME, 2016. Disponível em:** <<https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=it&u=https://www.pimemilano.com/Defunti/luciano-basilico-1930-2016.html&prev=search>>. **Acesso em: 08 fev. 2019.**

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol, 5, nº 10, p. 200-202, 1992.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Logospirataria na Amazônia Legal**. Pontes Filho. 2016. Tese (Doutorado em Sociedade de Cultura na Amazônia) – Programa de Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Editora ática, 1993.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Revista Tempo**, vol.11, n.22, pp.5-30, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura Santos. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Márcio Camarão dos Santos (org.). **Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida**. Parintins: SEMED, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins: Memória dos Acontecimentos Históricos**. Manaus: Editora Valer, 2003.

SEDUC. Secretaria de Educação do Amazonas. **Centro de Mídias, 2018**. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/centro-de-midias/>>. Acesso em 01 mar. 2019.

SILVA, Charlene Maria Muniz.; RODRIGUES, Renan Albuquerque. Formação Histórica e perspectivas de estudo das Comunidades Rurais do Município de Parintins: a Agrovila de São João do Mocambo. **Revista Marupiara**, Parintins, v. 5, p. 11-28, 2011.

SILVA, Luiz Fragata. *et al.* **Dom Arcângelo Cerqua (in memoriam): um estudo sobre a liderança e o empreendedorismo solidário**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, Vol. 05, ed. 11, p. 68-82, 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/empreendedorismo-solidario>>. Acesso em 02 fev. 2019.

SIOLI, H. Solos, tipos de vegetação e águas na Amazônia. **Boletim Geográfico**, São Paulo, v. 79, p. 147-153, 1964.

SOUZA, José Camilo de.; ALMEIDA, Regina Araújo de. Vazante e enchente na Amazônia brasileira: impactos ambientais, sociais e econômicos. VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física. **Anais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cegot/VISLAGF/actas/tema4/jose_camilo>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, José Camilo Ramos de. Agricultura Familiar e Escola ribeirinha da Várzea de Parintins: o distanciamento entre dois ensinamentos. **Revista Terceira Margem Amazônia /**

Outras Expressões, São Paulo, v. 1, n.5, p. 111-122, 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m4377X4-Zz8J:www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/58/62+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: Estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 1913. Tradução: Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WESLEY, R. S. Freitas.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate, Lajeado**, Centro Universitário UNIVATES, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

WIEGANDT, C. **Estampa nº 3, Estampa nº 4**: [Inscrições]. Pará: Lith. de C. Wiegandt. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon491932/icon491932.jpg>. Acesso em: 5 fev. 2019.

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha do Mirití/Parintins – AM**; desenvolvida(o) pela mestrande: **Gelciane da Silva Brandão**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Dr. José Vicente de Souza Aguiar**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e que poderei consultar os pesquisadores a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones: (92) 98854-4738 e/ou (92) 99222-1818 ou através dos endereços eletrônicos: brandaoanny@hotmail.com e/ou vicenteaguiar1401@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Conhecer quais as possíveis articulações dos saberes tradicionais para o ensino de ciências, considerando a percepção de fauna e flora dos agentes sociais da comunidade ribeirinha Mirití do município de Parintins – AM.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, sob a forma escrita, sonora e imagética, ou em outras formas que atendam às necessidades da pesquisa, como as oficinas e observações propostas no projeto de pesquisa [a serem gravadas e fotografadas a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Parintins, 29 de maio de 2017

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão (pesquisadora)

João Batista Brasileiro Pereira
Assinatura do(a) participante

Fabiana Cusimino Azevedo
Assinatura do(a) testemunha(a)

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha do Mirítí/Parintins – AM**; desenvolvida(o) pela mestrand(a) **Gelciane da Silva Brandão**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Dr. José Vicente de Souza Aguiar**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e que poderei consultar os pesquisadores a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones: (92) 98854-4738 e/ou (92) 99222-1818 ou através dos endereços eletrônicos: brandaoanny@hotmail.com e/ou vicenteaguiar1401@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Conhecer quais as possíveis articulações dos saberes tradicionais para o ensino de ciências, considerando a percepção de fauna e flora dos agentes sociais da comunidade ribeirinha Mirítí do município de Parintins – AM.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, sob a forma escrita, sonora e imagética, ou em outras formas que atendam às necessidades da pesquisa, como as oficinas e observações propostas no projeto de pesquisa [a serem gravadas e fotografadas a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Parintins, 29 de maio de 2017

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão (pesquisadora)

Amário cursino Bulcão
Assinatura do(a) participante

Fabiana cursino Azevedo
Assinatura do(a) testemunha(a)

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha do Mirití/Parintins – AM**; desenvolvida(o) pela mestrandia: **Gelciane da Silva Brandão**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Dr. José Vicente de Souza Aguiar**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e que poderei consultar os pesquisadores a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones: (92) 98854-4738 e/ou (92) 99222-1818 ou através dos endereços eletrônicos: brandaoanny@hotmail.com e/ou vicenteaguiar1401@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Conhecer quais as possíveis articulações dos saberes tradicionais para o ensino de ciências, considerando a percepção de fauna e flora dos agentes sociais da comunidade ribeirinha Mirití do município de Parintins – AM.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, sob a forma escrita, sonora e imagética, ou em outras formas que atendam às necessidades da pesquisa, como as oficinas e observações propostas no projeto de pesquisa [a serem gravadas e fotografadas a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Parintins, 29 de maio de 2017

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão (pesquisadora)

X Arianas de Oliveira Cusino
Assinatura do(a) participante

Fabiano Cusino Azevedo
Assinatura do(a) testemunha(a)

Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha do Mirití/Parintins – AM**; desenvolvida(o) pela mestranda: **Gelciane da Silva Brandão**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Dr. José Vicente de Souza Aguiar**, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e que poderei consultar os pesquisadores a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones: (92) 98854-4738 e/ou (92) 99222-1818 ou através dos endereços eletrônicos: brandaoanny@hotmail.com e/ou vicenteaguiar1401@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: **Conhecer quais as possíveis articulações dos saberes tradicionais para o ensino de ciências, considerando a percepção de fauna e flora dos agentes sociais da comunidade ribeirinha Mirití do município de Parintins – AM.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, sob a forma escrita, sonora e imagética, ou em outras formas que atendam às necessidades da pesquisa, como as oficinas e observações propostas no projeto de pesquisa [a serem gravadas e fotografadas a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Parintins, 29 de maio de 2017

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão (pesquisadora)


Jeanine José Rosário Marques
Assinatura do(a) participante

Esabina Marques
Assinatura do(a) testemunha(a)


Anexo E

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DO MIRITI/PARINTINS-AM			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Ensino de Ciências, área 46 - CAPES			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: GELCIANE DA SILVA BRANDAO			
6. CPF: 852.220.032-72	7. Endereço (Rua, n.º): EDILCE BARANDA SANTA CLARA PARINTINS AMAZONAS 69151635		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 92992773262	10. Outro Telefone:	11. Email: brandaoanny@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>10 / 11 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	13. CNPJ: 04.280.196/0001-76	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (09) 2646-0618	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável:	 CPF: <u>200.773.272-68</u>		
Cargo/Função:	 Coord. do Núcleo em Educação e Ensino de Ciências na Universidade do Amazonas		
Data: <u>13 / 11 / 2017</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			
 Profa. Dra. Vercília Araújo L. Moncayo Diretora da Escola Normal Superior Portaria nº 839/2016-GR/UEA			

Anexo F



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
U.E.A.
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
Projetos Especiais



Ofício nº 0001/2019/CES-Parintins/GD

Parintins 31 de janeiro de 2019


Senhor Secretário,

Ao cumprimenta-lo cordialmente, comunicamos a V. S^a. que precisamos *obter informações referente a escola* (histórico e aspectos físicos, missão, visão, aspectos culturais, projetos, números de alunos) e *desenvolver atividade de articulação* referente a pesquisa intitulada “**Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha N. Sra. de Aparecida do Miriti/Parintins – AM**”, da mestranda **Gelciane da Silva Brandão**, sob orientação do **Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar**, do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na escola Municipal N. Sra. de Aparecida. Tal estudo busca compreender qual a possibilidade de articulação dos saberes tradicionais ao ensino de ciências.

Informamos que a atividade de articulação precisa ocorrer em sala de aula, e será planejada pela mestranda, destacamos que não serão aplicados questionários de nenhuma natureza. A atividade tem cunho estritamente de articulação do tema de pesquisa a determinado conteúdo pedagógico.

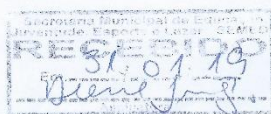
Esperamos que o resultado da pesquisa contribua para o aperfeiçoamento da relação entre os saberes tradicionais e a escola, bem como, para a melhoria do ensino de ciências. Para tanto, solicitamos de Vossa Senhoria autorização e apoio para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa em data a ser definida junto ao gestor da escola Ademir Souza de Assis.

Sem mais para o momento, renovamos votos de elevada estima e apreço.




Gelciane da Silva Brandão
Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências, da
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Fone (92) 98854-4738
E-mail: brandaoanny@hotmail.com

Ao Ilmo. Sr.
João Ribeiro Costa
Secretário Municipal de Educação de Parintins



Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Parintins
Estrada Odovaldo Novo, s/n, Djard Vieira – Parintins- Amazonas CEP: 69.152-470 -
www.uea.edu.br



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Anexo G



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Parintins, 31 de janeiro de 2019.

OFÍCIO Nº 026/2019 – GAB - SEC

Á:
Ilma. Sra. Gelciane da Silva Brandão.

Prezada Senhora,

Em atendimento á solicitação da V. S^a. contida no Ofício nº 001/2019/CES – Parintins/GD de 13 de janeiro de 2019, AUTORIZAMOS as atividades de articulação e pesquisa referente ao **Projeto de Mestrado com a Temática: Saberes Tracionais e o Ensino de Ciências na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida na Comunidade do Miriti** neste Município.

Sem mais nada para o momento apresentamos votos de estima e sucesso em seu trabalho.

Atenciosamente,


João Ribeiro Costa
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 099/2017 - PGMP




Ademir Souza de Jesus
Substituto
Portaria 3118/2019 - 01/02/2019

Recebido 12/03/2019

Rua Paraíba, 2456 – Palmares - CEP: 69.153-010
Parintins – Amazonas - Fone 3533 – 2322
E-mail semedpin@hotmail.com



Anexo H

Estorrio e Linda do miriti
 miriti Era o nome
 de um indio pajé de uma tribo que
 residia no lugar.
 O velho pajé miriti, toda a sua vida
 Ele ajudava a sua tribo para a
 ritual de Jantura, para sua e sua
 esposa de a grande família ao Deus.
 Ele fazia a oferta a beira do rio.
 Quando foi uma festa Serenissima
 de refaça de sua pajelancia Ele o pajé
 O velho miriti desse a tribo que ele
 não tentava uma surpresa, na noite de
 sua vida, quando foi a noite, o pajé
 fez toda a benemérita de sua pajelancia
 logo a paz a serenissima Ele chamou
 o chefe da tribo e desse por este
 muito velho Ele Embora, na noite
 de sua vida, foi que ele entrou na
 água, veio uma grande onda
 e o velho para o meio do rio, e aí
~~que a tribo que o pajé o velho miriti~~
 morreu quando miriti por causa do
 encanto do velho pajé miriti.
 Então se chama a fe hoje
~~fe hoje miriti~~ por causa do indio
 miriti que foi moanta de neste
 lugar.
 hoje o nome miriti.

