



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

AMAZÔNIA RIBEIRINHA:

O cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do Ensino de História
local

Roberta Cacela de Almeida

**Macapá-AP
2019**

ROBERTA CACELA DE ALMEIDA

AMAZÔNIA RIBEIRINHA:

O cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do Ensino de História local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Dr. Sidney da Silva Lobato

Macapá-AP

2019

ROBERTA CACELA DE ALMEIDA

AMAZÔNIA RIBEIRINHA: O cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do
Ensino de História local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: ____/ ____/ ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

Universidade Federal do Amapá (Orientador)

Prof. Dr. Davi Avelino Leal

Universidade Federal do Amazonas (Avaliador externo)

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Universidade Federal do Amapá (Avaliadora interna)

A meu avô materno Leul Cacela, minha mãe Nazaré Cacela, meus filhos Sophia e Kevin, ao meu marido Walter Cohen, que deu todo o suporte para que eu pudesse desenvolver este projeto, vocês com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Sidney Lobato, meu orientador, pelo incentivo, interesse e paciência dedicados em todos os momentos desse trabalho.

Aos trabalhadores ribeirinhos de Afuá, sujeitos históricos preciosos na construção desse trabalho, aos quais tive a grata oportunidade de conhecer um pouco mais suas histórias de luta e resistência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória / Unifap, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos Higor Pereira e Anna Maria Rizzante, que possibilitaram meu acesso aos arquivos da CPT-AP.

Ao meu avô materno Leul Cacela, por ter fomentado em mim o interesse pela História, além da admiração que tenho por sua trajetória de vida.

À minha família, por ter suportado os momentos em que estive ausente, ao apoio recebido de diversas maneiras no processo de construção desse trabalho.

RESUMO

Por meio dessa pesquisa objetivou-se abordar o cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema oportuno ao Ensino de História local. Historicamente, os trabalhadores amazônicos foram expropriados dos seus meios de subsistência, por meio de práticas de “apresamento social”. A partir da década de 1970 é possível perceber uma maior influência de ideais de liberdade propagadas pela Comissão da Pastoral da Terra – entidade ligada à Igreja católica – nas comunidades ribeirinhas do município de Afuá-PA. Padres e missionários da Prelazia de Macapá, sob influência da Teologia da Libertação, iniciaram um processo de disseminação de novas ideias, oferecendo cursos de formação a dirigentes de comunidade, onde elucidavam os direitos desses trabalhadores. O estudo aqui proposto pretende analisar estas transformações locais do último quartel do século XX e do início do XXI por meio da análise de narrativas dos trabalhadores afuaenses e de pesquisas de campo, estabelecendo diálogos com a História Oral e a História do Tempo presente. A partir desse estudo, é possível conhecer as percepções que os trabalhadores afuaenses construíram do seu cotidiano e das suas lutas sociais, bem como propor isso como tema e conteúdo para o Ensino de história local nas escolas de Afuá. Abordar a Amazônia ribeirinha implica reconhecer a dinâmica e múltipla composição social nela presente. Implica igualmente reconhecer que precisamos estudar a história dos ribeirinhos e nos debruçar sobre ela, considerando suas vozes, escrevendo e contando suas histórias, problematizando a perspectiva que silencia as experiências desses.

Palavras chave: Trabalhadores da Amazônia – Cotidiano – Ensino de História

ABSTRACT

Through this research the objective was to approach the daily life of the Afuaense workers as a timely theme for the teaching of local history. Historically, Amazonian workers have been expropriated from their subsistence through "social trapping" practices. From the 1970s it is possible to perceive a greater influence of ideals of freedom propagated by the Pastoral of the Earth Commission - entity linked to the Catholic Church - in the riverside communities of Afuá-PA. Priests and missionaries of the Prelature of Macapá, under the influence of Liberation Theology, began a process of dissemination of new ideas, offering training courses to community leaders, where they clarified the rights of these workers. The study proposed here aims to analyze these local transformations of the last quarter of the twentieth century and the beginning of the twenty-first through the analysis of narratives of the Afuaense workers and field research, establishing dialogues with the Oral History and the History of the Present Time. From this study, it is possible to know the perceptions that Afuaense workers built from their daily lives and social struggles, proposing the theme for the teaching of local history, favoring the use of this history in Afuá schools. Approaching the riverside Amazon implies recognizing the dynamic and multiple social composition present in it. It also implies recognizing that we need to study the history of the riverine people and dwell on it, considering their voices, writing and telling their stories, problematizing the perspective that silences their experiences.

Keywords: Amazon Workers – Daily Life – History Teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Casas dos ribeirinhos de Afuá.....	11
Imagem 2: Ribeirinho às margens do rio Marajozinho.....	32
Imagem 3: Crianças na beira do rio Açaituba, a montaria à remo principal meio de transporte dos ribeirinhos.....	37
Imagem 4: Trabalhador ribeirinho no processo de vulcanização da borracha.....	42
Imagem 5: Trabalhadores ribeirinho no processo de limpeza do palmito.....	42
Imagem 6: Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá.....	59
Imagem 7: Assembleia de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá.....	59
Imagem 8: Fotografia do jornal <i>Povo da Terra</i> , n. 38, de 1993.....	62
Imagem 9: Professoras das escolas comunitárias em capacitação 1991.....	65
Imagem 10: Trabalho prático na EFARC.....	68
Imagem 11: Assembleia Geral do STR/1991.....	71
Imagem 12: Primeiro curso de formação de agente de saúde.....	74
Imagem 13: Escola Municipal Antônio Pinto Facundes, localizada no rio Maniva.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 EXPERIÊNCIAS E MODOS DE VIDA: (RE)CONHECENDO O QUOTIDIANO DOS TRABALHADORES RIBEIRINHOS.....	25
1.1 Ruralidades e campesinato: categorias analíticas em face às múltiplas realidades amazônicas.....	25
1.2 História e modo de vida dos trabalhadores.....	32
1.3 As dinâmicas de trabalho e o sistema de aviação.....	39
1.4 “Nem só de lamúrias vive o homem”.....	44
2 TRABALHADORES AFUAENSES: LUTA E RESISTÊNCIA.....	46
2.1 Quem é o patrão?.....	46
2.2 Os conflitos e as lutas sociais.....	48
2.3 Comissão Pastoral da Terra.....	50
2.4 Organização e luta sindical: “Juntos lavrar a liberdade”.....	55
2.5 As Escolas Comunitárias e a Escola Família Agrícola: fortalecimento das lutas sociais e do sindicalismo.....	62
2.6 A trajetória dos primeiros anos do STR-Afuá.....	70
3 ENSINO DE HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA.....	76
3.1. De que realidade estou falando?.....	76
3.2 Breve histórico sobre a Educação na Amazônia.....	78
3.3 Currículo e Ensino de História nas escolas ribeirinhas de Afuá-PA.....	80
3.3.1 O currículo como espaço de questionamentos de nossas representações sobre os “outros”.....	80
3.3.2 Currículo nas escolas ribeirinhas de Afuá.....	82
3.4 Interculturalidade e o Ensino de História na Amazônia ribeirinha.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
FONTES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo abordar o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos do município de Afuá-PA (1970-1995) e incluí-lo como tema do Ensino de História nas escolas afuaenses, dada a necessidade de construção do saber histórico a partir da própria relação e interação dos educandos com seu espaço de vivência. O interesse pelo tema é resultado de minha experiência como professora de História em escolas ribeirinhas do referido município durante três anos (2011-2014), além do fato de ser afuaense e neta de trabalhador rural. Mas, primeiramente, irei relatar um pouco da minha trajetória como docente e, posteriormente, destacarei a influência de meu avô na minha escolha do tema.

No período em que lecionei na zona rural tive a oportunidade de trabalhar em duas escolas, localizadas na Ilha Charapucú, em 2011. Fui contratada pela Prefeitura Municipal e me deparei com o primeiro grande desafio de minha carreira, pois fui lotada na Escola Pastor Manoel Maria Cardoso, para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas séries integradas (na época ainda no sistema de séries), 5ª e 6ª séries, com uma turma de 16 alunos, dos quais doze estavam na 5ª série e quatro na 6ª série.

Já era desafiador conciliar duas séries diferentes em um mesmo espaço, e o desafio aumentou quando fui informada que eu seria a única docente responsável por conduzir todos os componentes curriculares para a turma, ou seja, embora estivesse com formação em História, teria que também dar aulas de Português, Matemática, Ciências, Educação Ambiental, Geografia, Educação Física, Técnicas de Redação e Artes. Não posso negar que pensei em desistir, devido ao impacto gerado pela realidade precária das escolas ribeirinhas. Os percalços e desafios da educação escolar nesta zona rural é algo que irei discutir na terceira seção desta dissertação.

A partir do momento em que fui me adaptando àquela realidade foram novas inquietações, relativas, por exemplo, aos materiais didáticos. A turma da EJA lidava com recursos pedagógicos que não correspondiam à realidade dos alunos, situação que é um problema generalizado no Brasil quando se trata de Educação para jovens e adultos. A partir dali comecei a perceber que havia um interesse maior dos alunos quando as aulas eram de português e matemática, o que me deixava frustrada, pois não via o mesmo empenho deles quando a aula era de História.

Diante do desafio posto, percebi que havia um interesse muito maior quando lançava indagações e questionamentos sobre a história de vida, da comunidade, dos lugares em que estabeleciam suas relações sociais e culturais, então tinha “encontrado a saída” para o meu problema. Contudo me deparei com outras dificuldades, pois não conseguia nenhum material publicado que abordasse a história do município (essa carência permanece) e que estabelecesse conexões necessárias com o conteúdo programático proposto no currículo. Então comecei a buscar construir aulas sempre indo da realidade local a contextos mais amplos, no intuito de prender a atenção dos alunos na História. Hoje, posso dizer que houve maior interesse e participação deles.

Em 2012 fui aprovada no concurso público do município e fui lotada na Escola Rosa Pinheiro, onde permaneci até 2014. Nessa escola trabalhava com turmas de 5ª a 8ª série, com História, Artes, Educação Física e Ciências. Meus dilemas continuaram, mas foi ali que realmente tive clareza do quanto que o Ensino de História necessitava de uma atenção diferenciada: um aluno da 5ª série virou para mim e indagou o porquê de estudar a Grécia Antiga, se isso não iria ajudar ele no seu dia-a-dia, no qual ele ia com o pai extrair madeira e açai. A pureza e sinceridade que partiu daquela indagação me fazem refletir até hoje sobre o Ensino de História nas escolas ribeirinhas.

Desde 2014 deixei de lecionar em escolas da zona rural, mas as inquietações que construí ali continuam comigo até hoje. Por isso sinto a necessidade de discutir o Ensino de História para um espaço tão amplo e rico social e culturalmente.

Meu interesse pelo cotidiano dos trabalhadores rurais vêm da convivência direta com meu avô materno, Leul Cacela. Ele era vaqueiro, extrativista e agricultor, foi por meio dele que desenvolvi, também, minha paixão e interesse pela História. Sempre gostei de ouvir suas histórias sobre os soldados da borracha, a relação dos trabalhadores com o “patrão”, o dia-a-dia do trabalho, as dificuldades de sobrevivência em uma região relativamente isolada, geográfica, política e socialmente. Hoje ele com seus 91 anos de idade ainda lembra de momentos que marcaram profundamente sua vida, especialmente as dificuldades pelas quais passou, uma vez que começou a trabalhar ainda criança e parou somente aos 81 anos. Quando meu avô conseguiu seu próprio “pedaço de terra” para trabalhar (em 1997), ele já estava com 69 anos. Recordo-me dos momentos em que ele sonhava com aquele “pedaço de terra”, que inicialmente era apenas uma mata fechada - com sua casa construída, suas criações e plantações.

Eu tinha pouco mais de seis anos, mas lembro do dia em que fomos para aquele lugar, para meu padrasto e alguns tios lá iniciarem a construção da casa. Durante quatro dias ficamos abrigados em um tapiri, eu, minha mãe, um irmão, dois tios, meu padrasto e meu avô. Nesse momento faziam poucos meses que minha avó havia falecido e dali tenho a primeira lembrança da história de luta do meu avô. Hoje sei que naquele momento a fala dele tinha um pouco de lamentação, pois minha avó morreu antes deles conquistarem o sonhado “pedaço de terra” para trabalhar. A partir daí, muitas experiências marcaram minha infância e fomentaram em mim o desejo de conhecer cada vez mais sobre essa parte do passado da minha família.

É difícil definir os ribeirinhos, dada sua riqueza e complexidade cultural. Numa definição mais genérica, os ribeirinhos são os trabalhadores rurais habitantes das áreas de várzea, local onde, juntamente com as suas famílias, realizam suas atividades produtivas. As famílias ribeirinhas que serão abordadas neste estudo estão distribuídas ao longo dos cursos d'água, nas margens dos rios, igarapés, furos que cortam o município de Afuá-PA. As moradias delas são suspensas (palafitas), feitas de madeira. Sua sobrevivência depende dos suprimentos fornecidos pela natureza, pois dela provém o seu sustento.



Imagem 1: Casas dos ribeirinhos de Afuá

Fonte: arquivo pessoal da autora.

O cotidiano dos ribeirinhos afuaenses na década de 1970 estava entrelaçado em uma rede de relações sociais que explorava sua força de trabalho e os expropriava dos meios de sobrevivência, mormente do acesso à terra e a seus recursos. Esse sistema de exploração se reproduzia num contexto de ausência do Estado e de formas organizativas de luta por direitos, como associações e sindicatos. Nesse momento, é provável que formas cotidianas

de resistência tenham sido adotadas a fim de garantir o necessário à vida, ainda que sem alterar a correlação de forças que ameaçava isto.

Esse estado de coisas foi notoriamente modificado na década seguinte. A Comissão Pastoral da Terra do Amapá (CPT-AP), que iniciou seus trabalhos já no final da década de 1970, passou a dar subsídios às lutas dos trabalhadores do município de Afuá-PA, em razão da proximidade territorial com Macapá-AP. Ademais, com a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), se iniciou um processo de luta pela garantia dos direitos básicos previstos no Estatuto da Terra.

Em 1984 foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá-PA. Os moradores da região deparavam-se então com um cenário de violência, que teve como ápice o assassinato do trabalhador José do Carmo Oliveira por um patrão. Carmo Oliveira era lavrador e foi assassinado no dia 19 de dezembro de 1983, na comunidade Ilha dos Bodes. Com a evidente impunidade do crime, alguns trabalhadores procuraram ajuda junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Macapá, no intuito de denunciar o crime às autoridades da capital do Pará (Belém). Diante desse quadro de violência, a Comissão Pastoral da Terra-AP intensificou suas atividades com os ribeirinhos de Afuá-PA, fomentando debates e realizando momentos de formação política dos moradores. A CPT-AP propagou ideias, mas também fez denúncias, usando para tanto jornais impressos, produzidos pelos Sindicatos da Amazônia.

Na trajetória de atuação dos trabalhadores ribeirinhos é perceptível o crescente apelo à necessidade e urgência de atuação política. Diversos encontros foram realizados para a formação sindicalista. A luta dos trabalhadores conquistou mais e mais espaços, aglutinando forças para a garantia dos seus direitos, conforme demonstraremos nas seções a seguir. A criação da Escola Família Agrícola do Rio Coqueiro (1993) foi uma das mais importantes conquistas dos trabalhadores realizadas com o apoio do Sindicato e da CPT-AP. Esta escola, conforme elucidaremos adiante, fundamentou-se na Pedagogia da Alternância e vivificou a luta dos ribeirinhos afuaenses por melhores condições de vida e liberdade, pois a educação possibilitou a formação e fortalecimento de uma consciência de classe e cidadã.

A investigação buscou elucidar as possibilidades de se abordar o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos de Afuá-PA no Ensino de História local. Ela se realizou em duas etapas: a primeira consistiu em realizar levantamento, coleta e análise documental que

possibilitou abordar e elucidar as mudanças e permanências ocorridas no modo de vida dos sujeitos da pesquisa. A segunda é a discussão teórica sobre a importância da incorporação e utilização de temas relacionados à vivência dos alunos, propondo o uso do conhecimento então construído no Ensino de história local. O recorte cronológico da pesquisa documental cobriu o período entre 1970 e 1995, quando ocorreu o processo de organização sindical e de consolidação de algumas das lutas protagonizadas pelos ribeirinhos, como a legalização da posse de suas terras, a criação das Escolas Comunitárias e da Escola Família Agrícola do Rio Coqueiro. Este estudo situa o seu espaço de pesquisa na “Região das Ilhas”¹ do Afuá-PA, que fica a noroeste da sede deste município.

Portanto, o foco recai sobre os trabalhadores da Amazônia ribeirinha, sobre seu cotidiano e suas lutas sociais. Ao observar os estudos sobre a região², percebe-se que por um longo período se deu muito destaque aos efeitos socioeconômicos desencadeados pela extração do látex. Porém, é válido ressaltar, conforme Oliveira Filho (1979, p. 117), que no apogeu da economia da borracha houve a manutenção de outras práticas extrativistas³, como as coletas de sementes oleaginosas (murumuru, ucuúba, andiroba), de castanha-do-pará, etc., que subsidiaram as relações entre trabalhadores e patrões.

Ao analisar o contexto histórico da Amazônia, observa-se que esta passou por um processo de expansão populacional no decorrer dos séculos XIX e XX, influenciada inicialmente pelo *boom* da borracha, pelas políticas desenvolvimentistas e pelos projetos de integração das ditaduras varguista (1937-1945) e civil-militar (1964-1985). Consequentemente, houve um aumento significativo de trabalhadores compulsórios na região, desencadeando uma série de conflitos sociais que reconfiguraram as dinâmicas de trabalho da região.

¹ Essa região há muitas décadas abrigava uma série de conflitos desencadeados pelo sistema de aviamento, no qual os trabalhadores ribeirinhos eram explorados, provocando tensões sociais. Tais tensões remontam o século XIX. Referindo-se às décadas de 1830 e de 1840, o historiador Arthur César Ferreira Reis afirma: “Os seringais localizavam-se de preferência, então, na região das ilhas inclusive o Marajó, alcançando o Xingu e o Jary, e no Capim, no Guamá, no Acará e no Moju. As populações ali localizadas eram eminentemente mestiças ou tapuias e aos poucos vinham abandonando as tarefas agrárias para dedicar-se à borracha” (REIS, Arthur César Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953, p. 57). Macapá polarizava a borracha produzida nas ilhas do arquipélago do Marajó.

² Destacamos: *O Seringal e o seringueiro* (de Arthur César Ferreira Reis); *Riquezas produzindo a belle époque. Belém, 1897-1912 e Memórias do velho intendente: Antônio Lemos, 1869-1973* (de Nazaré Sarges); *Formação rural extrativista na Amazônia: os desafios do desenvolvimento capitalista, 1720-1970* (de Francisco de Assis Costa); entre outros.

³ Weber (1997, p.434) afirma que o extrativismo e coleta originam-se de dois tipos distintos de lógica econômica, uma delas regulada pelo mercado externo e a outra pelas necessidades fundamentais da unidade doméstica.

Amazônia sofrera constantemente com o imaginário da “abundância de terras livres”, pois, segundo Oliveira Filho (1979, p.111), “a definição de colonização da Amazônia esteve fundamentada na ocupação de terras novas, o que se tornou um componente ideológico fundamental para o mito da fronteira aberta”, provocando conflitos e exploração dos trabalhadores na região. Os avanços da frente pioneira, conforme Martins (2009, p.151-152), geraram conflitos, especialmente por terras, pois, a partir de 1964, o governo ditatorial implementou diversas medidas de ocupação e modernização autoritária da região. As mudanças opuseram grileiros e posseiros, pois as medidas adotadas pela administração federal não consideraram que nesses espaços havia trabalhadores extrativistas que usufruíam daquela terra (HUERTAS, 2009).

Ao analisar as práticas econômicas desenvolvidas na região amazônica, o pesquisador precisa de um olhar cuidadoso para realizar, segundo Oliveira Filho (1979, p.115), “uma análise detalhada do processo histórico e sua heterogeneidade”. Reescrever a história local dos trabalhadores na Amazônia ribeirinha e incorporá-la no Ensino de História torna possível um processo de interação do estudante amazônico com o meio social e cultural no qual está inserido.

A partir de suas vivências – com um cotidiano marcado pela necessidade emergencial da garantia de sua sobrevivência e de seus familiares – esses trabalhadores iniciaram um processo de organização sindical, que tinha como objetivo principal a minimização dos problemas da exploração de sua força de trabalho. No final da década de 1970, com ajuda da Comissão Pastoral da Terra do Amapá (CPT-AP), por meio das CEBs, conforme afirma Garcez da Silva (2003), começou-se um processo de mobilização dos então fregueses, visando o rompimento das relações estabelecidas com os pretensos proprietários de terras e patrões do sistema de aviação e arrendamento. Deu-se então o início dos debates sobre as possibilidades de organização social das comunidades, visando o enfrentamento do poder patronal.

No estudo do contexto histórico acima mencionado surgiram as indagações que nortearam a pesquisa: quais mudanças e permanências no modo de vida dos trabalhadores ribeirinhos afuaenses caracterizam o período estudado? Quais foram os impactos sociais dos conflitos por terra na região? Como esses trabalhadores se organizaram e buscaram legitimar suas lutas sociais? Quais mudanças em seu cotidiano decorreram da criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da criação da Escola Família Agrícola? Como essa temática pode

ser abordada em sala de aula nas escolas municipais? A partir dessas indagações realizei pesquisas bibliográficas e levantamento de fontes que revelam os aspectos do cotidiano desses trabalhadores. As fontes são entrevistas e documentos dos arquivos da CPT-AP (fotografias, artigos de jornais, requerimentos, abaixo-assinados).

É importante ressaltar, que este Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) visa a inserção da temática no Ensino de História. Segundo Fonseca (2011, p. 42), ao analisar a História como disciplina escolar no Brasil, verifica-se que esta possui uma trajetória de “usos” do passado no intuito de reforçar paradigmas de uma história dos “grandes eventos e dos grandes homens”, o que renega a experiência das minorias presentes no contexto social do aluno.

Desde o final dos anos 1970 alguns estudos têm buscado problematizar as metodologias utilizadas no Ensino de História.⁴ Fonseca (2011, p.17) observa que “repensar as práticas do Ensino de História tornou-se uma necessidade recorrente de análises e discussões no Brasil”, nas quais problematizam-se as significações e a construção dessa ciência humana como disciplina escolar, no intuito de ressignificar seu papel na construção do saber do aluno. Neste atinente, afirma Fonseca:

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde a sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao Ensino de História em particular, à organização escolar entre outras questões. (FONSECA, 2011, p. 70)

É importante ressaltar que tais mudanças estão acontecendo de forma gradativa, pois, conforme observa Fonseca (2011, p. 71), elas “ocorreram por questões e inquietações desenvolvidas por diferentes intelectuais, bem como pela luta dos movimentos sociais, que resistem ao autoritarismo e ideologização do Estado”. Outro aspecto importante da trajetória da História como disciplina escolar é que esta será introduzida no âmbito educacional a partir

⁴ Entre os intelectuais que discutem a trajetória do Ensino de História no Brasil estão: Circe Bittencourt; Elza Nadai; Maria Auxiliadora Schmidt; Thaís Nívea Fonseca entre outros. Estas autoras problematizam a História como disciplina escolar, suas rupturas e permanências, além de proporem novas formas de se pensar, fazer e ensinar a História.

de um padrão de periodização baseado no modelo francês, que enaltece os grandes eventos e o objetivismo na abordagem do fato histórico, uma vez que

a periodização usada e a abordagem do conteúdo conduzem à uma concepção de história da qual sobressai a grande influência do positivismo. O conceito do fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar o social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permeou tanto o ensino quanto a produção histórica (NADAI, 1992-93, p. 152)

Tal periodização limita a incorporação de temáticas que partem da realidade do aluno. É importante reconhecer que precisamos aprender a história dos ribeirinhos da Amazônia. Estudar os ribeirinhos nos ajuda a compreender melhor os processos históricos que explicam a formação da sociedade regional em sua complexidade. Diante do exposto, o estudo proposto busca analisar as lutas quotidianas dos trabalhadores ribeirinhos afuaenses e apontar caminhos para tornar possível a incorporação de tais vivências ao Ensino de História local.

Reescrever a história dos trabalhadores ribeirinhos de Afuá e incorporá-la no Ensino de História favorece a interação do estudante com o meio social no qual está inserido. Para Gonçalves (2007, p. 182) “o maior desafio da história local é produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o *local*”, para que o aluno possa estabelecer conexões históricas que partam de suas vivências, problematizando as múltiplas realidades presentes em seu cotidiano. Bittencourt (2009, p. 314), também observa que os livros didáticos abordam a história local de forma superficial, pois neles não há interpelação desta, cabendo ao professor/historiador “fazer e ensinar” de forma que permita ao educando a construção de saberes sobre a realidade em que está inserido.

Segundo Schmidt (2007, p. 187), “a preocupação com o Ensino de História que privilegiasse a história local não é uma questão nova”, pois essa discussão já se fazia presente nas diferentes propostas desde o século passado. Contudo, conforme Gasparello (2004, p. 93), no Brasil prioriza-se o Ensino de História universal segundo o modelo francês, deixando o Ensino de História do Brasil numa posição secundária, o que dificulta, em alguns casos, a inserção da história local.

Por outro lado, ao se abordar o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos, é importante entender os processos mais amplos que norteavam as suas relações sociais, pois é necessário integrar a complexidade local nas mais amplas relações estabelecidas na região amazônica, no Brasil e no mundo.

Ao analisar o conteúdo programático das escolas da zona rural do município de Afuá – disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – observa-se que não há nele nenhum item que possibilite a abordagem da temática sobre o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos. A não abordagem de temáticas que estão presentes no cotidiano do aluno é um problema para a construção do conhecimento histórico, pois não instiga o sujeito da ação educativa a um processo de reflexão sobre sua realidade histórica. Conforme Cerri (2011) a não abordagem de temáticas relacionadas a vivências do contexto social e cultural do aluno o leva a não pensar historicamente sobre o lugar em que está inserido. Nesse sentido, Cerri (2011, p. 69) afirma que “o Ensino de História não deve ser enunciação, mas diálogo com a realidade do sujeito (aluno)”.

Ao propor a abordagem do Ensino de História local o professor/historiador poderá possibilitar ao aluno, por meio de narrativas, imagens, entre outras fontes, conhecer e problematizar as múltiplas vivências dos trabalhadores ribeirinhos afuaenses em um determinado processo histórico, identificando a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo aos “outros lugares”. Mas, conforme destacam Schmidt e Cainelli (2009, p. 138), “é importante observar que uma realidade não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas sociais, políticos e econômicos, também explicam-se pela relação com outros espaços e processos históricos mais amplos”. Daí decorre a relevância do professor/historiador comparar a história desses sujeitos com a daqueles de “outros lugares”, levando os alunos a perceberem os vínculos entre a História que lhes é ensinada, sua realidade histórica e/ ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças.

O estudo da história local contribui para a formação da percepção do aluno como sujeito histórico, pois, conforme destaca Bittencourt (2009, p.165), “a associação entre o cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essas múltiplas vivências em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. Portanto, o propósito da pesquisa é contribuir para a construção da história da Amazônia ribeirinha e fomentar o Ensino de História local nas escolas municipais de Afuá-PA, repensando seus usos e significações para que a aprendizagem histórica possa tornar-se mais significativa para o aluno afuaense.

Atualmente faz-se necessária a discussão sobre a inserção de novas temáticas no Ensino de História que incorpore elementos e significados na aprendizagem do educando,

buscando a construção de uma narrativa histórica capaz de aproximar o saber histórico escolar da realidade do sujeito envolvido na ação educativa. Mas, segundo Bittencourt (2009, p.167), verifica-se uma limitação imposta pelo currículo, cabendo ao professor de história criar possibilidades de abordar tais temáticas. Schmidt (2007, p.189) enfatiza que é necessário recriar a história local para que haja uma contribuição na formação da consciência histórica do educando. Com o objetivo de compreender os elementos implícitos no contexto sociocultural e de responder as indagações norteadoras da pesquisa, utilizamos as fontes seguintes: fotografias, jornais, documentos (requerimentos, abaixo assinado) dos arquivos da CPT-AP e entrevistas.

No estudo em questão realizei entrevistas⁵ com os trabalhadores das Ilhas do Charapucú, Ilha da Queimada e do rio Cajuúna, lideranças sindicais, a ex-coordenadora da CPT no Amapá e professores da rede municipal de ensino. Por meio dos diálogos com os trabalhadores ribeirinhos foi possível compreender alguns aspectos do seu cotidiano, tais como: relações de trabalho, alimentação, vestuário, táticas de sobrevivência e lutas sociais. Utilizei uma história oral híbrida, pois, conforme propõem Meihy e Ribeiro (2011, p. 16), “a história [oral] híbrida difere-se por ir além do uso exclusivo das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos”. Nesse sentido, pesquisa não se esgotou na história oral plena.

Portelli (2010), no livro *Ensaio de História Oral*, apresenta o “meio técnico” do trabalho com a fonte oral e com a memória. Ele esclarece o que seria um olhar crítico para com as questões metodológicas dessa prática, para se reconhecer e entender as diferenças, que podem ser percebidas de uma narração para outra, analisando as narrativas e interpretando diferentes discursos. Ainda segundo Portelli (2010), há necessidade de se entrevistar respeitando as diferenças sociais, políticas e culturais, ou seja, criando condições que possibilitem a interlocução respeitosa com as pessoas com as quais conversamos. Pois mais do que “recolher” memórias e performances verbais, o pesquisador deve provocá-las e, literalmente, contribuir com a sua criação: por meio da presença, das suas perguntas e das suas reações.

⁵ A pesquisa está vinculada ao Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (LEHSTAM), sob responsabilidade do pesquisador Dr. Sidney da Silva Lobato, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, através da CAAE: 58431416.0.0000.0003 (ver anexo, p.13).

Durante a realização da pesquisa de campo, deparei-me com uma série de dificuldades no que tange a realização das entrevistas. Entre outras coisas, percebi que alguns dos depoentes não se sentiam confortáveis ao rememorar fatos de seu cotidiano. Por se tratar de um recorte histórico recente, alguns padrões ou familiares de 1º grau ainda estão vivos. Logo há um “silêncio estratégico”⁶, com o intuito de evitar novas situações constrangedoras. Outra dificuldade da pesquisa foi a escassez de bibliografia sobre as questões relacionadas às experiências vividas pelos trabalhadores ribeirinhos de Afuá.

Analizamos fotografias, que são construções sociais que erigem silêncios e não-ditos, abrigando desejos e sentidos específicos. A análise dessa fonte nos permitiu compreender as variadas formas de organização sociocultural, bem como a cultura material e as práticas que conformavam as reuniões do sindicato, os cursos de formação de dirigentes das comunidades, entre outros. Lima e Carvalho (2017, p. 45) apresentam os níveis de análise das fotografias que são: morfológico, contexto de produção e circulação. A análise se direciona para os traços do passado presentes nas fotografias, ou seja, as comunicações não verbais, os sentimentos, as atitudes e formas de expressão corporal e facial, que podem indicar relações de poder no grupo ou na família.

A leitura atenta das seções informativas dos jornais *A Poronga* e *Povo da Terra* no período de 1983 a 1995, que circularam (internamente) nos sindicatos e que eram vinculados à CPT-AP, contribuiu para a elucidação dos conflitos, das ações sindicais e da organização social dos trabalhadores. Mas, é importante destacar, conforme Luca (2011, p. 111), que os jornais elegem os acontecimentos que devem entrar em pauta. Portanto, a análise considerou os elementos de edição e tendências sociais e políticas assumidas nos periódicos.

Além disso, foram analisados processos civis, requerimentos, abaixo assinados, nos quais foi possível apreender alguns “posicionamentos” dos sujeitos envolvidos nos conflitos

⁶ “É necessário um esforço crítico antes de operar com uma categoria que remete à psicologia individual. Neste plano, o esquecimento, como um ato falho, não é imediatamente perceptível para o seu autor. Sua consciência deriva de uma função reflexiva, geralmente resultante de uma escuta atenta por outrem. Em sua análise da experiência com a memória e os relatos orais de pessoas de origem judaica que estiveram presas em campos de concentração alemães, Pollak (1986) nos mostra que o que ocorre não é o esquecimento (com a perda efetiva da memória), mas a opção pelo silêncio sobre si mesmo enquanto estratégia de convivência, visando evitar novas situações constrangedoras e garantir as condições de comunicação das vítimas com o meio ambiente em que passaram a viver. Mesmo em um contexto histórico modificado, os que sofreram com efeitos tão devastadores da dominação podem sentir um grande desconforto em explicitar suas memórias, e acabam por lidar com elas como fatos indizíveis”. (OLIVEIRA, 2016, p. 78)

estudados, bem como o viés de atuação da CPT-AP junto aos trabalhadores ribeirinhos. Tais documentos foram analisados tendo em conta o contexto de sua produção e os sentidos empreendidos em seu conteúdo. Cabe ainda destacar que a intertextualidade, isto é, o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias) permitiu recensear e problematizar uma pluralidade de visões e ações, amiúde conflituosas.

Este estudo se inscreve também numa tradição historiográfica que reivindica uma guinada em direção às experiências dos trabalhadores e trabalhadoras. Destaco que as abordagens historiográficas sobre a classe trabalhadora possuem uma trajetória de formulações e reformulações. Esta pesquisa foi orientada por pressupostos teóricos da obra de E. P. Thompson, historiador que lançou novas luzes no campo da história social do trabalho, mormente por meio de robustas pesquisas orientadas pelos conceitos de *agência* e de *experiência*⁷. Thompson (1981) aponta que o processo de constituição de classe está ligado, de um lado, à experiência de exploração, repressão, carestia, desigualdade e, de outro, à solidariedade, partilha e comunidade. A *experiência* é entendida como o diálogo fundamental entre o evento e o conceito, o ser social e a consciência social. Nesse sentido, a *experiência* é uma categoria explicativa fundamental na obra de Thompson e será o conceito central desta pesquisa.

E. P. Thompson (1981) denuncia as análises estruturalistas que, a seu ver, constituem uma agressão política e teórica ao marxismo, pois considera o marxismo estruturalista obscuro, desumano e racionalizado, e, ao contrário, reafirma a exigência de que a tradição iniciada por Marx oferece à classe trabalhadora um horizonte democrático, uma esperança que complementa sua experiência de vida. Na concepção de E. P. Thompson (1981) a *experiência* compreende a “genética” de todo o processo histórico, possibilitando aos historiadores sociais uma nova abordagem, que retira a classe trabalhadora de uma perspectiva teórica que silencia sua *agência* e que passa a apresentá-la como sujeito histórico, que exerce um papel mais ativo nas relações sociais, não sendo mais, apenas, ente passivo ou determinado, conforme propunha os marxistas estruturalistas, aqueles que na

⁷ Os conceitos de *agência* e *experiência* propostos por Thompson (1981) conformam abordagem anti-estruturalista da história da classe trabalhadora. Thompson no livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros* tece duras críticas à análise estruturalista de Althusser que não considera relevantes as vivências dos trabalhadores.

concepção de E. P. Thompson (1981, p. 185) estavam arraigados e imobilizados pela *câimbra teórica*.

Outro aporte teórico da pesquisa é a História do Tempo Presente, pois se trata de um recorte temporal cuja proximidade em relação ao historiador possibilita que testemunhos (vivos) nela ofereçam seus relatos e narrativas, como fontes históricas a serem analisadas. Segundo Delgado e Ferreira (2013, p. 19), “o estudo da história do tempo presente, que durante muito tempo foi objeto de resistências e interdições, entrou na ordem do dia no Brasil”, enfocando uma série de sujeitos históricos silenciados pela historiografia tradicional, entre eles: trabalhadores, mulheres, idosos, migrantes. Esse campo de abordagem é desafiador, pois a relação dos *testemunhos vivos* com o objeto de estudo do historiador pode sofrer processos de interferência e manipulação das dimensões públicas e privadas da memória, surgindo a necessidade de o historiador fazer um uso crítico da memória, pois, conforme Delgado e Ferreira (2013, p.30), a supervalorização dos testemunhos sem a devida crítica a eles pode levar ao principal problema da História do Tempo Presente que é a sacralização da memória.

É importante ressaltar que o uso da História do Tempo Presente deve servir ao propósito de transmitir a ideia de uma história em construção. Ao abordar a temática do cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do Ensino de História local, destaca-se a necessidade de uma compreensão múltipla de história, na qual deve estar explícita a construção dos discursos hegemônicos que silenciam as múltiplas identidades. Além de dever estar evidentes os movimentos sociais, as religiosidades, os hábitos alimentares, etc., o que poderá possibilitar ao aluno um conhecimento histórico – e não apenas empírico - do seu espaço de vivência.

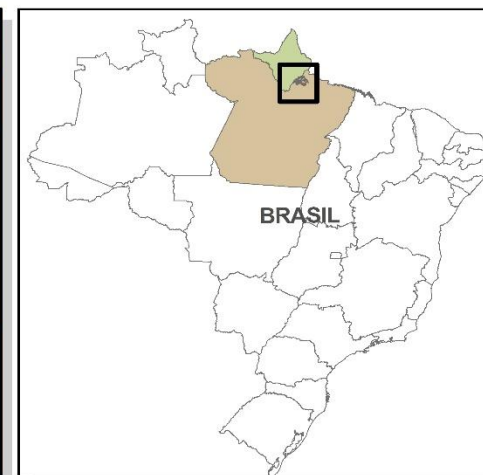
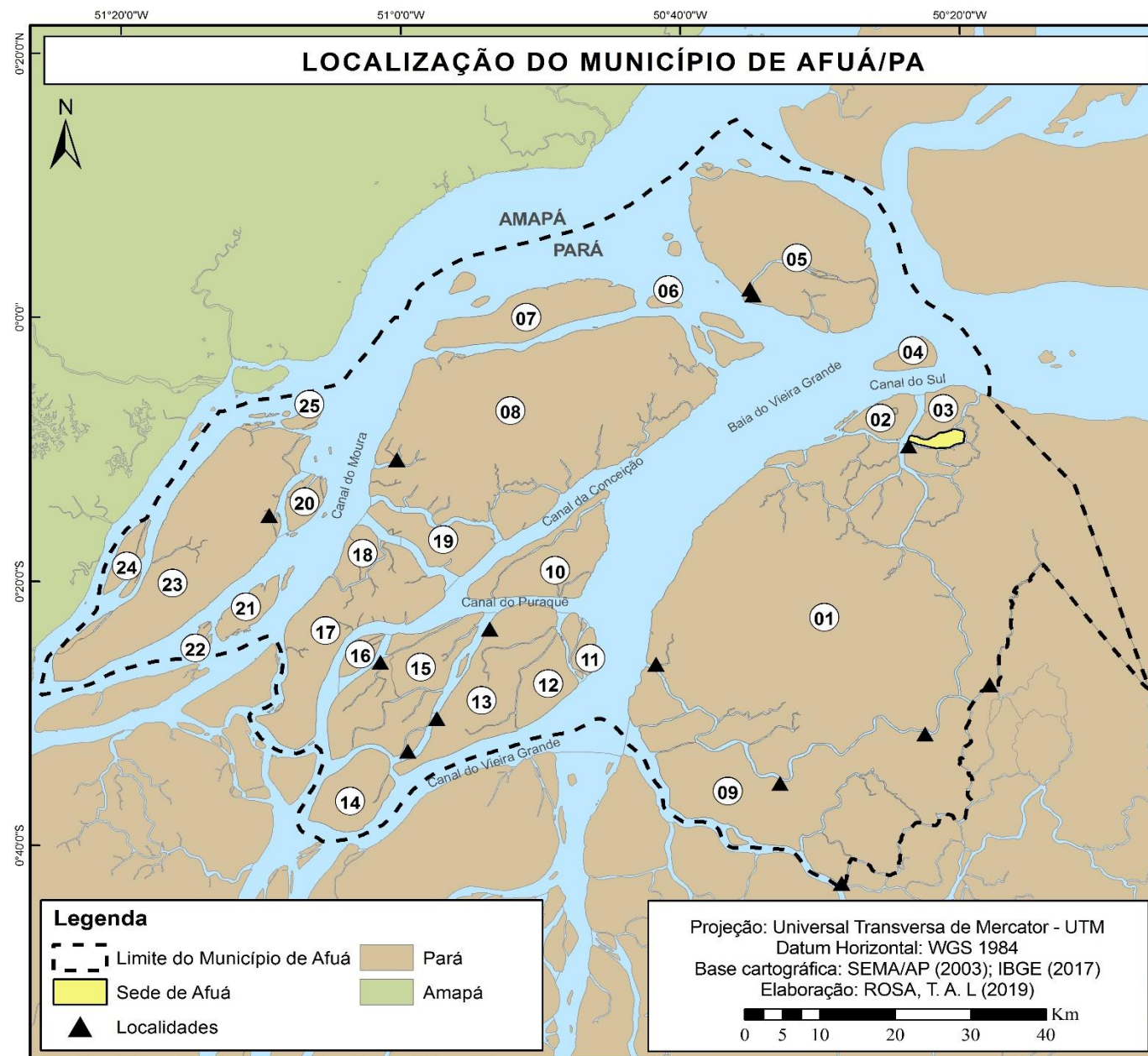
De acordo com Schimidt e Cainelli (2009, p.138), o professor deve se apropriar de métodos e conceitos históricos para a abordagem da história local e do cotidiano, no sentido de não instigar nos alunos o anacronismo e o desenvolvimento de perspectivas reducionistas e localistas. Pois, o estudo da história local deve atender a outros objetivos como, por exemplo, auxiliar o aluno na análise de diferentes níveis da realidade, como: econômico, político, social e cultural.

Dentro de uma proposta de abordagem da história oral no Ensino de História, é importante considerar o aparato de conhecimento prévio do aluno, a partir do qual o

professor deve estabelecer um viés de aproximação e de relação entre a história local e a história nacional e mundial. Negligenciar isso pode contribuir para a permanência de estereótipos, pois percebe-se que alguns estudantes, dentro do contexto amazônico, possuem uma visão de que a Amazônia é um lugar de “atrasos”, não só econômicos como também sociais. Tal percepção foi construída por um processo histórico que cimentou um imaginário, que se legitima ainda hoje de diferentes maneiras, sobretudo por meio de projetos de integração da Amazônia, que têm no governo e no empresariado seus maiores representantes.

A história local geralmente não é apresentada aos discentes, o que limita a aprendizagem do mesmo. Embora o Ensino de História já esteja sendo tema de debates desde meados da década de 1970, percebe-se claramente a permanência, em muitos casos, e especialmente nas escolas ribeirinhas da Amazônia, de um ensino que não privilegia a vivência dos educandos, o espaço e contexto social em que estão inseridos. É por isso que trazemos à luz processos, fatos, sujeitos e cenários dessa vivência numa pesquisa que parte da comunidade afuaense (de suas memórias) e a ela retorna como estudo sistematizado que pode embasar aulas de história local.

Tendo em vista esta meta, organizamos o texto em três seções que se sucedem de modo a parecer o desdobramento de um leque, que aos poucos vai revelando a complexidade do tema abordado. Na primeira seção, “Experiências e modos de vida: (re)conhecendo o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos”, realizamos discussão bibliográfica sobre conceitos de ruralidades e campesinato na Amazônia, história e modo de vida dos ribeirinhos e as dinâmicas de trabalho. Na segunda seção, intitulada “Trabalhadores afuaenses: luta e resistência”, aponto para as estratégias de resistência, apresentando alguns dos conflitos e das lutas sociais protagonizadas pelos ribeirinhos de Afuá, destacando a atuação da CPT-AP, a organização e atuação sindical, a trajetória do STR-Afuá. Encerramos esta dissertação com a (terceira) seção “Ensino de História e interculturalidade na Amazônia ribeirinha”, na qual analisamos o perfil das escolas ribeirinhas, apresentando, de início uma breve, uma discussão sobre a trajetória da educação formal na Amazônia. Finalizamos tal seção com uma análise do currículo e do Ensino de História nas escolas ribeirinhas de Afuá, tendo como foco a questão da interculturalidade na História ensinada.



- | | |
|----|---------------------------|
| 01 | Ilha Charapucu |
| 02 | Ilha Pirauara |
| 03 | Ilha Cajuúna |
| 04 | Ilha das Pacas |
| 05 | Arquipélago Jurupari |
| 06 | Ilha Mirim |
| 07 | Ilha do Cará |
| 08 | Ilha Queimada ou Serraria |
| 09 | Ilha Anajás |
| 10 | Ilha Conceição |
| 11 | Ilha dos Cavalos |
| 12 | Ilha Salvador |
| 13 | Ilha Vieira |
| 14 | Ilha Caldeirão |
| 15 | Ilha do Maracujá |
| 16 | Ilha dos Bodes |
| 17 | Ilha dos Porcos |
| 18 | Ilha do Morcego |
| 19 | Ilha do Panema |
| 20 | Ilha Rasa |
| 21 | Ilha do Teles |
| 22 | Ilha Baixo do Galego |
| 23 | Ilha do Pará |
| 24 | Ilha Açougue |
| 25 | Ilha do Chagas |

1 EXPERIÊNCIAS E MODOS DE VIDA: (RE)CONHECENDO O QUOTIDIANO DOS TRABALHADORES RIBEIRINHOS

1.1 Ruralidades e campesinato: categorias analíticas em face às múltiplas realidades amazônidas

O conceito ruralidade começou a ser reformulado em meados da década de 1980, com contribuições de autores alemães, franceses e, também, de brasileiros. Algumas discussões têm sido construídas ao longo das últimas décadas em torno do rural, sob a ótica das tendências do pensamento social⁸ que ressignificam esta categoria, que não mais tenderá a ser utilizada apenas como algo que qualifica um espaço, mas sim como uma qualidade de relações sociais. Consequentemente, a categoria ruralidade expressa um rural maleável, um rural moldado socialmente, que tende a estar o mais distante possível das “naturalizações” que tanto marcaram o pensamento social antes de um revisionismo crítico que busca novas bases metodológicas e epistemológicas.

Ainda sobre a percepção e construção do rural como categoria destacamos a seguinte observação:

O “rural” é um modo particular de utilização do espaço e de vida social. Seu estudo supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade). (KAYSER, 1990, p. 13 *apud* WANDERLEY, 2000, p. 88)

Corrêa (2002) identifica que todas as categorias possuem três dimensões de conhecimento indissociáveis, sempre presentes com maior ou menor destaque, dependendo de seu uso: a dimensão ontológica, que se refere à natureza do ser, sua gênese e seus atributos; a dimensão epistemológica, que diz respeito ao processo de reconhecimento intelectual de uma categoria, revela como ela se encaixa em uma teoria mais ampla; e a dimensão metodológica, que se refere ao prático, ao operacional, às formas de utilização desta categoria.

⁸ Ver: BRANDÃO 2007, ALMEIDA, W, 2009; ALMEIDA, W. e MARIM, 2007; MORAES, 2009, VILELA e MORAES, 2008, MORAES e VIELLA, 2010; MARTINS e MORAES, 2010; MORAES e MARTINS 2011), dentre outros.

Contudo, quando pensamos e enfocamos o pensamento teórico no que tange aos sentidos contemporâneos de rural, surge um questionamento: como categorizar o trabalhador ribeirinho? A interação intercultural que compõe a rotina desse trabalhador – boa parte são extrativistas, agricultores e ainda tomam conta da criação de alguns animais (pato, galinha, porco, bode) – influencia suas atividades laborais. Estas mudam a cada época do ano, de acordo com os ciclos naturais, períodos chuvoso e de estiagem.

É importante ressaltar que os debates e apontamentos teóricos estão em processo de (re)configuração, dadas as múltiplas “realidades” que compõem o “mundo rural” brasileiro.

O contexto de rápidas mudanças mundiais, na contemporaneidade, inclusive, no Brasil, interpela o debate atual sobre o chamado “mundo rural” a um repensar das configurações materiais e simbólicas de rural e urbano, suas relações, e seus viventes. Como analisa Brumer (2003), quando fala dos rumos do rural na América Latina, tudo isto se dá em um cenário de grandes transformações sociais, econômicas e políticas do início do século XXI. Isto envolve novas fronteiras agrícolas, áreas pioneiras, santuários ecológicos, pólos de crescimento dominados pelo agronegócio, pólos de desenvolvimento rural integrado, de desenvolvimento local, zonas de contato interétnico, lugares de tradições campestres, comunidades e populações tradicionais, de (re)assentamentos humanos, modos de vida, migrações. Fenômenos interpretados por olhares e discursos de variados matizes. (MORAES; VILELA, 2013, p.61)

Ao pensar a ruralidade enquanto conceito, devemos analisar as transformações que estão na pauta de debate no campo científico⁹. Observando tais transformações na definição e abordagem do rural, podemos nos apropriar de tal categoria para analisar o cotidiano do trabalhador que vive às margens dos rios. Algo que, até início do século XX, era impensável, dada à exclusão de tudo o que não fosse adstrito à agricultura e pecuária. O ribeirinho extrativista era então “excluído” do rol de sujeitos que compunham as ruralidades que existem na sociedade brasileira, algo que, conforme apontado, vem mudando

⁹ Sobre tais debates temos a seguinte inflexão: “O debate sobre o chamado mundo rural modula-se na direção de se repensarem sentidos das relações entre rural e urbano, e populações rurais. Wanderley (2011) destaca quatro processos, aqui referidos, em diálogo com autores e ideias convergentes, os quais, nas últimas décadas desdobram-se em consequências definitivas para o que se considera rural brasileiro, e por extensão, piauiense: 1/ avanços científicos, sobretudo na genética e na ecologia, reforçando as críticas políticas à perspectiva produtivista de progresso; 2/ avanços na consciência da necessidade de preservação da biosfera, incluindo-se a própria vida e sociedades humanas, no planeta; 3/ conquistas tecnológicas no campo da comunicação humana, com a emergência do que Castells (2000) denomina ‘sociedades em redes’, quer no plano interno das sociedades nacionais, quer na interface destas sociedades no processo de mundialização; 4/ ampliação e aprofundamento das democracias com as consequentes expressões de demandas pelo direito à cidadania e o consequente direito à diversidade social, apontando para lutas diversas que refletem o que Oliveira (2006, p. 19) concebe como ‘moral do reconhecimento’”. (MORAES e VILELA, 2013, p. 67-68)

paulatinamente. Nos debates teóricos atuais o “rural” e o “campo” – como categorias genéricas – passam a ser vistos mais como lugares de vida, de circularidade e peculiaridade cultural (WANDERLEY, 2000), e menos como mero espaço de produção agrícola.

O modelo de colonização implementado pela Coroa portuguesa – baseado em capitanias hereditárias e sesmarias – ensejou a formação de latifúndios atrelados ao sistema de trabalho escravo. Com a aprovação da Lei de Terras em 1850 houve a possibilidade de aquisição da propriedade da terra por meio da compra ou da transmissão por herança. Contudo tal lei favoreceu os grandes proprietários, nesse cenário teremos a manutenção e ampliação do latifúndio, uma vez que o posseiro não possuía meios para a aquisição de títulos da terra, pois sua produção quase sempre era para a sua subsistência.

Quando se trata da configuração fundiária da Amazônia, por meio da Lei de Terras¹⁰, temos a seguinte observação:

A modificação mais importante introduzida na perspectiva de colonização contida na lei de terras de 1850 é, porém, sem dúvida alguma, o abandono da ideia de exclusiva aquisição por compra, elemento já presente nas formulações de Silva Coutinho (datadas de 1861) e mais tarde desenvolvidas por Pimenta Bueno em um outro trabalho. Pimenta Bueno (1882: 21) observa que o preço mínimo fixado para a venda (meio real por braça quadrada) é muito elevado para as condições do Brasil: “chega a ser absurdo pensar na venda de terras no Pará e no Amazonas pelo regime da lei de 1850. Ali como em grande parte do Brasil onde a população é rara e vasto o terreno, o trabalho vale tudo e o terreno quase nada”. Diante dessa situação, o autor propõe uma reformulação das leis fundiárias nas quais a concessão de terras se faça por aforramento, o pagamento do forro sendo feito após vinte anos de posse, ou quando houver transmissão de propriedade; propõe também que se estabeleça o direito de remissão por quantia módica; propõe, ainda, impor como condição para obtenção do lote o plantio de seringueiras em proporção ao tamanho da área aforrada, proibindo paralelamente a devastação das árvores existentes, e fixando incentivos para a sua conservação. (OLIVEIRA, 2016, p. 148-149)

No período de vigência da Lei de Terras, quando a economia da região estava prioritariamente voltada para a extração do látex, ocorreram “ajustes”¹¹ que suscitaram severas críticas, pois, conforme aponta Ferreira Reis (1953, p. 80), o latifúndio tornou-se um

¹⁰ Ver: Oliveira (2016, p. 117-160)

¹¹ Lei nº 1.114, de 27 de setembro de 1860; e reformulação posterior – o Decreto nº 5.655, de 3 de junho de 1874.

“imperativo econômico”, por causa do tipo de empreendimento econômico – o seringal – que exigia unidades produtivas com grande extensão territorial.

Ao longo das décadas seguintes ocorreu a manutenção deste modelo econômico e fundiário pautado na concentração de muitas terras em poucas mãos. Isso começou a mudar a partir da década de 1950, com a abertura da rodovia Belém/Brasília, iniciada no governo de Juscelino Kubitschek. Nos anos seguintes o Estado brasileiro realizou diversas ações para a ocupação e implantação de um modelo econômico voltado ao grande capital nacional e externo, o que desencadeou uma série de problemas sociais e conflitos na região, pois o projeto desenvolvimentista do governo negligenciou e usurpou os direitos dos povos que ocupavam esse espaço. Martins aponta para esse problema destacando:

Aqui no Brasil, tivemos, nos anos 70 e nos anos 80, a grande expansão territorial do grande capital moderno que foi o da expansão da fronteira agropecuária na Amazônia. Espaços ocupados por populações indígenas, que muitas vezes jamais haviam tido contato com o homem branco, e ocupados por populações camponesas pobres, remanescentes das ondas de povoamento do século XVIII e do século XIX, foram declarados espaços vazios pelo Estado nacional. Estímulos fiscais escandalosos foram concedidos a ricos grupos econômicos, nacionais e estrangeiros, para que fizessem uma ocupação moderna do território. Uma modernização postiça, pesadamente subvencionada pela sociedade brasileira, mais expressão da ineficiência da grande empresa do que de sua louvada eficiência. (MARTINS, 2000, p.07-08)

As tentativas de desenvolver a região, sob as diretrizes do grande capital, não visavam atender as necessidades dos povos que ocupam esse espaço. Um “mundo rural” composto por ribeirinhos, indígenas, quilombolas, migrantes. Destaco que as políticas públicas voltadas para a questão fundiária na Amazônia sofre severos retrocessos, embora haja um amplo teórico e político sobre os anseios das múltiplas ruralidades que compõe esse lugar.

Até agora fizemos uma breve discussão em torno dos debates sobre o *rural*, mas outra categoria precisa ser discutida quando pensamos o rural, que é o *campesinato*. É necessário discutir como se configura o cotidiano do camponês na Amazônia? Ou como entender e definir o camponês da Amazônia? sendo que existe um vasto leque de modalidades de organização laboral, essas indagações demandam amplo e específico estudo que poderá ser realizado *a posteriori*.

Um exemplo da dimensão dessa região é pensarmos os limites geográficos do arquipélago do Marajó, composto pela Região dos Campos e Região das Florestas, em que

as atividades laborais se desenvolvem de diversas maneiras. Enquanto na Região dos Campos temos o vaqueiro ou o pequeno agricultor, na Região das Florestas temos o ribeirinho que é extrativista e agricultor. Diante dessa realidade peculiar, surge o desafio de categorizar o camponês e por conseguinte o campesinato. Shanin assim define esta categoria:

O campesinato é um processo e necessariamente parte de uma história social mais ampla; trata-se da questão da extensão da especificidade dos padrões de seu desenvolvimento, das épocas significativas e das rupturas estratégicas que dizem respeito aos camponeses. (SHANIN, 2005, p. 18)

O campesinato já foi objeto de estudos numerosos e exaustivos. No Brasil alguns autores realizaram inúmeras pesquisas sobre a natureza do campesinato¹². Moraes e Vilela observam que as contribuições de tais autores abarcam:

Um vasto campo temático: cultura caipira; cultura rústica; campesinato de fronteira; lógica camponesa; colonato; modos de vida; política; modo de produção; parentesco; herança; campesinidade; luta pela terra; questão agrária; migrações; subordinação ao capital; religiosidade; festas; saberes; relação com a natureza; agricultura familiar, dentre outros. (MORAES e VILELA, 2013, p. 72)

Diante da diversidade camponesa existente no *rural* brasileiro, generalizações denotam principalmente que, qualquer reprodução de uma ‘definição’ seria como que a reificação de uma realidade que é bastante heterogênea para admitir idealizações únicas e definitivas. Mas, infelizmente tais definições frias e engessadas são feitas, especialmente quando muitos estudiosos tomam emprestadas imagens do passado e procuram reconhecer no tempo e local presente os mesmos traços. Definições deste tipo, frequentemente exageram na ‘bucolização’ do campo e do camponês, colocando-o como um grupo social cujo modo de vida e economia teria – de forma geral – estancado no tempo. Essa ideia de estagnação é historicamente propagada por diferentes agentes do Estado, especialmente quando busca-se justificar a entrada do grande capital na região amazônica.

Uma característica marcante da economia camponesa “típica”, em diferentes regiões, seria o uso da força de trabalho familiar e a ausência de acumulação de capital, dada a

¹² Moraes e Vilela (2013, p. 72) destacam os seguintes autores que abordam de forma exaustiva a categoria campesinato: Antônio Cândido, Guilherme Otávio Velho, Giralda Seyferth, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Margarida Maria Moura, José Vicente Tavares dos Santos, Beatriz Heredia, Luiz Eduardo Soares, Afrânio Garcia Jr., Ellen Woortmann, Klaas Woortmann, José de Sousa Martins; Maria Nazareth Baudel Wanderley, Carlos Rodrigues Brandão. Nomes incontornáveis em um estudo da reflexão teórica nativa sobre campesinato, pequena produção agrícola, agricultura familiar.

realidade de manutenção da subsistência familiar e as dificuldades relacionadas a plantio, estiagem, entre outros. Por isso quanto mais utiliza apenas a força de trabalho familiar e menos disponibilidade de capital tem, mais a unidade produtiva se aproxima do modelo camponês de subsistência e de satisfação das necessidades.

Devemos atentar que “generalizações”, quanto à abordagem da categoria de camponês, podem retirar a historicidade e a dialética da discussão sobre o campesinato (SHANIN, 2005, p. 2). Tais conceituações genéricas indicam que os camponeses se caracterizariam pelas formas extensivas de produção, autonomia de produção, controle dos meios de produção, economia de subsistência e qualificação de trabalho bastante diversificada, a fim de conseguir resolver todas as demandas surgidas dentro da propriedade rural familiar. É importante reconhecer as características partilhadas em diferentes espaços do camponês, mas devemos atentar para o “excesso de generalizações”, pois remete a um “mundo rural” sem peculiaridades e problemas sociais. Lusai faz a seguinte advertência a respeito da conceituação e caracterização do camponês.

A definição estritamente vinculada a uma tipologia dificulta que dados da formação sócio histórica sejam considerados, assim como o reconhecimento de aspectos da conjuntura atual que interferem nas características do campo e do campesinato de forma relacional e dialética. Dessa forma, corre-se, de um lado, o risco de negligenciar aspectos da realidade macro e microsocietária que intervêm na dinâmica camponesa, como por exemplo, os efeitos dos mercados mundiais de produção e comércio e, de outro, a desconsideração de que as histórias e dinâmicas locais produzam efeitos sobre a sociedade ampla. (LUSA1, 2016, p. 8)

Ao pensar a constituição do camponês e por conseguinte do campesinato no Brasil devemos refletir sobre o processo histórico em torno da construção do latifúndio, marcadamente construído com base no trabalho escravo e em privilégios concedidos aos grandes proprietários por sucessivos governos. Além disso, devemos denunciar o silenciamento histórico, por parte do Estado, em relação aos conflitos fundiários e à presença camponesa.

Para isto, deve se considerar que, desde a exploração colonial até o início do século XVII, a presença camponesa foi invisibilizada, inclusive pela marca do escravismo colonial. A ocupação populacional, a instalação dos centros comerciais, a distribuição de poder entre as famílias mandatárias, a disseminação de um tipo de cultura baseada na dominação e violência das oligarquias tiveram como ponto determinante a exploração da grande empresa colonial. Tal exploração origina a dominação de classe e o uso da violência como práxis nas relações sociais, tornados traços da identidade

agrária. A disseminação indígena foi justificada pela indolência e rebeldia desses povos, pois ‘não serviam’ como força de trabalho escrava, visto que não se submetiam aos trabalhos e a dominação europeia. (LUSA1, 2016, p. 13)

Como já apontado, anteriormente, na Amazônia há populações camponesas que se diferem em alguns aspectos e se assemelham em outros. Quando pensamos a resistência do trabalhador rural, temos os *empates*¹³, movimento de resistência dos trabalhadores extrativistas do Acre, contra a frente agropastoril que estava sendo implementada desde meados da década de 1960 e foi intensificada nos anos subsequentes, afetando diretamente os trabalhadores extrativistas e posseiros da região.

Nesse cenário coexistem fortes reivindicações dos trabalhadores por direitos básicos – reconhecimento da posse da terra, saúde, educação, entre outros – luta contra a usurpação histórica, recorrente nas terras brasileiras. Os trabalhadores experimentam os desafios postos pelo modo de produção capitalista, num contexto de violências, de exploração de classes, de dominação latifundiária e de mandonismos políticos. Diante desse contexto teremos um aumento significativo da organização sindical. Referindo-se aos trabalhadores/camponeses, Lusai afirma:

Nesse contexto deve-se compreendê-los como indivíduos políticos, produtores de valores materiais e ideológicos, que vivem relações sociais próprias do modo de produção capitalista, cuja tônica é exploração da força de trabalho de um lado, para que possa ocorrer a acumulação de capital no outro. Nesse contexto, cada vez mais, a propriedade da terra representa a possibilidade de exercer poder sobre aqueles que não a detêm, ou que, tendo o título da propriedade de terra, não dispõem de condições para nela trabalhar e produzir. A violência no campo também é uma marca e o poder é exercido através da disseminação do medo. As relações coronelistas de apadrinhamento e de proteção em troca de pequenos favores e apoio eleitoral também são elementos que compõem muitas vezes o cenário brasileiro, atingindo o campo. Nesse cenário os camponeses são classe trabalhadora, que constrói estratégias de sobrevivência frente à realidade política, social, econômica e cultural brasileira. (LUSA1, 2016, p.10-11)

Como classe trabalhadora – no sentido explicitado pela autora – os camponeses transformam-se em protagonistas, buscando de diversas formas exercer o papel de sujeitos políticos detentores de direitos. Dessa forma criam possibilidades para driblar a dominação

¹³ Sobre os *empates* organizados por seringueiros da região acreana de Brasília ver Porte (1996) “Varadouros da Liberdade”: Empate no modo de vida dos seringueiros de Brasília – Acre. Nessa tese Souza apresenta uma densa discussão em torno da resistência coletiva dos seringueiros – contra fazendeiros e madeireiros – em defesa do seu modo de vida nos seringais. O autor tece uma análise dos *empates* enquanto parte de um modo de vida constituído a partir do cotidiano, experiências sociais e resistências dos seringueiros às dominações.

e para enfrentar os desafios estruturais próprios da formação social brasileira. Tornam-se, assim, sujeitos de sua história e de um modo de vida que continua sendo camponês.

1.2 História e modo de vida dos trabalhadores.



Imagem 2: Ribeirinho às margens do rio Marajozinho/2018

Fonte: Vinícius Rodrigues

Contar a história dos trabalhadores a partir de sua própria perspectiva é viajar no mundo da oralidade, onde cada palavra, silêncio ou tom de voz pode ser uma chance de perscrutar os vários percursos da memória. Observando o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos percebemos o quanto os *costumes* são fundamentais à manutenção da vida. Os costumes¹⁴ são a *práxis* que é transmitida de geração a geração por meio da oralidade, são fundamentais ao trabalho, à solidariedade e às “regras de conduta” que norteiam as relações das populações que vivem às margens dos rios. É por meio deles que se aprende a tábua de marés, os remédios fitoterápicos, o tempo de plantar e colher. Lembremos que se tratam de populações que viviam sem qualquer assistência médica ou social, portanto os costumes garantem, de certo modo, a sua sobrevivência.

¹⁴ Thompson na introdução do Livro *Costumes em Comum* (1998) realiza uma discussão teórica em torno da construção do conceito de costume, realizando análise bibliográfica dos autores que analisam os costumes na Europa nos séculos XVII; XVIII e XIX.

Pensar o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos a partir de sua própria perspectiva é o elemento central dessa subseção. Com base em seus relatos, reconhecemos que seus trabalhos diários estão diretamente atrelados a um modo de vida. É o que lembra dona Antônia Damasceno¹⁵ (de 55 anos):

Para garantir o sustento da família, todo mundo tinha que trabalhar, meus meninos começaram a riscar seringa com 7 (sete), 8 (oito) anos. Iam com o pai, eu ficava no terreno cuidando de uns canteiros [em] que eu tinha plantado umas verduras [cebolinha, couve, pimenta de cheiro], também ia pescar, tirar açaí – quando tinha, porque não era sempre que tinha – era eu e minhas 2 (duas) menina, pra poder garantir o rango [comida] e ainda tinha os afazeres de casa. Mas nossa casa era só um “salão”, não tinha quarto, todo mundo dormia em rede e guardava as roupas na sacola. A vida ainda é sofrida pro ribeirinho, mas quando tinha o patrão era pior, [pois] a gente trabalhava só pra sobreviver, eu e meus menino passamos muita fome.

Uma das questões marcantes na fala de D. Antônia é a fome, que era vivenciada por boa parte dos trabalhadores ribeirinhos, para quem frequentemente a alimentação limitava-se a peixes, caças e farinha de mandioca e milho. As dificuldades de abastecimento de suprimentos eram uma constante no município de Afuá, de maneira geral. Afonso Loureiro¹⁶ lembra que:

Nesse tempo [1970-1990], tinha muita dificuldade para adquirir certos alimentos. Eram difícil até a farinha, os meus pais, quando não tinham mandioca, para fazer a farinha, eles faziam farinha de milho ou quando não tinha o milho agente comia com banana. Muitas vezes a gente tinha a farinha e não tinha comida ou tinha comida, mas não tinha a farinha, foi um tempo difícil. A mercadoria vinha de Belém e as viagens demoravam mais de uma semana, não tinha como saber quanto tempo demoraria aquela viagem, porque as embarcações eram movidas à vela e dependia do auxílio da natureza. Aí acabava a mercadoria dos comerciantes, o jeito era esperar e ver o que dava pra fazer [...]. A minha família passou muita necessidade, eu até *me virava* como podia, mas quando faltava mercadoria no meu patrão não podia fazer nada, porque era proibido a gente comprar em outro estabelecimento.

Percebe-se que os trabalhadores ribeirinhos enfrentavam crises de abastecimento de alimentos. Contudo, eles foram encontrando meios para manter sua sobrevivência, seja pela lavoura de subsistência e/ou pelo extrativismo. No que se refere à compra de mercadorias, Figueiredo (1997, p.19) observa que era exigido do trabalhador que comprasse em um armazém, pois qualquer freguês aviado não poderá retirar-se sem que liquidasse a sua dívida,

¹⁵ Entrevista concedida em março de 2019.

¹⁶ Entrevista concedida em fevereiro de 2019.

o que será praticamente impossível devido aos altos valores a que eram vendidos, os produtos pelos patrões.

Dada essa realidade de escassez e elevado preço da mercadoria, havia a necessidade de mobilização da força de trabalho de toda a família. Sebastiana Ferreira¹⁷, conhecida como Dona Sabá, rememorando a sua infância em família, destaca:

Eu comecei a ir riscar seringa com uns oito anos de idade, eu ia com minha mãe por um lado e meu pai pegava outro caminho, agente saia bem cedinho de casa, agente ia riscar seringa pra ajudar o meu pai, porque se fosse só ele extrair, dava muito pouco, não dava pra comprar o que precisava pra casa.

A narrativa de Dona Sabá põe em evidencia a participação dos membros da família nas atividades laborais, pois todos trabalhavam na extração, que era uma forma de complementar a produção da borracha. Segundo Nascimento (1996, p.03), as pesquisas revelam três causas principais da presença da mulher e das crianças no corte da seringa.

A primeira é a necessidade dos pais de aumentar a renda utilizando-se da mão-de-obra familiar, que incluía as filhas ainda pequenas, que achavam natural ajudar no sustento da família. Foi o que aconteceu com Dona Sabá, que começou a trabalhar no seringal desde seus oitos anos de idade para ajudar a complementar a renda da sua família.

O dia-a-dia destas mulheres é repetitivo e muito duro, pois além de se empenhar no trabalho do seringal, elas ainda tinham que cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, das criações (galinhas, porcos, patos), etc. Luci dos Santos¹⁸, que vive em uma comunidade do rio Charapucú, relatou sobre o seu trabalho e de sua mãe no seringal que:

Além de riscar a seringa a manhã toda, quando chegava em casa à tarde tinha os serviços de casa, lavar roupa, fazer comida dar comida e prender os bichos, o meu pai quando chegava não se preocupava com mais nada, a gente ia pra ajudar a aumentar a produção, era preciso, porque o meu pai sozinho não dava conta, teve um tempo que ele devia tanto pro patrão que chegamos a trabalhar de domingo a domingo.

Encontramos na citação a segunda causa do trabalho da mulher no corte da seringa, destacado por Nascimento (1998, p. 03), que é a decisão de ajudar o marido, que, endividado

¹⁷ Entrevista concedida em fevereiro de 2019.

¹⁸ Entrevista concedida em março de 2019.

com o patrão, precisa dispor de mais força de trabalho para obter um acréscimo nos ganhos. Dona Antônia Damasceno, que ainda vive na zona rural do município relembra:

As coisas no patrão eram tão caras que chegou a um ponto do meu marido ficar devendo muito, a nossa família já tava muito grande, eu já tinha nove filhos, a nossa despesa era muito grande, passamos fome [...] até que meu marido resolveu levar eu e alguns dos filhos mais velhos pra ajudar a aumentar a produção das bolas de borracha, pra vê se quitava a dívida e comprar a nossa despesa [...]. Eu cheguei a ir riscar seringa grávida, passava quase o dia inteiro no mato, quando eu *pari*, depois do resguardo voltei a ajudar meu marido, fiz uma *tipoia* de pano de rede pra aguentar meu filho nas costas, parava de vez em quando pra dar mama pra ele, era uma vida difícil, passei muita desgraça com meus filhos, quando chegava ia cuidar de um roçado que tinha atrás de casa.

Diante dos abusos, em todos os sentidos, que essas mulheres sofreram surgem modos de resistências, destacados por Freitas Ferreira (2004, p.04):

A desilusão, todavia, não significou passividade e a mulher no seringal passa a apresentar sinais de resistências. As situações vividas, muitas ficavam viúvas, outras eram abandonadas por seus maridos, obrigavam-nas a trabalhar na extração da seringa, e aprenderam a pescar, remar, e atirar, uma vez que já dominavam o trabalho da roça: ordenhas, capinar, colheitas. Aprenderam ainda (diante das dificuldades de médicos e farmácias) a fazerem remédios com as ervas do lugar, ensinaram as rezas e aprenderam outras, aplicadas especialmente nos rituais de benzedura [...] muitas vezes ela teve mesmo que resolver situações, pois, na condição de viúvas ou abandonadas pelos maridos tiveram que desempenhar situações de resolução ou condução das situações vividas; brigas familiares, falta de alimentos e de dinheiro.

Perrot (1988, p.228), ao tratar das formas de resistências das mulheres francesas, frente à atuação do poder disciplinar e normalizador no século XIX, argumenta que este não conseguiu calar as mulheres, pois, elas conseguiam recriar nos espaços constituídos para os trabalhos domésticos, os lavadouros públicos, por exemplo, “espaço de liberdade, de solidariedade e ajuda mútua” em que sentiam-se livres para desabafarem, conversarem e criarem formas de enfrentar as opressões vividas.

A terceira causa, apontada por Nascimento (1996, p. 04) é a perda ou a invalidez do chefe da família, pai ou marido; neste caso, a mulher assume todas as "estradas de seringa", recaindo sobre ela a responsabilidade não só de garantir o sustento da família como também saldar os débitos no barracão. Dialogando com dona Sebastiana Ferreira, sua história de vida teve esse “desencaminhar”, pois seu pai foi picado por cobra e ficou impossibilitado, de realizar suas atividades, dona Sabá discorre a seguinte narrativa:

Naquele dia o meu pai saiu bem cedo, como de costume, nesse dia a gente ficou em casa eu, minha mãe e meus irmãos, porque a gente estava preparando um roçado de mandioca [...]. Passou algumas horas o meu pai chegou em casa *mordido* de cobra, ele ficou mais de dois meses sem poder trabalhar, minha mãe assumiu todas as tarefas, riscava seringa, cuidava da casa, dos filhos e do meu pai que não dava *conta* nem de andar. (...) só que a mulher não podia negociar nada no barracão, aí certo dia, não me recordo se meu irmão mais velho estava doente ou tinha viajado, só sei que a gente tava com várias bolas de borracha em casa e precisava negociar, porque não tinha mercadoria em casa.

A distribuição do trabalho acontecia de acordo com a idade e necessidade de manutenção da sobrevivência – não necessariamente gênero – os mais jovens acompanhavam o pai, a mãe na extração de madeira, látex, açaí, pesca. As crianças menores (em média até seis anos) cuidavam de “pequenos afazeres”, como lavar louça, carregar água para o pote e para preparar comida. Os núcleos familiares em que haviam idosos, dependendo de seu estado físico, deixavam estes encarregados de cuidar da criação ou de “reparar” as crianças que ficavam na casa. Mas, alguns ainda conseguiam cuidar de pequenos roçados e pescar.

Quando analisei as entrevistas que realizei, percebi que o núcleo familiar era, basicamente, composto por pai, mãe, filhos e agregados – estes poderiam ser um cunhado, irmão, sobrinho ou apenas um conhecido. Em geral, eram famílias numerosas, com muitos filhos e todos, com exceção das crianças de até dois ou três anos – tinham que ajudar para garantir o sustento da família.

Vale lembrar que muitos trabalhadores viviam em situação de extrema pobreza, trabalhavam, apenas, para garantir a sua sobrevivência. D. Raimunda Barra¹⁹ relata que a situação de vida era precária, e que se de um lado a natalidade era alta, de outro muitas crianças morriam de cólera em razão da precariedade em que viviam. Nas palavras dela:

Na questão da saúde era muito triste, olha, no interior a gente tomava água tirada do rio mesmo né, a maioria das famílias tomava, a gente mesmo até chegou a fazer isso né. Tomava aquela água mesmo tirada do rio mesmo e colocava naquele lugar chamado “pote” né, que a gente usava e tomava. E não tinha, assim, nenhum tratamento né, existia tantas pessoas, tantas crianças morreram né com diarreia, pessoas adoeciam, morriam e não sabiam de quê.

¹⁹ Entrevista concedida em fevereiro de 2019.

O cotidiano dos trabalhadores era permeado de desafios, não havia nenhum tipo de assistência social para as famílias. O Estado não atendia as necessidades mais emergenciais desses sujeitos. Alguns dos ribeirinhos nem conheciam a sede do município, dadas a dificuldade de locomoção e a distância. As vias de passagem eram o rio e os trabalhadores só possuíam montarias a remo, sendo os motores a combustão algo raro, como rememora o sr. Afonso Loureiro:

Pra gente ir na cidade era difícil. Eu tinha um compadre que morava lá pra dentro do Charapucú, ele não conhecia a cidade, porque de montaria dava mais de 15 horas de viagem. A gente não tinha como perder todo esse tempo sem trabalhar. Eu conheci ele porquê teve um tempo no começo de 1980 que eu andava embarcado com um marreteiro.



Imagem 3: Crianças na beira do rio Açaituba, a montaria à remo principal meio de transporte dos ribeirinhos/1995.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP.

As dificuldades de locomoção e a falta de acesso aos atendimentos básicos de saúde concorriam para que os saberes de cura se tornassem cruciais na vida dos ribeirinhos, pois não havia outras maneiras de se tratar as enfermidades. Segundo, Figueiredo (1997, p. 18), o atendimento médico no seringal quase nunca ocorria, os remédios que chegavam para as casas aviadoras quase sempre eram purgativos, elixires e emplastos e eram caros. O que levava uma grande parte das pessoas a tratar os enfermos exclusivamente com remédios

caseiros. Dona Dinair Gomes²⁰, trabalhou durante muito tempo na extração do látex. Revisitando sua memória, ela lembra a forma como se costumava tratar as doenças e tece o seguinte comentário a respeito:

Naquele tempo agente tratava as doenças tudo com remédios caseiros, não tinha esse negócio de tá comprando remédio de farmácia. Em casa com minha mãe, quando a gente ficava doente ela mesma tratava da nossa enfermidade, aprendi muitos remédios na convivência com ela. Ela fazia chá se pau travoso quando dava diarreia ou vômito em alguns de nós. Tinha uma senhora que benzia, ensinava banhos, *curava* a garganta, tudo quanto era doença era tratada desse jeito. Os remédios da terra são mais poderosos, [pois] se uma criança tinha diarreia, bastava mandar benzer que podia ser *quebranto* ou está assustada.

Há certo estado de nostalgia na narrativa de Dona Dinair, ao se referir aos efeitos dos remédios caseiros, pois a mesma diz que essas medicações eram melhores que as de farmácia. Dona Dinair dizia que não gostava de remédios industrializados, evidenciando confiança em saberes de cura oriundos das tradições populares ou afroindígenas.

Dona Sabá, também relembra essas práticas de cura, fazendo a seguinte observação: “tudo quanto era doença, era tratada com remédios da terra, [e] tinha a bezendeira que tratava de doenças um pouco mais graves como o sarampo e a malária”. Leul Cacela²¹ relata que “não havia médico na cidade, quem cuidava dos doentes era um enfermeiro, mas era difícil ter remédios, [então] a gente usava remédios da terra (ou caseiros), o poder público não olhava pra nossa cidade, era tudo muito difícil”.

Os saberes de cura com remédios caseiros se fazem presentes até os dias de hoje na Amazônia, e a pajelança, também. Estes conhecimentos e práticas têm forte influência na vida das famílias que dependiam ou dependem disso para manter a sua sobrevivência. No município de Afuá até hoje estas práticas são mantidas e fazem parte da cultura local.

O desenvolvimento de saberes de cura, na pajelança, de certa forma aliviou o sofrimento de muitas pessoas sem distinção de gênero, pois os *remédios da terra* serviram para tratar as enfermidades da população local. Neste atinente, Dona Rosângela Ferreira comenta:

Tinha uma senhora que fazia esses trabalhos aqui na nossa localidade (rio Santana), não me recordo o nome dela exatamente, mas o apelido dela era *Maria das Dores*, ela já faleceu. Ela era a médica daqui. Fazia partos,

²⁰ Entrevista concedida em março de 2019.

²¹ Entrevista concedida em março de 2019.

cuidava de gente com sarampo, catapora, picados de cobra, benzia, ensinava os remédios da terra [...]. Meu Deus ela era muito importante pra gente.

O comentário de dona Rosângela dimensiona a importância que os saberes de cura terão na vida dessa população que vivia, de certa forma, isolada, longe das capitais, onde havia mais recursos da medicina científica.

1.3 As dinâmicas de trabalho e o sistema de aviamento

Desde o período colonial a Amazônia se integrou ao mercado mundial como frente de exploração mercantil. O processo de formação da sociedade amazônica²² é dinâmico e possui uma trajetória histórica de ocupação, até a primeira metade do século XX, baseada principalmente nas atividades extrativistas. Na década de 1940 a região começou a ser alvo de projetos de integração que foram intensificados durante a Ditadura civil-militar (1964-1985). Com a perspectiva de colonização e industrialização, o espaço amazônico foi afetado pela lógica “desenvolvimentista”, que ensejou novos processos de ocupação e de trabalho.

Depois de iniciada a Operação Amazônia (1966), as tensões sociais se acirraram significativamente, com o aumento da violência contra os chamados “caboclos” e indígenas. Os governos militares favoreceram ações de rápida ocupação e exploração da região, negligenciando os problemas sociais agravados pela lógica excludente do capitalismo²³.

De modo geral, a década de 1970 se caracterizou pelo avanço da frente agropastoril com apoio estatal, por meio de incentivos fiscais. Estes incentivos visavam claramente atrair a grande empresa nacional e multinacional para a Amazônia brasileira. A frente pioneira, conforme Martins (2009, p.151-152), tornou a invasão de terras endêmica, a ocorrência de

²² No capítulo II – A população amazônica e seus elementos constitutivos - do livro *O seringal e o seringueiro*, partindo de uma visão eurocêntrica, Arthur César Ferreira Reis observa que “o processo de formação da sociedade que compõe foi simples. No período de dominação portuguesa, marcado pela interferência de três elementos fundamentais: o gentio, o negro africano e o colono português e descendentes que o acompanharam nas jornadas de conquista da terra. No período posterior, pela presença predominante dos mestiços locais ou chegados do Nordeste, mestiços a que chamamos caboclos e que foram a resultante dos contatos contínuos que se produziam entre o gentio regional e os colonos portugueses” [sic]. É importante ressaltar que, a população amazônica é formada por heranças étnicas-raciais que constituem em um hibridismo cultural muito peculiar, que não se limita à análises genéricas do seu processo de ocupação. (REIS, Arthur César Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Serviço de informação agrícola, 1953). Ver também: NEVES e LIMA, 2006.

²³ Ver: FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. IANNI, Octavio. *Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. MARTINS, José de Souza. *A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil*. Tempo Social, São Paulo: USP, v.6, n.1-2, p.1-25, 1994.

conflitos era eminente, e o que mais preocupava era a dimensão que eles (os conflitos) ganhavam, a morosidade com que eram (quando eram) aplacados e a banalização da violência como meio de solucioná-los. A violência dos médios e grandes proprietários (aqueles que apresentavam títulos de propriedade) levava o posseiro a buscar, frequentemente sem muito sucesso, o apoio do poder público.

Tais conflitos ganhavam visibilidade nos mais variados espaços da região amazônica. Nos Marajós²⁴, as relações sociais foram influenciadas pelas práticas econômicas. Tais atividades eram voltadas, principalmente, para o extrativismo vegetal, caça e pesca. Dentro dos cenários marajoaras, conforme a definição de Pacheco (2009), o município de Afuá está localizado no Marajó das Florestas, no qual as dinâmicas de sociabilidade do trabalho se diferem das do Marajó dos Campos, pois enquanto no primeiro teremos trabalhadores ribeirinhos que dedicam sua força de trabalho nos extrativismos, no segundo temos trabalhadores da economia agropastoril, que executam suas atividades sobretudo como vaqueiros.

Por trás da riqueza florestal e cultural, no entanto, existe um mundo de complexidades sociais e econômicas, habitado por pessoas ricas e pobres. Este vasto território ainda hoje é dominado por um sistema mandonista, que constitui uma ordem baseada em diferenças econômicas e políticas. Neste sentido, Homi Bhabha (2007) nos ajuda a entender que em lugares assim, o discurso dominante funciona como:

Um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para povos sujeitos através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente. (BHABHA, 2007 p. 111).

Esse regime de repressão, ainda hoje se prevalece dos poderes político e econômico para estabelecer suas verdades e disciplinas sobre determinados grupos da sociedade.

²⁴ Em sua tese Pacheco (2009) se contrapõe ao discurso colonizador que denominou o então arquipélago de Marajó de Ilha de Marajó, e propõe um olhar mais plural sobre as particularidades da região, e distingue dois Marajós: o Marajó dos Campos e o Marajó das Florestas. Essa divisão estabelece um novo conceito social ao arquipélago, tendo em vista, os diversos caminhos que tomou o processo de colonização da região e a resistência dos povos indígenas durante e depois da conquista do território (PACHECO, 2009).

Ressaltamos que a resistência dos trabalhadores marajoaras contra as variadas formas de violência ainda é bastante silenciada pela historiografia. O mandonismo local, que coage os trabalhadores dos campos e das florestas do Marajó, manteve estagnadas as condições de educação, saúde, transporte e saneamento básico nos municípios da região, pois as situações de sobrevivência desses sujeitos ainda são precárias.

Os trabalhadores da Amazônia ribeirinha adotam dinâmicas de trabalho que se diferem daquelas empregadas pelo sistema capitalista. O “tempo do relógio” não dá conta das diversas culturas de trabalho da população que reside em torno de rios, furos e igarapés. O tempo de trabalho é o tempo da natureza, e é ela quem *dita as regras*, pois as atividades aí desenvolvidas dependem das nuances dessa natureza.

É comum na região das Ilhas a população dedicar-se à diversas atividades, principalmente extrativistas. Por exemplo, no período de chuvas, que vai de janeiro a abril, a retirada de madeira torna-se a principal fonte de renda. E então, os trabalhadores dependem apenas de sua força braçal, pois não têm máquinas sequer para o escoamento da produção. A retirada da madeira justifica-se nesse momento do ano, entre outros fatores, porque com o aumento da intensidade das chuvas as áreas de várzea ficam inundadas e, conseqüentemente, eles conseguem mover as “toras de madeira” com maior facilidade de dentro da mata.

A sobrevivência dos trabalhadores ribeirinhos da região das Ilhas de Afuá depende da sua conexão com o meio, pois em cada período do ano eles desenvolvem atividades específicas, como: o extrativismo de palmito, açaí, coleta do látex; a pesca de camarão; e a lavoura de subsistência (na qual produzem maxixe, melancia, banana, mandioca, macaxeira) que ocorre no período da “seca”, entre os meses de maio a novembro.

Nesse momento ocorrem as safras do açaí e do camarão, retira-se o palmito das açaízeiras altas, que sempre oferecem riscos ao trabalhador. A extração do palmito serve também como manejo do açaizal, gerando espaço para as árvores menores. A criação de animais de pequeno porte (porcos, galinhas e patos) ocorre durante o ano. Tais atividades garantiam o sustento dos trabalhadores, atendendo às necessidades de sobrevivência mais emergenciais, pois a comercialização dos produtos acima mencionados possibilitava o acesso a alguns alimentos como café, açúcar e feijão.



Imagem 4: Trabalhador ribeirinho no processo de vulcanização da borracha/1992.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP.

Na segunda metade do século XX, esses trabalhadores desempenhavam outras atividades extrativistas, como a coleta de sementes oleaginosas: murumuru (*astrocaryum murumuru*), ucuuba (*virola sebifera*), andiroba (*carapa guianensis*) o pracaxí (*pentaclethara macroloba*), que atendiam a demandas locais. Essas sementes eram utilizadas na fabricação de sabão e remédios fitoterápicos. Além destas atividades, os trabalhadores da região praticavam o extrativismo de peles de animais silvestres, madeira, açaí, palmito e a produção de farinha de mandioca.



Imagem 5: Trabalhadores ribeirinho no processo de limpeza do palmito/1992.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

Embora seja possível perceber que os trabalhadores ribeirinhos possuíam várias táticas sobrevivência, estes estavam envolvidos em um sistema de dominação social – que se reproduzia com a conivência do poder público. Sistema que os explorava quotidianamente. Seus produtos eram comercializados por meio do *sistema de aviamento*, o que lhes limitava o poder de compra e os colocava em uma situação de grande vulnerabilidade diante patrão.

É uma escravidão diferente, sem grilhões ou pelourinhos, mas igualmente degradante, humilhante e exploradora. Escravidão que tira até a coragem de gritar. Escravidão que atinge a família como um todo, sem poupar velhos e crianças de colo. Situação que deixa estarecidos e indignados os fiscais do Ministério do Trabalho, quando chegam para as operações de fiscalização. Estamos falando da região das Ilhas, na foz do Rio Amazonas, confins entre o Pará e o Amapá, limites imaginários, que só existem nos mapas, pois a região é de muita água, entrecortada por ilhas de todos os tamanhos. Os que escravizam, aqui, são chamados de "patrões": são os que, ilegal e violentamente, grilaram grandes quantidades de terras, ilhas inteiras, sem que a União, que é a proprietária legal destas terras, nada fizesse para impedir esta grilagem. E nada continua fazendo! Os escravos são chamados "fregueses": são famílias que os patrões põem nas "colocações" para tomar conta da terra. Eles extraem madeira, palmito e látex de borracha, sendo obrigados a vender aos patrões, pelo preço que o patrão quer. (*Mundo e Missão* – n. 84, CPT – Amapá, 2004, p. 46-47)

O aviamento, termo cunhado na Amazônia, é um sistema de adiantamento de mercadorias a crédito. Começou a ser usado na região no Período Colonial, mas foi durante o *boom* da borracha que se consolidou como sistema de comercialização. Depois do surto vertiginoso da borracha, o aviamento passou a ser reformulado em termos menos policiais, mas continuou sendo igualmente dominante em todas as esferas da produção. O aviamento era o elemento estruturante e regulador das relações sociais dos trabalhadores ribeirinhos.

No sistema de aviamento o comerciante ou aviador adiantava bens de consumo e alguns instrumentos de trabalho ao extrativista, e este restituía a dívida contraída com produtos tirados da floresta e com gêneros agrícolas. Contudo, essa relação de patrão e *freguês* não foi em regra amistosa. Os moradores da região das Ilhas de Afuá sofreram amiúde com a exploração exaustiva de sua força de trabalho e com a violência física dos ditos patrões, o que se somava ao descaso e esquecimento do poder público. O acesso aos locais para comercialização de seus produtos era difícil, pois os trabalhadores não dispunham de meios de transporte que pudessem fazer o escoamento de sua produção, facilitando a manutenção do sistema de aviamento. A maioria das famílias dispunha apenas de um casco

ou montaria, que era uma canoa movida a remo, utilizada apenas dentro dos rios e igarapés, não sendo possível seu uso na travessia das baías existentes na foz do rio Amazonas.

Ressalta-se que tanto no deslocamento para a sede do município de Afuá, quanto no para a cidade de Macapá esses trabalhadores precisavam realizar a travessia das baías, tão temidas no período de julho a novembro, em razão das fortes maresias. De qualquer modo, os trabalhadores ribeirinhos não possuíam nenhum tipo de autonomia quanto à comercialização dos produtos, eram proibidos de negociar diretamente sua produção, e deviam ao patrão a prestação de contas de tudo que era produzido e extraído.

1.4 “Nem só de lamúrias vive o homem”²⁵

Durante a realização da pesquisa percebi que os trabalhadores ribeirinhos não tinham muitas opções de lazer, dadas as dificuldades de locomoção e financeiras. Encontrei em alguns relatos um tipo de festa que eles denominavam de “*mucura*”²⁶, porque esse animal sai somente à noite para caçar. Pelo que foi exposto, era uma pequena festa realizada na casa de algum membro da comunidade, aonde cada um levava a sua cachaça ou então onde o anfitrião da festa vendia pequenas doses.

A *mucura* era um meio de interação social para além das atividades religiosas que eram desenvolvidas em certas localidades. Mas esse tipo de festa não era bem aceita por alguns membros da comunidade, porque às vezes culminava em lesões corporais graves. Dona Maria das Graças²⁷ lembra que “essas festas era pra homem, a moça que se ia pras mucuras era mal falada na comunidade, eu nunca ia e nem deixei minhas filhas irem”. Porém o processo de aceitação da *mucura* varia de uma comunidade para outra. Afonso Loureiro, por exemplo, destaca: “como eu andava embarcado passava por várias comunidades, em algumas tinha as moças que iam acompanhadas dos irmãos, mas elas ficavam apreciando a festa sentadas, não podiam sumir das vistas, senão era confusão na certa”.

Para além das “mucuras” ocorriam nas comunidades algumas festas religiosas. As festividades eram anuais e sempre na véspera do dia do santo padroeiro. Um exemplo era a

²⁵ Essa expressão foi utilizada pelo Leul Cacela quando perguntei sobre as atividades de lazer dos (a) trabalhadores.

²⁶ Nome dado ao animal conhecido como gambá em outras regiões do Brasil, é uma palavra de origem indígena. Na Amazônia a *mucura* possui hábitos noturnos.

²⁷ Entrevista concedida em abril de 2019.

Festa de Santa Júlia, que ocorria sempre entre os meses de junho e julho, na comunidade do Jurupary.

Havia toda uma expectativa para os festejos, que iniciavam com os ritos religiosos. A comunidade iniciava com a peregrinação da imagem, que saía para visitar algumas casas, onde eram rezadas ladainhas, terço e às vezes se faziam bingos. Nos dias marcados para a festa era realizada uma pequena procissão com levantamento de mastro, seguido de culto com ladainha. Após esses ritos, que ocorriam quase sempre pela manhã, era servido um almoço à comunidade. Em seguida se iniciavam os preparativos para a “festa dançante”, com venda de bebidas alcoólicas.

Leul Cacela lembra que “a moça direita ia acompanhada dos pais ou de um irmão, o cavalheiro não podia dançar com a moça sem a permissão do responsável, se eles deixassem a dama não podia fazer desfeita”. Esse trecho da entrevista me chamou a atenção, pois a mulher não possuía nenhum direito de escolher com quem queria dançar. Desse espaço de interação social surgiam namoros, casamentos e fugas (moças aproveitavam essa ida para a festa pra fugir com um pretendente).

Diferente dos estigmas da “*mucura*”, as festividades “religiosas” eram entendidas como um espaço de interação social “descente”, onde famílias faziam-se presentes. Mas, isso não significava ausência de conflitos, pois aí ocorriam brigas ao final das quais não raro os “brigões” eram amarrados no tronco de uma árvore até o dia seguinte, quando os líderes comunitários iam realizar mediações nos conflitos. Leul Cacela diz que as brigas eram ocasionadas por “excesso de cachaça”.

De todo modo essas festas, sejam elas *mucura* ou festividades religiosas eram momentos de descontração e sociabilidade que os ribeirinhos possuíam, pois, conforme ressaltado, dali saíam namoros, casamentos, amizades e também inimizades. Nos demais dias os ribeirinhos se dedicavam à suas atividades laborais e durante os domingos participavam os cultos na própria comunidade.

2 TRABALHADORES AFUAENSES: LUTA E RESISTÊNCIA

Roceiro Lutador

Francisco Sales Bezerra – STR - Afuá

*Eu sou um roceiro que trabalha nesse chão
mas eu não tenho nada, só quem tem é o patrão.
Quando falo em financiar, eu não tenho a solução,
porque o governador não ajuda pobre, não*

*Quem perde a coragem e não quer
mais lutar
esse não confia em Deus que vem
nos libertar*

*Meus queridos companheiros não se desaminem,
não,
vamos trabalhar unindo uma força e a união,
se não formos atendidos nós para a produção,
quem trabalha somos nós e não são esses
ricão.*

*Todos agricultor quer ouvir a minha voz,
Vamos trabalhar na terra que foi feita
Para nós.
Tanto sangue nessa terra pistoleiro
derramou
do índio e cabano, do padre e pastor.*

*Tanta vida nessa luta pistoleiro já tirou
De Gringo e Margarida e tanto lavrador;
Assassinaram o nosso Bira e Quintino lutador.
Eu não aguento mais viver assim dessa maneira
Mataram o companheiro Benedito Alves Bandeira.²⁸*

2.1 Quem é o patrão?

Um dos sujeitos dos mundos do trabalho de Afuá é o patrão. Mas, surge a indagação quem é o patrão? Se tratando da realidade histórica e social da Amazônia, o patrão é aquele que se diz proprietário da terra e que condiciona o trabalhador a um sistema de arrendamento no qual deve vender sua produção agroextrativista mediante ao pagamento de uma taxa pelo uso da terra. Além disso, o trabalhador deve comprar bens apenas do patrão, que pode ser comparado a um seringalista dos tempos do surto vertiginoso da borracha. Sobre a figura do

²⁸ Jornal *Povo da Terra*, n. 1, jan/fev de 1987.

patrão, Seu Tufi Barra²⁹, trabalhador ribeirinho e ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras de Afuá, fez o seguinte comentário:

O patrão era o dono das terras. Tinha a posse da terra, aí a pessoa tinha que trabalhar, além de trabalhar na hora de entregar o produto a madeira, o látex, naquela época era o látex, aí tem que pagar uma comissão pra ele ainda, seria quase a metade, uns 30% que tirava. Por exemplo a madeira, quando surgia a madeira, eu tirava só eu a madeira. Eu, meus cunhados me ajudavam botar, quando chegava lá ele pagava quanto queria na madeira e ainda tirava 30%. De mim ele tirava pouco, porque eu brigava muito com ele né. Mas olha, o pai dela (se refere a dona Raimunda, sua esposa), coitado, e vários e outros e outros. Aqui nós tinha os capitães. Nesse tempo, eles compravam patente né esse pessoal. Capitão Colodor, Capitão Barata Jucá, que era pai do Juraci Jucá. Então era assim, eles compravam a patente e pronto era capitão, pronto. Aí compravam as terras tudinho, pra tu ter uma ideia aqui no Charapucú, aqui município de Afuá, a Plantex - com sede em Curitiba - uma palmeira. Existe ainda, ela tinha aqui 75.000 hectares de terra, ela tinha não! Ela tem! Aqui no município de Afuá, tinha 112 cabocos trabalhando nessas terras. 112 famílias, essas famílias davam pena, quando eu entrei lá, a casa deles era açazeiro roliço, tirava o palmito e derrubava o açazeiro pra assoalhar as casas né, tudinho. E não tinha, era só coberto e assoalhado, não tinha parede, não tinha nada, porque lá não deixava fazer a casa. Eles tiravam a madeira, vendiam, mas não tinham o direito de fazer a própria casa pra eles morarem.

A história do extrativismo na Amazônia baseia-se na ideologia da fartura da natureza, aliada ao mito de um território de extensão ilimitada. A exploração de áreas ricas em recursos de elevado valor comercial foi organizada por alguns comerciantes ou aventureiros, detentores de capital, que foram capazes de se apropriar de extensas áreas rurais. Eles ficaram conhecidos sob o rótulo genérico de patrões. O patrão monopolizava o comércio e o transporte fluvial, ele controlava o sistema de trocas e proibia qualquer modificação no sentido da transição de uma economia cativa, baseada numa série de trocas desiguais, a uma economia monetizada. Esses laços econômicos que atavam os fregueses e seus patrões sustentava um relacionamento paternalista e autoritário nas Ilhas do município de Afuá.

No sentido da relação de uma solidariedade vertical (patrão/freguês), alguns trabalhadores ribeirinhos acreditavam que a aparente proteção oferecida pelo patrão constituía sua melhor garantia social. A natureza desse relacionamento induzia o ribeirinho a aceitar a lógica de dependência e submissão da qual dificilmente conseguia escapar. Leul Cacula diz que até hoje é grato ao seu patrão, pois quando sua esposa precisou buscar

²⁹ Entrevista concedida em fevereiro de 2019.

tratamento de saúde em Macapá, foi ele quem lhe emprestou o dinheiro necessário para subsidiar o tratamento. Mas destaco que foi o único relato em que observei esse tipo de relação.

2.2 Os conflitos e as lutas sociais

Os dados da CPT apontam que de 1975 a 2005, houve 788 mortes no campo da Amazônia brasileira. Nesse período, a impunidade dos culpados pelas mortes seguia como um dos principais desafios. Foweraker (2002) destaca a gravidade de dezenas de conflitos ocorridos durante a Ditadura civil-militar. Os camponeses então começaram a se agrupar para sua própria defesa. Eles eram imediatamente acusados de infringir as leis de segurança nacional, o que contribuía para massacrar ou negar os seus direitos sobre a terra, legitimando, em alguns casos, a violência que sofriam. E como se não bastasse o descaso e a perseguição estatal, a situação de sofrimento da população se agravava mais ainda pela firme repressão de grandes proprietários de terras, que assim geravam temor nos donos de minifúndios e trabalhadores.

Os conflitos ocorridos na Região das Ilhas ganharam destaque em algumas das seções do jornal *A poronga*³⁰. Ao analisar essas seções é possível perceber que os embates entre trabalhadores e patrões eram recorrentes. Contudo, não há um detalhamento desses conflitos, pois eles são citados, quase sempre, como alerta aos trabalhadores para a necessidade do movimento de luta e de organização sindical.

As relações de trabalho estavam vinculadas ao sistema de *aviamento* e arrendamento das terras, colocando o trabalhador em uma situação de exploração constante. Na década de 1970 é possível perceber um acirramento dos conflitos. Nos arquivos do escritório da CPT em Macapá existem documentos que datam do final da década de 70 e início da seguinte denunciando vários casos de violência contra trabalhadores. Havia casos de ameaças contra a integridade física do trabalhador e de sua família, bem como de apropriação indevida da produção. Muitos contém relatos de famílias que tiveram suas casas invadidas por *capangas*

³⁰ O jornal *A poronga* era um informativo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá. Em algumas seções havia as lembranças de alguns conflitos que ocorriam nas Ilhas de Afuá. A seção *Notícias do STR-Afuá* reunia as informações sobre: os encontros regionais, a propagação de informações relativas aos direitos dos trabalhadores, a atuação das mulheres no sindicato e as visitas realizadas nas comunidades pelos diretores do STR. A seção *Reforma Agrária* abordava as discussões no âmbito nacional a respeito do projeto e os possíveis impactos aos trabalhadores ribeirinhos. Já a *Outras Notícias* trazia as notícias das ações de outros sindicatos, como do STR de Gurupá-PA e do de Macapá-AP.

que roubaram a produção de açaí, camarão e de toras de madeira. Tufi Barra relembra alguns enfrentamentos

Tinha toda essa situação (conflitos), eles chegaram a botar pistoleiro aqui em Serraria Pequena, botaram pistoleiro pra matar o pessoal lá, esses Lacerda. Então nós tivemos muita dificuldade. A Verônica teve muito problema na comunidade dela, teve gente que tacaram fogo na casa de companheiros de luta.

No 1º caderno do jornal *A província do Pará*, de 28 de junho de 1983, há um texto intitulado “Grileiros aterrorizam agricultores em Afuá”. No artigo, o jornal relata os problemas fundiários que estavam afligindo os moradores ribeirinhos da Ilha dos Bodes, ressaltando que as famílias estavam sendo ameaçadas de morte. Mas, foi destacado que embora houvesse denúncia, a delegacia de Afuá não “toma[va] nenhuma providência”. Por conta do descaso do poder público, Antônio de Oliveira Pantoja, representante da comunidade, esteve na Assembleia Legislativa para solicitar a intervenção do deputado Romero Ximenes junto ao governador do estado, para que pudesse ser encontrada uma forma de solucionar o conflito³¹.

Nesse universo de ameaças e de ausência do Estado, os trabalhadores buscavam diversas instâncias de poder para tentar minimizar as situações conflituosas que vivenciavam. No caso de Pedro Araújo, denunciado por Pantoja, nada fora feito pelas autoridades. A morte do lavrador José do Carmo ocorreu em dezembro de 1983. O acusado do crime fora Pedro Araújo, alguém, conforme relatos de Pantoja, extremamente violento que havia mais de três anos vinha aterrorizando os moradores da Ilha. Sendo que estes trabalhadores haviam denunciado muitas vezes as ações de Araújo, mas nada fora feito. O assassinato de José do Carmo permaneceu impune.

³¹ Em entrevista aos redatores do jornal *A província do Pará*, Antônio de Oliveira Pantoja relatou conflitos ocorridos na Ilha dos Bodes: “Em nossa redação Pantoja falou do que vem ocorrendo na comunidade que, segundo disse, é habitada por famílias de lavradores que vivem da terra e da exploração dos recursos naturais da Ilha dos Bodes. Localizada no município de Afuá. As pessoas que vivem há menos tempo na Ilha, disse Pantoja fazem já 10 anos, tem pessoas que já moram no local há 60 anos, embora ninguém disponha de títulos das suas terras. A comunidade conta que sempre viveu em paz, trabalhando por sua sobrevivência, até que há três anos surgiu no local um elemento chamado Pedro Araújo. Pedro Araújo, disse Pantoja, é grileiro e tem feito tudo para expulsar as famílias que moram na Ilha. Segundo contou Pantoja, Pedro Araújo chegou na Ilha dos Bodes dizendo ter comprado a área de Juracy Barata Jucá, mas até hoje não apresentou um documento sequer [...]. O despeito de Pedro Araújo e seus capangas é tão grande, contou Pantoja, que estes chegam inclusive a roubar os lavradores que estão levando sua produção para vender, interceptando-os em sua lancha e com modernos rifles automáticos engatilhados. [...] Segundo Pantoja os moradores já foram diversas vezes até Afuá para solicitar providências para o problema sem, entretanto, nada conseguir de concreto, já que o delegado diz que o problema não é da polícia” (*A província do Pará*, Caderno n. 1 de 28 de junho de 1983).

Esse cotidiano de conquista e defesa dos meios de sobrevivência era marcado por explorações e violências. Os trabalhadores resistiram e empreenderam lutas contra expropriações protagonizadas por patrões e coadjuvadas pelo Estado, que, como destacado antes, “fechava os olhos” para as denúncias que os moradores realizam. Nesse contexto, A CPT e as CEBs tiveram um papel importante, pois por meio delas os ribeirinhos conseguiram ter acesso a informações, conhecendo seus direitos básicos, abrindo caminho para lutas sociais que foram empreendidas nos anos seguintes. Neste atinente, Anna Maria Rizzante Gallazzi destaca:

Sandro Gallazi, ainda como coordenador de pastoral, da prelazia nos anos 70 e 80, ele atendeu toda aquela região com dezenas de cursos com os animadores de comunidades cristãs. E nessa época pouco se falava em sindicato, se falava sim em organizar e cuidar do bem comum, as carências. Se começava a trabalhar uma comunidade cristã que olhasse também a realidade humana e social da população, das comunidades. Esses cursos dos anos 70 e 80 eram nesse sentido, estruturar as comunidades, capacitar as lideranças locais que eram aqueles que de fato levavam adiante, sustentavam a vida da comunidade, faziam todo o trabalho eclesial já que o padre, como hoje, só consegue passar duas vezes ao ano. Então, a presença das pessoas no local, desses leigos e leigas era fundamental pra todo o trabalho de animação cristã e a sobrevivência dessas comunidades. O trabalho local, na base também teve uma atividade realizada pelo Sandro nos anos 76, 77, 78, 79 de formação de lideranças no nível de coordenação. Eram os chamados coordenadores de setor que abrangia e cuidava de comunidades de uma região geográfica mais próxima [...]. Naqueles anos era possível fazer isso e nos meses de chuva quando tinha menos trabalho no campo e na mata, ele trazia pra Macapá esses homens e uma mulher. Já no final dos anos 70 a região das ilhas teve uma mulher, a Dona Cecília, e a necessidade de organizar e de garantir o direito dessas famílias de capacitar as lideranças também para esses enfrentamentos porque a gente só era apoio e os nossos caminhos sempre foram da formação. Capacitá-los para que eles fossem os sujeitos e os protagonistas das decisões e das ações que precisavam fazer pra situação que eles enfrentavam.³²

2.3 Comissão Pastoral da Terra

Pensar o contexto amazônico requer uma análise que considere as múltiplas formas de organização social, cultural e econômica existentes nele. Durante a década de 1950, a Igreja católica acreditava que o “atraso” da Amazônia se explicava pela ausência de investimentos capitalistas na região³³. A partir de meado da década de 1960, quando ocorre

³² Entrevista concedida em abril de 2019.

³³ Ver: MARTINS, 2011, p. 139-178. No capítulo intitulado “Camponeses e índios na renovação da reorientação pastoral da Igreja”, Martins aborda o contexto da segunda metade do século XX e os desafios lançados à Igreja católica, principalmente aqueles relativos a sua percepção do capitalismo e à necessidade de reorientação pastoral.

o conflituoso avanço da frente agropastoril e de grandes projetos na região, setores progressistas da Igreja passaram por um processo reavaliação do social e de reorientação pastoral. O clero progressista passou a criticar a estrutura social e política, ameaçando interesses dos grandes proprietários de terra. Vários bispos católicos começaram a publicar documentos de denúncia da situação dos camponeses, criticando adoção da grande propriedade fundiária como base do desenvolvimento econômico brasileiro e sem nenhum respeito aos direitos dos pequenos proprietários. A CPT tornou ativa a presença da Igreja nas regiões de conflitos envolvendo os camponeses.

O catolicismo na Amazônia possui uma trajetória complexa, com muitas faces. No arquipélago do Marajó, ele foi implantado desde a colonização. Mas, foi a partir de 1970, conforme Pacheco (2009, p. 216), que os padres passaram a perceber que era imprescindível valorizar as diversas culturas e atividades econômicas das famílias de ribeirinhos e campestres, habitantes dos povoados marajoaras.

Foi então que, no espocar da década de 1970, orientados por diretrizes do Concílio Vaticano II, moradores de Afuá, sob a orientação de dois religiosos - João Antônio e Jesus Maria, começaram a pensar em “fomentar y crear una base comunitária en la fe, com personas encargadas de acoger y promover esa fe en estos interiores”. A partir de agora, acompanham-se aspectos e complexas dimensões relacionadas a estas vivências na região [...] O movimento de renovação proporcionado pelo Concílio Vaticano II no intuito de construir uma Igreja para e com o povo, nas singularidades físicas e culturais, começou a ganhar contornos muito próprios nos Marajós. Em diálogo com os padres, que fez do movimento das CEBs um jeito diferente de pensar religião e questão social, tornou-se possível recuperar indícios de esforços iniciais de uma paróquia para romper com o sentido construído pela própria Igreja, em torno de seu papel na vida de populações marajoaras. (PACHECO, 2009, p. 215-216)

A primeira formação que incentivou e orientou religiosos da Prelazia de Marajó a mudar sua trajetória da evangelização, aconteceu no IV Encontro Pastoral da Amazônia, realizado entre os dias 24 a 30 de maio de 1972, na cidade de Santarém. Conforme Pacheco (2009, p. 226), o evento tinha a pretensão de esboçar, conjuntamente, um plano pastoral capaz de estimular dioceses, prelazias e paróquias a ingressarem numa nova forma de ser Igreja³⁴.

³⁴ Sobre o objetivo e debates do Encontro, Pacheco (2009, p. 226) observa que: “a discussão básica versava sobre o desafio para “desempoderar” a paróquia, centrada na pessoa do padre, socializando atividades pastorais com a participação das populações locais. A base comunitária, fraterna, solidária, alicerce do catolicismo primitivo e popular foi recuperada como matriz essencial em direcionamentos a serem adotadas na formação das CEBs. Para o espaço marajoara, vaqueiros, pescadores, agricultores, lavradores, extrativistas, entre tantos

Contudo, o movimento de reorientação pastoral iniciado na Prelazia do Marajó não atendia às comunidades da região das Ilhas do município de Afuá. Por serem distantes e de difícil acesso a partir da paróquia da cidade, essas comunidades passaram a ser acompanhadas pela Prelazia de Macapá, por meio da Comissão da Pastoral da Terra-AP. A CPT foi criada em 1975, com base na Teologia da Libertação.³⁵ Em 1979 chegou ao Território do Amapá a Pastoral Rural, sob liderança de Sandro Gallazzi. A Pastoral da Terra foi criada oficialmente em 1981 e teve como marco de implantação a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Macapá. Contudo a criação da pastoral aconteceu em meio a embates dentro do próprio clero. Segundo Anna Maria Rizzante Gallazzi:

É claro que na Igreja e na sociedade, sobretudo da capital, não houve total aceitação disso. Aliás, foi um embate muito forte sobretudo a nível do clero de Macapá e um grupo que não queria de forma alguma aceitar uma igreja mais voltada para as comunidades, voltada para a presença de leigos e leigas, e sobretudo voltada pra uma ação também sócio-político transformadora que nada mais era do que aplicar o que já havia desde Medellín e Puebla. Então a gente não tava assim inventando ou fazendo uma revolução social marxista, comunista [...]. Mas era aplicar as linhas de Puebla que era uma Igreja com opção preferencial para os pobres, simples assim. Escrito lá pelos bispos todos da América Latina e que o Brasil tá incluído, mas nós sabemos que nada se dá de forma pacífica.

Nos primeiros anos de sua atuação, a CPT-AP não detectava tantos conflitos no Amapá. Diferente do que acontecia nas proximidades de Macapá, na região das Ilhas de Afuá, onde a violência contra os trabalhadores era uma constante e a falta de acesso à educação e saúde imperava. Nas palavras de Rizzante Gallazzi:

Enquanto no Amapá havia precariedade da escola, mas pelo menos o básico das primeiras séries existia, não em todo, mas em boa parte do interior, em Afuá não havia. Em Afuá realmente era o abandono total. Então pra nós foi, digamos, normal, fazia parte de nos dedicar também a

outros ofícios desenvolvidos entre trabalhadores de terras e águas, foram convidados, com toda sua experiência devocional em santos e crenças no conjunto de entidades afroindígenas, a serem sujeitos eclesiais e agentes transformadores da realidade onde estavam inseridos”. (PACHECO, 2009).

³⁵ A partir da II Assembleia Geral do Episcopado Latino-Americano (Celam) na cidade de Medellín, no ano de 1968, que surge as bases de mudanças da Igreja católica no Brasil, a partir daí aumenta a necessidade de uma Igreja renovada com opção preferencial pelos pobres. Lobato observa que “a Teologia da Libertação tinha como fundamentos: a condenação do capitalismo como sistema injusto e pecado estrutural; a utilização do instrumental marxista para o entendimento da origem das desigualdades sociais; a opção preferencial pelos pobres e o compromisso com sua autolibertação; uma leitura da Bíblia com foco especial no livro de Êxodo, transformado em paradigma da libertação de toda forma de exploração; a luta contra a idolatria do dinheiro e do poder; libertação humana como antecipação da salvação em Cristo; a crítica à teologia dualista, que distingue a história humana da divina; a formação de comunidades de base como um novo jeito de ser Igreja e como alternativa à vida individualista imposta pelo capitalismo” (LOBATO, Sidney da Silva. Jeitos de ser Igreja: debates sobre a renovação da vida eclesial na Amazônia setentrional (1966-1983). In: LOBATO, 2018. p. 17-44).

esses grupos porque já faziam parte via comunidade cristã, fazia parte da nossa atenção pastoral e social.

Diante disto, a Pastoral intensificou sua atuação junto aos trabalhadores ribeirinhos de Afuá, consolidando a fundação do Sindicato, bem como fomentando debates e realizando a formação intelectual desses trabalhadores. Nesse contexto, a CPT-AP utilizou diversos meios para propagar novas ideias, ações e denúncias, juntamente com o Sindicato. Dentre esses meios estão os jornais impressos, redigidos e propagados entre os Sindicatos da Amazônia.

A atuação da CPT-AP, em uma área pertencente ao estado do Pará (Afuá), justifica-se não somente pela proximidade da região das Ilhas com relação à capital amapaense, mas também pela ligação secular e direta da população da face ocidental do Arquipélago do Marajó com as cidades de Macapá e Santana, pois os ribeirinhos têm há muito tempo buscado nesses núcleos urbanos assistência social, educacional e médica, uma vez que o deslocamento para elas é menos oneroso do que para a capital do Pará, ou mesmo para a sede do município de Afuá. Segundo Pereira (2018, p. 89):

Em Afuá, os problemas detectados pela CPT eram diversificados. Havia uma necessidade urgente de se combater o sistema de aviamento no qual estavam sendo explorados os moradores, bem como alfabetizar crianças, jovens e adultos e combater surtos de doenças como a disenteria em uma área de quase completa ausência estatal.

Ainda sobre a atuação da CPT-AP, nas Ilhas de Afuá, a ex-coordenadora da Comissão da Pastoral da Terra-AP Anna Maria Rizzante Gallazi diz o seguinte

Na realidade, a relação com essa região das Ilhas, assim chamada que abrange não só parte do município de Afuá, mas também de Gurupá, vem desde antes das organizações populares e o sindicato. E é uma questão, o que nos aproximou, o que nos... o envolvimento com essa região, é um envolvimento que vem da ação pastoral. A diocese de Macapá, então prelazia, ela, na realidade, pega aquele território. As dioceses não têm os mesmos confins geográficos dos estados. Então, a prelazia de Macapá, desde sempre, ela abrange também parte da região das Ilhas, incluindo parte de Gurupá e parte de Afuá. Então eu dizia que a CPT do Amapá lidava e pertencia a três dioceses: a prelazia do Xingu que chega a Altamira né, do Xingu que chega até Gurupá, que abrange Gurupá; a prelazia do Marajó que pega o Afuá; e Macapá que pega todo o estado do Amapá e esse pedacinho da região das Ilhas que gravita de fato sobre Santana e sobre o Amapá.

É importante ressaltar que os conflitos entre os trabalhadores e os patrões ganharam novos contornos a partir da propagação da ideia de direito por meio das CEBs. Raimunda Barra lembra que as CEBs foram a base de toda a organização dos trabalhadores:

A comunidade foi o ponto chave. Foi a base. Primeiro foi as Comunidades Eclesiais de Base, isso foi a base de tudo. Depois delas que nasceu os grupos pré-sindicais. Foi a união, união das comunidades, aí o povo se organizou, primeiro nas comunidades, depois no movimento sindical. Isso foi em 1976, que começou as comunidades, eu me lembro que eu tinha mais ou menos, acho que eu deveria ter uns 14 ou 15 anos quando surgiu as comunidades, as CEBs no interior [...]. Foi as Comunidades Eclesiais de Base que foi a base de tudo.

Paula (2016, p.65) resalta que foi através dessas comunidades que os trabalhadores começaram a tomar consciência de seus direitos e a compreender a necessidade de construir uma união entre si para lutar contra o inimigo.

Nota-se, com base nos relatórios disponíveis no arquivo da CPT-AP, que o papel do Estado era quase nulo nessas comunidades, faltando inclusive embarcações para a polícia de Afuá realizar apurações de denúncias ou inquéritos. Com base na Teologia da Libertação e sob a liderança de Sandro Gallazzi, a CPT-AP intensificou suas atividades na região das Ilhas, orientando os trabalhadores sobre os seus direitos, prestando-lhes assistência jurídica, fomentando análises críticas da conjuntura social, propiciando por meio de cursos a formação de lideranças religiosas e sindicais. Essas ações visavam o rompimento da exploração e da violência a que esses trabalhadores eram submetidos, o rompimento do *sistema de aviamento*.

Coube à CPT, inicialmente, providenciar meios de combater o aviamento em Afuá. Mas, o seu desmoronamento completo se deu por iniciativa dos próprios trabalhadores, quando estes se apropriaram do conhecimento sobre a legislação trabalhista e perceberam na organização sindical uma ferramenta imprescindível para o fortalecimento de suas lutas. (PEREIRA, 2018, p. 90)

Portanto, a atuação da CPT na região das Ilhas de Afuá, contribuiu para a formação de uma consciência de classe, munindo esses trabalhadores de conhecimentos sobre seus direitos básicos. A CPT, também, desempenhou um papel assistencial primordial, no que se refere às intervenções no âmbito da saúde e educação, pois auxiliou os moradores no

processo de alfabetização, com a criação de 13 escolas comunitárias³⁶, bem como auxiliou projetos de saúde para o combate das doenças que afetavam boa parte dos moradores.

As diversas fontes que permitem abordar as formas de atuação da CPT-AP nas Ilhas, não nos autorizam a pensar que essa pastoral foi um agente externo que interferiu direta e impositivamente no cotidiano dos trabalhadores. Anna Maria Rizzante destaca neste atinente:

Nunca fomos lidar com as autoridades de Afuá, nós nunca fomos pedir tratamento de água, nós nunca fomos pedir pra estruturar a saúde, nunca fomos pedir pra estruturar a educação. Quem fazia isso eram eles e elas, as mulheres e os sindicatos de apoio, mas quem ia lá eram eles. Se a gente fosse, éramos nós os interlocutores isso a gente não queria. Claro que eles sentiam receio, timidez, subserviência secular a que estão acostumados e me desculpa usar essas palavras, não são pejorativas, só constatação. Mas a gente sabia que eles podiam e podia não dar certo a primeira, segunda, a terceira vez, mas não eram crianças, nem incapazes e isso a gente dizia. Discutíamos com eles horas a fio, preparávamos eles pra isso, abríamos todas as possibilidades de enfrentamento possíveis que eles podiam encontrar de negativas, mas eram eles que iam, e voltavam e nos diziam.

Assim, a CPT atuou no sentido de intermediar, orientar e propiciar encontros de formação das lideranças sindicais. Mas, todo esse esforço seria nulo se não houvesse o “solo fértil” das inquietações dos trabalhadores ribeirinhos.

2.4 Organização e luta sindical: “Juntos lavrar a liberdade”³⁷

As organizações políticas de estruturação do território colocadas em prática na Amazônia brasileira antes da Constituição de 1988 não consideravam os diferentes processos de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais por trabalhadores rurais, apresentando uma visão restrita sobre a ocupação desses espaços.

Os projetos de ocupação do território amazônico desenvolvidos durante a ditadura militar (1964-1985) objetivavam, segundo Gonçalves (2001), a integração da região à economia nacional, a partir de incentivos de toda ordem aos grandes empreendimentos agropecuários e minero-metalúrgicos, sem considerar que nesse espaço já havia processos de ocupação e de dinamização do trabalho. O discurso hegemônico de então detratava diversos grupos sociais (quilombolas, indígenas, seringueiros e ribeirinho), afirmando que

³⁶ As escolas comunitárias foram integradas à rede municipal de ensino.

³⁷ Slogan do STR-Afuá.

viviam de forma primitiva e que não geravam riqueza por meio do uso dos recursos naturais, provocando o *atraso*³⁸ na Amazônia, estigma³⁹ que permanece até os dias atuais.

Em meados da década de 1970 o poder do patrão em relação à família freguesa passou a ser questionado. Nesse contexto foi possível perceber a propagação das ideias de liberdade do trabalhador difundidas por membros da Igreja católica e inspiradas na Teologia da Libertação. Essas ideias disseminaram-se por meio das CEBs. Conforme Silva (2003), houve um paulatino processo de enfraquecimento do poder do patrão e de consequente quebra das relações de exploração baseadas no sistema de aviação/arrendamento devido à ação massiva de trabalhadores que, com apoio da Igreja, passaram a questionar a titularidade das terras, opondo-se aos interesses dos “donos das ilhas”.

Contudo, é possível observar por meio de abaixo assinados e cartas enviadas à CPT-AP⁴⁰ pelos moradores da região da Ilhas que ocorreu então um processo de resistência dos ditos patrões, que se recusaram a ceder diante das pressões dos trabalhadores e que seguiam realizando contínuas ameaças e violências. Sobre as ameaças, Silva (2003) apresenta uma carta enviada por um capanga a um trabalhador.

Caro amigo e compadre José Pena, Saúde. A finalidade deste [bilhete] é o seguinte: acabo de tomar conhecimento através do senhor “Pelado”, que o senhor entregou açaí no porto da sua casa. Não faça mais isso, pois se fizer, pode se considerar despedido. Até quando você vai fazer o que quer? Vou esperar o seu Benedito aqui em Macapá e dizer a ele que, se continuar assim, eu o proíbo terminantemente de parar na casa de meus fregueses. Hoje eu não tenho nada a perder. Sem mais do compadre e amigo que lhe abraça. José Ferreira da Silva.

³⁸ Sobre a percepção de *atraso* que é construída, historicamente, sobre a Amazônia ver: MESSINA, Marcello. *Atraso*. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues; PACHECO, Agenor Sarraf. *Uwakürü*: dicionário analítico. Rio Branco: Nepan, 2016, p. 96-106.

³⁹ Andrade; Mattos e Araújo (2014, p. 13) apontam que “em Bourdieu, pode-se encontrar interessante explicação sobre o estigma e sua ruptura. Tratando do estigma regional, ele enfatiza que é mais um caso particular das lutas simbólicas em que os agentes podem estar envolvidos individual ou coletivamente. Na realidade o que está em jogo é a transformação ou manutenção das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas. Assim, quando os dominados estão em luta individualmente, não há outra escolha se não aceitar a definição dominante de sua identidade ou então a busca do que ele chama de *assimilação*, que supõe eliminar todos os sinais que façam lembrar o estigma e propor, via dissimulação, a imagem de si o menos distante possível da identidade legítima. Aqui, para o autor, os critérios de conquista da identidade dominante, como legítima, permanecem. Já na luta coletiva contra o estigma, conforme assinala Bourdieu, há um esforço pela autonomia que ocorre, considerando não a supressão das características estigmatizadas, mas a destruição dos valores que as constituem como estigma. Para ele, ‘abolir o estigma realmente implicaria que se destruíssem os próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na autoafirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica’”.

⁴⁰ Os documentos estão disponíveis nos arquivos do escritório da CPT em Macapá.

Amigo Pedro a carta acima serve para você, pois não admito que nenhum dos fregueses meus vendam qualquer coisa em seu porto. Espero ser atendido para que possamos trabalhar de comum acordo.⁴¹

A *questão patronal*⁴² estava acirrando as relações entre patrão e freguês e criando um cenário de frequentes ameaças e coações. A partir de 1980 teve início a organização de grupos pré-sindicais. Nas palavras de Anna Maria Rizzante Gallazi:

Bem no comecinho dos anos 80, e aí se multiplicaram encontros na região das ilhas de Afuá. Paralelo, digamos à reunião das comunidades, às celebrações, surgiram esses grupos pré-sindicais que aí sim reunia não só católicos, mas também quando havia a presença de outras denominações, tipo Assembleia de Deus, iam discutindo essas questões mais urgentes pra eles que era sobretudo a questão da renda. E a ausência de qualquer política social voltada pra necessidade das famílias como educação e como saúde.

Em 1984, num contexto de distribuição de ameaças e de consequente disseminação de tensões e de violências, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá foi fundado. Era então grande a revolta dos trabalhadores pela morte do lavrador José do Carmo de Oliveira, assassinado em 1983. Conforme o inquérito instaurado pela polícia civil do Pará – há uma cópia dos autos nos arquivos da CPT-AP – José do Carmo foi atingido por dois tiros nas costas. Conforme destacamos antes, o acusado do crime foi Pedro Araújo, que se dizia dono da propriedade na qual José do Carmo estava extraindo madeira.

Conforme a certidão de nascimento do pai do lavrador José do Carmo – anexada ao processo como prova de acusação –, a família da vítima já ocupava aquela região denominada Ilha dos Bodes. O nascimento datava de 1926 e havia ocorrido na referida ilha, o que contraria a versão do acusado, que justificara o crime como defesa de sua propriedade. Dona Raimunda Barra⁴³ lembra que:

Nessa época era chamado de assassino, ele [Pedro Araújo] era grileiro, porque ele era, ele se dizia dono daquela ilha, de um pedaço da Ilha né, onde eles moravam. Na verdade, depois de tudo isso aquela Ilha foi descoberta como ilha da Marinha, ela não tem dono. Foi colocado quando eles correram atrás, pessoal [dos grupos pré-sindicais] que fizeram toda essa coisa de irem atrás, de colocar na mídia, essas coisas, foi descoberto

⁴¹ Sobre a fonte, Garcez da Silva ressalta que o “Bilhete sem data datilografado pelo patrão José Ferreira ao seu freguês José Pena e seu filho Pedro, morador do Rio Ipanema, na ilha Queimada, município de Afuá, Pará, sem data. De acordo com as informações coletadas com o Senhor José Pena, ‘Pelado’ era uma espécie de fiscal e capanga de José Ferreira, tinha como atribuição coagir através de ameaças e violência os atos considerados desvio de conduta por parte dos fregueses” (SILVA, 2003, p. 38).

⁴² Expressão utilizada por Tufi e Raimunda Barra.

⁴³ Entrevista concedida em fevereiro de 2019.

que ela é uma ilha da Marinha, ela não tem dono. E como ele queria ter posse lá né!? Ele perseguiu o rapaz [José do Carmo] e ele foi enfrentar o Pedro Araújo, aconteceu que ele matou o Bira.

A região das Ilhas era o foco de fortes tensões sociais e conflitos. Nela os posseiros não possuíam nenhum título de propriedade da terra e tinham que trabalhar sob o sistema de arrendamento. Raimunda Barra, ao rememorar esse período, faz o seguinte relato:

O motivo que a grande questão aqui no município, a questão era essa: a questão patronal que era a coisa mais desgraçada do mundo, o sistema escravagista falado, né. Tu morava na casa, no terreno do teu patrão, trabalhava pra ele, tinha que vender tudo o que produzia pra ele e ele pagava quanto queria no produto, ainda tirava 30% do que se produzia. 30%. Um absurdo isso, sistema escravagista mesmo. Por causa disso que nós se organizamos, pra acabar com isso e acabamos. Graças a Deus que hoje não existe mais isso.

Sobre a formação do STR (ver imagens 6 e 7), José Amorim Monteiro, o Trevoada, delegado sindical e liderança local, explicou que:

O sindicato, isso começou lá nas Ilhas do Bode e na Ilha do Meio, começou esta articulação, o pessoal começaram a entender um pouquinho mais a respeito. A CPT e outros começaram a mostrar como era o processo [...] então esse sindicato nasceu na zona rural, para ir contra o patrão, buscar a liberdade, a gente diz que [estar] com o sindicato para buscar a liberdade, então tentar libertar o povo dessa escravidão que tinha antes (José Monteiro, o Trevoada).⁴⁴

⁴⁴ Esta entrevista foi concedida a Silva. Ver: SILVA, 2003, p. 3.



Imagem 6: Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá/1984.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP



Imagem 7: Assembleia de Fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá/1984.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

Com a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá, no ano de 1984, os trabalhadores ribeirinhos passaram a dispor de uma representação política. A partir daí as lideranças sindicais deram início à construção de um processo de identificação dos

trabalhadores que estavam sendo explorados, expropriados de suas terras e/ou ameaçados para organizar a ruptura radical com o sistema de exploração baseado no *aviamento* e arrendamento das terras.

A construção da legitimidade do sindicato dos trabalhadores rurais perpassava pela afirmação do discurso contrário aos patrões e donos da terra, negando, portanto, a relação de exploração da força de trabalho a que as famílias estavam expostas. Para subsidiar este discurso e afirmar o sindicato como ator significativo na relação daquelas comunidades camponesas era necessário se apropriar dos códigos e normas através das quais os antagonistas se faziam representar. Desta maneira, a linguagem escrita passou a fazer parte do universo destas sociedades cuja tradição da transmissão oral do conhecimento é uma variável importante, a partir de um contato cada vez mais intenso com esferas normativas, que passaram a exigir maior participação das comunidades no universo da escrita formal, levando a novas formas de percepção e conhecimento. É importante destacar, conforme afirma Goody (1977), que estas novas formas de percepção, causadas pela interação crescente da comunidade com a linguagem formal escrita, repercutiu nos conteúdos transmitidos via linguagem falada, concorrendo para um processo de mudança do comportamento normativo dos indivíduos na comunidade. A apropriação e o uso, mesmo que de maneira seletiva, da escrita formal, exercitada nas reuniões dos conselhos de entidades de base organizados pela CPT e nas reuniões do sindicato, mostrou-se essencial para a formação de lideranças locais no seio das comunidades e na disseminação do discurso de coletividade em torno do sindicato e de combate às relações de trabalho baseadas na relação patrão-freguês. (SILVA, 2003, p. 38)

A Igreja católica foi um agente social importante para a consolidação do Sindicato, pois, por meio da Comissão Pastoral da Terra-AP e das CEBs, atuou de modo decisivo no movimento de organização social dos trabalhadores, e suas ações foram cruciais na formação de lideranças locais. Nos cursos de formação de delegados e diretores sindicais a Igreja católica atuou no questionamento das relações estabelecidas entre fregueses e patrões, aquelas baseadas no sistema de intensa exploração cujos pilares eram o *aviamento* e o arrendamento de terras⁴⁵. Sobre o início do movimento sindical Tufi Barra lembra que:

Foi feito assim, eles vieram de lá (CPT e Pedro Ramos um dos líderes do STR-Macapá), uniu as comunidades e a Raimunda era dirigente, foi convidada e eu não queria ir e ela ‘não, bora lá’. E eu “tá, umbora”. Chegamos lá na casa do Antônio Machado para um encontro de três dias, aí no primeiro encontro dos moradores da região eu falei assim ‘eu vou no primeiro encontro, no segundo se me interessar eu vou’, aí eu fui no primeiro encontro. E de lá o Pedro Ramos fez um resumo assim da [pausa], um resumo nacional da situação, da situação econômico, financeira do país e fez essa ‘explanagem’ e tal. Eu achei interessante, achei interessante, que

⁴⁵A *poronga*, n. 04, setembro a dezembro de 1986.

quando foi no segundo dia falou outras coisas já locais em torno disso e nós fizemos o seguinte, minha surpresa no terceiro dia eu saí já coordenando um grupo de 8 pessoas pra tentar levar em frente o sindicato. Qual era a nossa tarefa? organizar o povo, começar a organizar o povo e criar vários outros grupos nas comunidades até chegar à fundação. E isso a gente fez, criamos o grupo do Maracujá, criamos o grupo da Ilha dos Bodes, criamos o grupo do [pausa] Beija-flor. Aí criamos o grupo com a Verônica e assim foi feito, vários grupos foram criados em Serraria Grande e depois de mais dois anos, que foi em 84, justamente foi a fundação do sindicato. E pra minha surpresa eu fui o primeiro presidente, fui presidente seis anos e aí fomos organizando.

Os trabalhadores ribeirinhos estavam imersos em um sistema de exploração. A partir do momento que se iniciaram ações voltadas para a organização sindical, estes começaram a mobilizar a compreensão de seus direitos básicos. Na seção “Conhecer nossos direitos”, do jornal *A poronga*⁴⁶, há um enfoque para o curso de formação de delegados e diretores sindicais, ocorrido no mês de setembro, daquele ano, no qual o foco da formação eram os fundamentos básicos da legislação no que se refere a relação patrão-freguês.

Na leitura atenta da seção observa-se que a maior parte dos moradores da região das Ilhas trabalha em regime de parceria ou arrendamento. No supracitado encontro foi constatado pelo Sindicato que a maioria dos trabalhadores não conheciam as leis que regulamentam este regime de trabalho. Por esse motivo o encontro teve como foco o estudo dos artigos de 92 a 96 do Estatuto da Terra, e foi subsidiado por um advogado e pela CPT. Sobre o papel da Igreja, destaco a fala de Verônica Miranda, uma liderança sindical:

Eu comecei primeiramente foi nas comunidades eclesiais de base. Eu comecei como dirigente de comunidade, fui fazer o curso e fui ser coordenadora de oito comunidades. Isso foi lá pelo ano de [mil novecentos e] setenta e sete, mas só assumi como coordenadora em [mil novecentos e] oitenta e um e oitenta e dois. Aí eu vim saber a necessidade [...] nesse tempo eu trabalhava com seringa, fazia borracha, açaí também já tinha [...] tudo tinha que ser para o patrão, e aí de quem vendia lá fora, para outro. Aí nós começamos a fazer esses cursinhos da Igreja [...], eu comecei a conhecer, eles começaram a dizer para nós, fomos aprendendo que tinha que lutar pelo povo, para libertar⁴⁷.

Este período destacou-se pela atuação direta da Igreja católica na consolidação das CEBs e na formação de lideranças locais. Segundo Silva (2003), a negação das relações entre patrão e freguês provocou a quebra do sistema de aviação/arrendamento. Silva (2003)

⁴⁶ *A poronga*, n. 04, setembro a dezembro de 1986.

⁴⁷ Esta entrevista foi concedida a Silva, ver: SILVA, 2003, p. 79.

observa que neste período, a partir da perda de legitimidade do poder do patrão, deu-se um domínio simbólico dos camponeses sobre as áreas ocupadas. Simbólico porque as terras passaram a ser formalmente reconhecidas como sendo da União e não dos posseiros⁴⁸.



Imagem 8: Fotografia do jornal *Povo da Terra*, n. 38, de 1993.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

A edição do jornal *Povo da Terra* de 1993 faz alusão ao aniversário de morte de José do Carmo, além de denunciar a impunidade do crime. O jornal também traz os informes das ações do sindicato, o planejamento de novas atividades, entre outros.

Ao observar a trajetória percorrida e as lutas sociais empreendidas pelos trabalhadores ribeirinhos é perceptível que seu cotidiano foi permeado de resistências, e de lutas pela sobrevivência. A atuação política ganhou contornos institucionais (sindicais) como forma de garantir direitos essenciais, como à propriedade, ao acesso à saúde e educação. No intuito de consolidar suas lutas, diversos encontros foram realizados para a

formação dos sindicalizados. Destarte, o sindicato passou a ser um agente social importante para o processo de reclamação dos direitos desses trabalhadores.

2.5 As Escolas Comunitárias e a Escola Família Agrícola: fortalecimento das lutas sociais e do sindicalismo.

A situação da educação no meio rural brasileiro sempre foi tratada com descaso pelas oligarquias agrárias que se constituíram como força hegemônica na sociedade desde as Capitâneas Hereditárias como bem aborda Martins (1975). Não se pode negar uma dura realidade de exclusão historicamente formada pelas classes dominantes, ligadas ao meio rural. Neste sentido, torna-se necessário desvendar as representações que foram se formando

⁴⁸ Neste trabalho, a designação “posseiro”, é entendida como aquele agente social que é destituído do título legal de propriedade, mas que detém a posse da terra. Sobre o assunto, ver: Guerra, 2001.

na consciência dos ribeirinhos/camponeses, na qual a escolarização foi por muito tempo vista como algo pouco importante, posto que estavam submersos num mundo onde ler e escrever não era imprescindível.

Historicamente, a população ribeirinha da Amazônia esteve excluída de projetos educacionais que, efetivamente, pudessem atender suas necessidades singularizadas por vivências diferentes em vários aspectos das demais culturas rurais e urbanas do Brasil. Sobre a trajetória da escolarização no arquipélago do Marajó, Pacheco (2009) aponta para a omissão de diferentes agentes sociais:

A trajetória da escolarização na região, no entanto, seguiu difícil caminho, com omissões da própria Igreja, ao não se colocar em defesa de sua expansão para os ambientes rurais. Desse modo, a carência de escolas e precários espaços físicos existentes, o pouco compromisso, titularidade e reduzidos vencimentos percebidos pelos professores, a falta de acompanhamento pedagógico, propostas curriculares descoladas de anseios dos povos de rios, campos e florestas, a insensibilidade de um calendário escolar a respeitar temporalidades do trabalho na região, além do reduzido e inseguro transporte escolar, alimentação escolar insuficiente e de baixo poder nutritivo, conformam retratos de um modelo educacional excludente. No rol de complexas teias de vivências sociais surgiram, a partir da década de 80, rotas de migrações com expressivo número de famílias marajoaras, especialmente ribeirinhas que, ao serem postas na clandestinidade dos direitos sociais, forjaram movimentos de idas e vindas a núcleos urbanos, dentro e fora da região. (PACHECO, 2009. p. 242)

Os problemas relacionados à educação observados por Pacheco (2009) fazem emergir reflexões sobre os mais variados desafios de sobrevivência que os moradores ribeirinhos enfrentavam. Rascunhar trajetórias de vida diferentes das suas para seus filhos era um desejo nutrido por muitos trabalhadores. Estes, após a sua organização sindical, passaram a perceber que a escolarização era um fator fundamental de seu empoderamento. Nesse sentido, os moradores da região das Ilhas passaram a reivindicar um espaço de sociabilidade educacional para eles e para seus filhos. Porém, o poder público se esquivava de tal responsabilidade

Contudo, com o apoio da CPT e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá, uma mobilização em torno de um projeto educacional que atendesse as necessidades mais emergenciais, como a alfabetização, ganhou força. A maior parte da população ribeirinha, nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX era analfabeta. Algumas escolas comunitárias foram

então criadas em espaços improvisados⁴⁹, com professores oriundos da própria comunidade. Eram pessoas que sabiam ler e escrever, possuíam até a 4ª série do ensino fundamental e que dificilmente eram remuneradas. Sobre as condições de funcionamento das escolas comunitárias, Pereira (2018) afirma:

Ademais, algo em torno de 13 escolas foram improvisadas com o objetivo de se promover a alfabetização dos moradores. Nelas, sem estrutura alguma, quem sabia ler ensinava quem não sabia, tudo de forma voluntária. A CPT recorreu a escolas da rede privada de ensino em Macapá para solicitar materiais escolares e didáticos. Estes últimos, porém, não correspondiam à realidade dos alunos, o que dificultava o processo de aprendizagem. (PEREIRA, 2018, p. 90)

As dificuldades pedagógicas eram grandes, exigindo da CPT uma intervenção pedagógica que pudesse atender às necessidades de professores e alunos. Nesse sentido, Sandro Gallazzi acatou uma proposta dos moradores, de produzir um material que dialogasse com as vivências deles⁵⁰.

Com o início de fevereiro estão recomeçando as atividades de nossas escolas comunitárias. Os monitores receberão um bom treinamento em Macapá na segunda semana de março, para terem sempre melhores condições de um ensino adequado para nossas crianças e jovens. Enquanto isso está sendo preparada a **cartilha de leitura**. Esta cartilha será feita pelos nossos alunos que escreveram e desenharam muitas coisas. Será uma cartilha “**nossa**” e que vai refletir a nossa realidade. (*Povo da Terra*, n. 25 jan/fev 91).

⁴⁹ Na maioria dos casos, esses espaços eram salas da residência de alguma família que cedia o espaço, que se tornava sala de aula, sem nenhuma estrutura.

⁵⁰ Sobre isso temos a seguinte observação de Pereira: “Há um exemplar desse material no escritório da CPT em Macapá que foi produzido por alunos das escolas improvisadas. Ele contém histórias referentes a caças, brincadeiras e até mesmo sobre o descaso de prefeito de então para com as comunidades”(PEREIRA, 2018. p. 83-105).



Imagem 9: Professoras das escolas comunitárias em capacitação 1991.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

O material produzido abordava aspectos da cultura, embates sociais e políticos dos ribeirinhos. As reivindicações dos trabalhadores foram abrindo espaço para a luta mais ampla por seus direitos. A criação da EFARC (Escola Família Agrícola do Rio Coqueiro), em 1993, por exemplo, foi uma das conquistas dos trabalhadores. Ela ocorreu com o apoio do Sindicato e da CPT-AP. Na seção de notícias do jornal *Povo da Terra*, n.42 de nov/dez de 1994, o Sindicato informou a retomada das atividades da Escola Família e noticiou a realização de uma capacitação para monitores no estado do Maranhão⁵¹.

A EFARC representou um elo da luta dos ribeirinhos por sua liberdade, pois os trabalhadores vislumbravam na educação escolar de seus filhos a possibilidade de fomentar e aglutinar forças pela garantia dos seus direitos. Cabe ressaltar que a Escola Família recebeu apoio financeiro do governo italiano, por meio da Associação do Espírito Santo (AIS), que coordenou os trabalhos com a ajuda de voluntários vindos da Itália e da CPT-AP.

⁵¹ Na seção de notícias do jornal *Povo da terra*, há a seguinte informação da Escola Família: “A Escola retomou suas atividades no começo de agosto. Durante as férias de julho, os monitores participaram de uma reciclagem, no Maranhão, junto com monitores de outras escolas famílias. Voltaram de lá animados. Programaram vários “serões” com pessoas do movimento popular de Macapá, para discutir assuntos de interesses dos jovens. Os alunos estão participando do estudo e das atividades práticas, com bons resultados e a animação própria dos jovens. Os resultados estão aparecendo, não somente no estudo, mas também na produção: o terreno da escola já está dando conta de 30% das necessidades da mesma. Novas plantações estão sendo feita e as previsões são que, em 95, alguma coisa possa ser vendida para fora.” (*Povo da Terra*, n.42 de nov/dez de 1994).

A EFARC foi uma escola que adotou a Pedagogia da Alternância⁵², de forma que os alunos permaneciam 15 dias na escola e 15 dias em suas casas, interagindo com sua comunidade e com sua família. A alternância enfraqueceu uma das motivações do êxodo escolar amazônico: a sazonal retirada dos estudantes para trabalhar, com os pais, em áreas mais ou menos afastadas. Principalmente no período de verão, quando as águas baixavam e quando se buscava garantir o sustento do próximo inverno por meio do trabalho na roça, na coleta florestal, na pesca e caça, quando o máximo da força de trabalho familiar (aí incluídas as crianças) era mobilizado (RIZZINI, 2004; LOBATO, 2009).

A opção pedagógica pela alternância exigia uma estrutura mais complexa da escola, visto que os alunos aí permaneciam, em regime de internato. A área edificada da EFARC era relativamente pequena. Ela utilizava todo seu espaço, convertendo o alojamento em sala de aula, retirando as redes de dormir ao amanhecer. Esta capacidade de adequação dos ribeirinhos reduziu as dificuldades que a escola tinha para funcionar com poucos recursos.

De acordo com os relatórios da EFARC disponíveis no arquivo da CPT-AP, a escola possuía uma cozinha e um refeitório que formavam uma instalação de 100m², aproximadamente, duas salas de aula de aproximadamente 30m² cada uma, um alojamento para os monitores, que possuía em torno de 20m², dois banheiros de 10m², uma casa para o gerador de 15m², uma pequena instalação para o defumador e algumas outras pequenas instalações, como um galinheiro e uma baia para os porcos que permaneciam a maior parte do tempo ociosas, pois os animais ficavam soltos. A escola contava também, com um barco, o único meio de deslocamento para longas distâncias, sendo que o transporte na região era exclusivamente fluvial.

As escolas famílias agrícolas possuíam monitores, permitindo assim a contratação de profissionais sem formação pedagógica para lecionarem. Esta talvez fosse uma das decisões mais criticáveis destas organizações, uma vez que sua metodologia educacional estava fundamentada em princípios pedagógicos sólidos, que precisavam ser compreendidos por profissionais que estivessem aptos a perceberem a fundamentação desta.

⁵² Segundo Teixeira e Bernartt (2008. p. 227-242): “A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas”.

Analisando os relatórios disponíveis no escritório da CPT-AP, foi possível elaborar um panorama da realidade da EFARC. Dizer que técnicos agrícolas formados em escolas famílias agrícolas estavam capacitados a exercerem o magistério era no mínimo questionável, uma vez que estes profissionais não haviam sido estimulados, durante sua formação, para serem educadores. Este problema se agravava em função da EFARC, enquanto instituição, não ter condições estruturais para que estes profissionais pudessem ter uma formação continuada, a fim de compreender e implementar a pedagogia da alternância de acordo com a realidade dos ribeirinhos.

As disciplinas ministradas na EFARC eram as seguintes: Português, Matemática (estas eram de maior carga horária da EFARC), Ciências, Geografia, Agricultura, Ed. Artísticas, Zootecnia, História, Ed. Física. As disciplinas de Ed. Religiosa e Ed. Familiar eram substituídas por momentos de oração, nos quais cantava-se e lia-se a Bíblia. A rotina da escola família, para os alunos, iniciava às 7 horas da manhã, com as tarefas de limpeza, rega das plantas e despesca dos matapis. Estas tarefas eram executadas por grupos de alunos, que eram previamente definidos para cada função no início da sessão. Depois de executada a primeira tarefa do dia, os estudantes reuniam-se em uma sala de aula para orarem. A religião era um dos fatores de maior peso na vida dos ribeirinhos, estando a Igreja católica muito mais presente no cotidiano do que as outras denominações religiosas, naquele momento.

Os momentos de oração normalmente eram acompanhados de reflexões realizadas por alunos e monitores. Estes procuravam correlacionar a realidade local e seus valores com as liturgias da pregação. Após a oração, tomava-se café e às 8 horas, iniciavam-se as atividades pedagógicas em sala de aula. Cada aula durava 45 minutos e pela manhã cumpriam-se 4 horas aula. O intervalo para o almoço era de uma hora e meia, reiniciando as aulas às 13:30 horas, sendo que o segundo turno se estendia até as 15:30 horas. Das 15:30 horas em diante iniciava-se o trabalho prático, que também era realizado em equipes que tinham monitores como responsáveis.

As atividades práticas eram realizadas de acordo com as necessidades da EFARC. Frequentemente alguns alunos se propunham a pescar, caçar ou coletar frutas, a fim de atenuar problemas com alimentação, quando os mantimentos trazidos ficavam escassos. Outras atividades como a capina, a roçada, a construção das instalações, as práticas de

horticultura, normalmente eram acompanhadas por um monitor, a fim de que os alunos não o fizessem sem a presença de um responsável.

Após o trabalho prático, os alunos tinham um intervalo até o jantar, no qual normalmente realizavam alguma atividade esportiva. Neste momento os garotos jogavam futebol e as meninas o vôlei. Este era um momento de descontração, do qual participavam alunos e monitores, promovendo-se espontaneamente a integração. Às 18:30 horas iniciava-se o horário do jantar, que se estendia até às 19:30 horas. À noite, em alguns dias, ocorriam aulas e em outros fazia-se alguma outra atividade didática, como preparação de encenações, discussão sobre algum tema importante, elaboração de poesias e canções.



Imagem 10: Trabalho prático na EFARC/2002.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

O método pedagógico adotado pela EFARC era norteado pelas orientações da Associação Brasileira de Escolas Família Agrícola (ABEFA), uma organização formada por diversas escolas família agrícola que faziam educação popular voltada ao meio ambiente rural. A ABEFA atingia as regiões Norte, Nordeste e Sudeste e tinha como princípio metodológico básico de educação a relação prática-teoria-prática.

Para se atingir os objetivos propostos pela ABEFA, dentro de uma proposta de educação popular, sem deixar de cumprir as exigências da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, uma vez que a EFARC pertencia legalmente à rede municipal de ensino

de Afuá, o currículo formal foi elaborado de forma que os assuntos ficassem divididos por disciplinas e concentrados dentro de um tema gerador, que dava origem aos temas foco e objeto, que deveriam ser o norte dos planos de estudos dos professores, durante a preparação de suas aulas.

Além das aulas teóricas, a EFARC utilizava outras atividades didáticas, que procuram relacionar prática e teoria. O currículo formal da EFARC possuía além das aulas teóricas, aulas práticas (trabalhos práticos), serões, alternância quinzenal e uma atividade pedagógica que era denominada na EFARC de “plano de estudos”, que consistia em uma pesquisa dos conhecimentos populares sobre o tema gerador do corrente bimestre, na qual os alunos eram os pesquisadores e a família-comunidade o foco da pesquisa.

O currículo informal da EFARC não seguia a rigor o currículo formal, e as atividades teóricas transcorriam assim: primeiramente era aplicada uma pesquisa de campo, denominada de plano de estudos (PE). O PE era uma atividade que se definia em três momentos. O primeiro momento se constituía na formulação das perguntas que eram levadas à comunidade. As perguntas do plano de estudos eram precedidas por uma pequena introdução para que os alunos pudessem expressar suas expectativas referentes àquela atividade.

Após a formulação das questões, a atividade passava a ser mais individualizada, cabendo a cada um efetuar as entrevistas em sua comunidade. As respostas deviam ser obtidas por meio de conversas com as pessoas que supostamente estavam mais aptas a responder sobre determinado assunto e preferencialmente deveriam ser respondidas por mais de uma pessoa, cabendo ao estudante trazer para a escola todas as respostas que obtivesse. No momento seguinte se desenvolvia uma discussão sobre as respostas obtidas, havendo uma troca de informações.

De cada plano eram extraídas as informações entendidas como as mais relevantes, fazendo-se assim uma síntese do PE. Cada aluno recebia esta síntese que finalizava a primeira atividade da grade curricular. Todos os PEs eram arquivados pelos alunos, formando um caderno que era denominado de caderno da realidade (alguns desses cadernos estão disponíveis no arquivo da CPT-AP). Os trabalhos avaliativos da EFARC, na sua maioria, eram os mesmos que os alunos executavam em suas propriedades.

Nas noites em que não aconteciam aulas teóricas, os alunos participavam de uma atividade pedagógica denominada *serão*, que tinha o intuito de promover a integração, permitindo o diálogo simples e espontâneo entre eles, afim de motiva-los para uma atenção permanente à vida da comunidade, à organização social-política-econômica e aos problemas da vida nas ilhas. Além das atividades do cotidiano a EFARC promovia viagens de estudo e estágios, incentivando a participação desses sujeitos na vida da comunidade⁵³.

As escolas comunitárias e a EFARC surgiram em um contexto de luta e resistência dos trabalhadores. Estes criaram cartilhas com base nas abordagens de Paulo Freyre sobre o estudo do meio, incorporando no processo de alfabetização elementos do cotidiano dos alunos. A Pedagogia da Alternância possibilitou uma maior inserção e permanência dos alunos na escola, o que contribuiu para a alteração das relações sociais na região e fortalecendo as lutas sociais dos trabalhadores afuaenses.

2.6 A trajetória dos primeiros anos do STR-Afuá

Os trabalhadores ribeirinhos de Afuá buscavam uma maneira de romper com o círculo de miséria que os atormentava, que os condenava à uma morte de indigente. Nessa luta, a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá se apresentava como um movimento de resistência dos trabalhadores, sem certezas ou garantias de que algum objetivo seria alcançado. Mas, com a certeza do empenho das lideranças em romper com um ciclo vicioso de usurpação dos direitos mais basilares dos trabalhadores. O STR projetava algo novo no município de Afuá – um pequeno município que nunca tivera um movimento de luta e resistência tão eminente -, uma postura coletiva que causava estranhamento e reação dos patrões.

Para além das demandas que envolviam mais diretamente as condições de trabalho, em diversos momentos, era possível constatar outras, que conforme Medeiros (2002, p. 159) faziam parte da pauta de reivindicações e ligas camponesas em diversas regiões do Brasil. Reivindicavam a criação de postos de saúde, dentistas, escolas de alfabetização. Contudo, conforme denúncia apresentada no jornal *Povo da Terra* n. 27. mai/jun de 1991, um vereador (o qual não têm o nome citado) compareceu à assembleia do STR, alegando que era

⁵³ Aqui nos baseamos nos relatórios elaborados por alunos e professores, além dos apontamentos da comunidade e do STR-Afuá, à CPT-AP.

responsabilidade do sindicato oferecer escola, atendimento médico, odontológico, jurídico a seus associados, argumento que foi refutado pelas lideranças sindicais.



Imagem 11: Assembleia Geral do STR/1991.

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

Muitas questões surgem na trajetória do STR-Afuá. Nos primeiros anos as preocupações giravam em torno da afirmação deste enquanto espaço de luta, e do enfrentamento das objeções oriundas das comunidades ribeirinhas. Destacamos que o movimento sindical foi recebendo adesão de forma gradativa, pois havia lugares nas Ilhas que ainda não aderiram prontamente ao movimento sindical, por diversas questões apontadas abaixo.

No jornal *A poronga*, n. 2. Mai/jun de 1986, o STR-Afuá apontava para ações que estavam sendo realizadas no intuito de difamar a imagem da entidade e de suas lideranças. Algumas acusações apontadas eram: que o STR queria roubar as terras dos outros; que as lideranças sindicais queriam brigar e tirar os direitos dos patrões; e que quem entrasse no STR iria se dar mal e perder a terra.

Outra constante no cotidiano das lideranças sindicais eram as ameaças que estes sofriam. Tufi Barra, primeiro presidente do STR-Afuá, lembra que “o movimento sindical era um movimento que dava orgulho, agora sacrificoso por isso, porque era muito arriscado também, muito arriscado, eu não podia andar desarmado”. As ameaças às lideranças

sindicais eram e ainda são uma constante, pois em diversas regiões do Brasil muitas lideranças sindicais foram assassinadas no decorrer das últimas décadas.

Merecem destaque as dificuldades enfrentadas no esforço de manutenção do engajamento nas ações do STR, como fora apontado no jornal *Povo da Terra*, n. 1 jan/fev 87: pouca presença das bases; pouca participação dos sócios em suas delegacias, além da dificuldade de conseguir transporte (embarcação) para as ações.

O jornal *Povo da Terra* (n. 25 jan/fev 91) fez apontou aspectos negativos da atuação do STR-Afuá, entre eles: poucos militantes estão se engajando a contento; falta de visita dos diretores nas delegacias; faltas e atrasos nos encontros de diretores e delegados; pouca participação dos jovens no movimento sindical; encontros regionais com pouca participação dos trabalhadores; o programa de saúde que não foi realizado de acordo com o planejamento inicial, entre outros. Esses problemas apontados pelo jornal mostram que as lideranças do STR-Afuá enfrentavam muitas dificuldades.

O que chama atenção na trajetória do STR-Afuá é o engajamento de algumas mulheres no processo de construção das bases da luta sindical. As mulheres estavam presentes desde os grupos pré-sindicais, como destaca o jornal *A poronga*:

As mulheres que desde os grupos pré-sindicais estão presentes e atuantes no STR-Afuá, fizeram ouvir sua voz. Pediram para realizar encontros para elas, para sensibilizar melhor as demais companheiras e assumir cada vez mais sua luta junto aos homens. Um encontro já foi realizado, outro está sendo programado. Um grupo de companheiras participaram do MOVIMENTO DE MULHERES DO AMAPÁ E ARREDORES, no dia 08 de março, dando a sua contribuição e relatando sua experiência no movimento sindical. (*A poronga*, n.1. mar/abr 1986)

A participação das mulheres no STR-Afuá será frequente. Nos números dos jornais sindicais *Poronga* e, depois, *Povo da Terra*, é possível encontrar notícias sobre a participação e atuação das mulheres⁵⁴ no sindicato. Contudo, esse processo de inserção da mulher no movimento sindical ocorreu de maneira gradativa, conforme preconiza Rizzanti Gallazi (1991, p. 52):

⁵⁴ Sobre a atuação das mulheres em diferentes espaços de sociabilidade e na historiografia ver: Perrot (2018, p.177-252). Perrot (2018, p. 177) salienta que “a relação das mulheres com o poder inscreve-se primeiramente no jogo de palavras. ‘Poder’, como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a ‘influências’ difusas e periféricas, em que as mulheres têm a sua grande parcela. Se elas não têm poder, as mulheres têm, diz-se, poderes”.

Como tirar uma mulher, esposa e mãe (antes disso nunca seria aceita como liderança), de dentro de casa durante 40 dias? Mesmo que isso fosse possível, como ela poderia, depois, enfrentar as viagens, os dias e noites longe da família, para visitar as comunidades? Na região das Ilhas, quem pilota os barcos são somente homens. Quem conhece os rios, as marés, os horários, são os homens. Para uma mulher poder viajar precisaria de um homem para servir de piloto. Mas como viajar com um homem, que não fosse o próprio marido? As viagens levam muitas horas, na maioria das vezes à noite, para aproveitar o tempo e a calmaria dos rios. Ninguém irá aceitar que uma mulher casada fizesse isso na companhia de homem que não fosse o marido. Teria que ter, pelo menos, a companhia de outra mulher. Isso criava uma grande complicação, inviabilizando assim uma maior presença de mulheres nesta instância de organização.

As adversidades que as mulheres cotidianamente sofriam limitavam sua participação e atuação no STR. Para além daquelas apontadas acima havia as demandas da maternidade, considerando que a maioria das trabalhadoras em foco possuía muitos filhos. Tais demandas estavam atreladas à “obrigação” de ter que cuidar da casa, mentalidade marcante até os dias de hoje, em nossa sociedade.

Rizzanti Gallazi (1991, p. 53) ainda ressalta que na fundação do sindicato, Joaquina foi a única mulher a entrar na diretoria. Ela era solteira. D. Verônica enfrentou resistências quando foi nomeada delegada sindical. Os demais trabalhadores não a aceitavam em tal posto por ser mulher. O impasse foi resolvido ainda durante a assembleia de nomeação e ela assumiu a função. Porém, mesmo tendo que fazer face às constantes adversidades, houve a persistência de algumas mulheres que não deixaram de participar das ações e dos cursos de formação do movimento sindical. Este foi o caso de D. Verônica, de Maria Aldenir, de D. Raimunda Barra, de Maria Oleide e de Deuza. Essas mulheres foram responsáveis por aglutinar forças junto à CPT-AP para ressaltar e validar a importância da participação feminina no sindicato.

Vencidas as barreiras iniciais, ocorreu o primeiro encontro de formação. Rizzante Gallazi (1991, p. 54) observa que apenas 17 mulheres participaram. E estas eram todas esposas de diretores e delegados sindicais. À medida em que as mulheres iam se engajando, surgiam novas pautas de luta, como a saúde da mulher, especialmente no tocante ao planejamento familiar, uma vez que o cuidar de muitos filhos provocava o desgaste físico, além das dificuldades de sustento da família. Além disso, foram surgindo debates em torno de temas: como a saúde da criança, a alfabetização dos ribeirinhos, entre outros.

No intuito de minimizar os problemas relacionados ao bem estar, algumas delas receberam curso de formação de agentes de saúde. O objetivo deste era subsidiar as famílias ribeirinhas com conhecimentos relativos ao tratamento da água e ao acompanhamento da saúde da criança. Na esfera educacional elas passaram a reivindicar escolas para seus filhos, pois tinham a urgência em alfabetizá-los. Para suprir essa necessidade emergencial foram criadas as escolas comunitárias, financiadas inicialmente pelos pais dos alunos e pelo STR, com o auxílio da CPT-AP.



Imagem 12: Primeiro curso de formação de agente de saúde [1987?].

Fonte: Arquivo Comissão Pastoral da Terra – Macapá/AP

Rizzante Gallazi (1991, p. 60) salienta que em 1990 as mulheres tiveram espaço reconhecido e assumido, em “1990 foi ano de eleição sindical: o que foi difícil em 84, aconteceu agora, e várias mulheres entraram na nova diretoria”. A assembleia do ano em questão, foi realizada, a pedido das mulheres, no dia 08 de março. Rizzante (1991) observa que dos 400 trabalhadores presentes na assembleia, mais da metade eram mulheres, o que demonstra a vontade e persistência destas cujo o fito era o atendimento de seus anseios e a garantia de seus direitos. Atuação que recebeu destaque no jornal *Povo da Terra*.

A assembleia realizada no dia 08 de março, dia da MULHER, mostrou de maneira expressiva o crescimento da atuação das companheiras na organização sindical. Na nova diretoria, eleita nesta ocasião, entraram 6 mulheres: Maria Aldenir, Verônica, Raimunda, Valdina, Maria Oleide e Joaquina. [...] As mulheres ficaram na frente das reivindicações. Com firmeza exigiram, do poder público o apoio ao serviço que elas vêm fazendo nas diversas localidades, sobretudo no campo da educação e da saúde e conseguiram a garantia de que este trabalho será reconhecido pela prefeitura. [...] A nossa organização cresceu. As mulheres têm muita parte neste crescimento. (*Povo da Terra*, n.20 mar/abr 90)

A atuação das mulheres no STR-Afuá esteve direcionada principalmente para a garantia de direitos no campo da saúde e educação. D. Raimunda, ao ser indagada sobre o seu desejo de participar de forma mais ativa no sindicato, afirmou: “Então, foi pra despertar as mulheres, pras mulheres não ficarem de fora, elas também ter os direitos delas de cidadã pra trabalhar, porque a mulher trabalhava igual o homem mas o direito dela era menos”.

Não podemos afirmar que havia uma perfeita unidade dos trabalhadores em prol da luta por seus direitos. Havia trabalhadores ribeirinhos que se sentiam receosos em participar ativamente das atividades sindicais. Em vários números do Jornal *Povo da Terra*⁵⁵, o enfoque recai na falta de pagamento das mensalidades e na associação do sindicato ao comunismo. Constatamos que para alguns trabalhadores, especialmente aqueles que não estavam engajados no movimento sindical, o STR era um meio para conseguir adquirir a aposentadoria e alguns outros benefícios que estavam assegurados ao trabalhador associado. Portanto, o STR-Afuá era percebido como uma instituição assistencialista por pessoas que nem sabiam ao certo quais as bandeiras de luta do movimento. Enquanto outros dedicavam sua vida em prol de ideais de mudança social.

⁵⁵ Ver os seguintes números do jornal: Povo da Terra, n.3 mai/jun 87; Povo da Terra, n.8 mar/abr 88; Povo da Terra, n.11 set/out 88; Povo da Terra, n. 16 jul/ago 89; Povo da Terra, n.19 jan/fev 90.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA

3.1. De que realidade estou falando?

Na sessão anterior apresentamos alguns aspectos do cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores ribeirinhos de Afuá, tais como: suas relações de trabalho, seu lazer, os conflitos (com o patrão) que enfrentavam e a mobilização sindical. Essa seção pretendeu abrir o caminho para a retirada desses sujeitos do esquecimento imperante na História escrita pelos historiadores e ensinada pelos professores. Atualmente o Ensino de História realizados nas escolas marajoaras, aquelas que atendem aos próprios ribeirinhos não aborda essas experiências locais. Por que isso é negligenciado? Tal ausência precisa ser problematizada. O ponto de partida para isso é mesmo analisar o contraste entre as narrativas que encontram sustentação nas memórias dos moradores, nos arquivos locais, no *modus vivendi* afuaense, e aquilo que é valorizado pelo currículo escolar e pela prática docente.

Nas escolas ribeirinhas do município de Afuá muitos são os desafios encontrados para levar a bom sucesso o processo ensino-aprendizagem. As escolas são distribuídas e organizadas em *regionais*. Cada uma destas abrange um conjunto de furos, igarapés e ilhas, de acordo com a proximidade. As escolas foram distinguidas em de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e de ensino fundamental II (6º ao 9ºano).

Ressaltamos que não são todas as escolas que ofertam o ensino fundamental II, ficando este concentrado na escola polo, que é o espaço onde todos os documentos ficam guardados. Esta também reúne um maior número de funcionários e dispõe de uma estrutura melhor. Conta, por exemplo, com energia elétrica quando ocorrem eventos. As demais escolas não dispõem em seu dia-a-dia de energia elétrica, nem de materiais multimídias, o que limita, em certos aspectos, os materiais que o professor pode escolher para explorar. Outro problema é a conservação da merenda escolar, pois essa limita-se a alimentos em conserva, mingau, suco e bolacha, uma vez que as escolas não possuem meios para conservar alimentos perecíveis.

Em junho de 2017 o Ministério Público Federal realizou uma audiência pública⁵⁶ na sede do município de Afuá, no intuito de discutir questões relacionadas à educação que

⁵⁶ Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/noticias-pa/afua-governos-falham-em-protetor-ribeirinhos-como-povos-tradicionais>. Acesso em: 29/09/2019 às 15:17

atende as comunidades. Entre as pautas apresentadas estavam as questões da merenda escolar e do transporte dos alunos. Em 2018, durante o encontro de formação de líderes sindicais do STR-Afuá, conversamos com algumas lideranças e estas relataram que a prefeitura estava fechando as escolas que atendiam as crianças do 1º ao 5º ano.

Segundo as lideranças sindicais com quem conversamos havia uma preocupação eminente da comunidade em mandar as crianças pequenas de catraio para as escolas polos, por vários motivos, entre eles: a distância percorrida (sendo que alguns alunos saiam de sua casa até 4 horas antes do início da aula, então se a aula iniciava às 8 horas elas precisavam sair antes das 05 manhã, e só iriam chegar em casa por volta das 16h.); a falta de estrutura dos catraios, que não têm banheiros ou água potável ; além do risco físico, pois o catraieiro é responsável pela condução da embarcação e também pelo acompanhamento dos alunos durante a viagem.

De acordo com os dados coletados junto à Secretaria de Educação de Afuá e no censo da educação básica de 2019, muitas escolas do ensino fundamental I foram fechadas (*ver anexo, p. 6-12*), havendo a concentração dos alunos nas escolas polos. E embora o MPF tenha realizado recomendações ao município para a manutenção das escolas, estas estão temporariamente paralisadas.



Imagem 13: Escola Municipal Antônio Pinto Facundes, localizada no rio Maniva.

Fonte: Prefeitura Municipal de Afuá.

3.2 Breve histórico sobre a Educação na Amazônia

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade, e uma perceptível composição humana dinâmica e múltipla e ainda pouco conhecida por diversos setores da sociedade. Observando a história da Educação na Amazônia é possível perceber que esta sempre esteve relacionada aos modelos educacionais difundidos no continente europeu. Ela atendeu a demandas sociais dominantes e hegemônicas, sendo um meio de “normalização do outro”, tendo a Europa como parâmetro de normalidade.

Num primeiro momento do processo de colonização da Amazônia, é notória a intervenção do catolicismo, cabendo à Igreja o papel de “cristianizar” o chamado gentio. Essa Educação, protagonizada principalmente pelos jesuítas, tinha como objetivo central a aculturação religiosa do indígena. Colonização, catequese e Educação são três aspectos de um grande movimento por meio do qual se deu a inserção da Amazônia no mundo ocidental e cristão. Por meio desse modelo educacional, conforme pontua Hoornaert (1992), foram fixados os valores e padrões culturais, políticos e econômicos que convinham ao colonizador português. A Educação então tinha como papel essencial a imposição ideológica e a aculturação⁵⁷.

O processo educativo, além do atendimento das necessidades da colonização, pode também ser explicado como resultante da necessidade de novos integrantes para o trabalho das ordens religiosas. As primeiras experiências de educação formal na Amazônia surgem a partir da atuação de religiosos que visavam converter e catequizar os ameríndios, ao mesmo tempo em que ampliavam o poder próprio e reforçavam o modelo colonizador. A valorização do ser civilizado, cristão, com padronização dos comportamentos, era uma das primeiras ações de “normalização” do *outro* desempenhadas pelos religiosos.

Na segunda metade do século XVIII, o Estado passou a intervir mais diretamente nas questões relacionadas à Educação. Marquês de Pombal instituiu uma reforma que previa uma menor interferência dos religiosos nas questões que afetavam os interesses dos colonos. Tal reforma gerou conflitos com a ordem dos jesuítas e culminou na expulsão deles em 1759. A partir da implantação do Diretório em 1757 os indígenas passaram a desempenhar um

⁵⁷ Destacamos que o conceito de aculturação vem sendo pauta de inúmeros debates nas últimas décadas. A substituição cultural não ocorre de forma absoluta, pois os indígenas a ressignificaram.

novo papel no processo de colonização, atuando como agentes demarcadores da presença portuguesa, num contexto de disputas entre lusitanos, franceses e holandeses. A intensão de organizar uma educação laica e controlada pelo Estado não contou com os investimentos necessários para ser concretizada. O fato é que nas últimas décadas do século XVIII e início do XIX, a educação escolar, embora aparentemente ocupando espaço nas preocupações dos governantes, esteve longe de objetivar a universalização. Pelo contrário, reforçava-se a discriminação e as desigualdades sociais.

No século XIX novos modelos educacionais passaram a integrar o sistema de ensino das Províncias do Grão-Pará e do Amazonas. Um modelo de educação profissional, do qual Rizzini (2004) faz um estudo detalhado, estava calcado em estabelecimentos de internação, as casas de educandos artífices. As escolas desse período treinavam meninos dos sete aos vinte e um anos para o trabalho artesanal. Esses educandários possuíam uma organização interna baseada na disciplina militar, com controle rígido do tempo, castigos corporais e forte senso de hierarquia.

Nas primeiras décadas do século XX o modelo educacional hegemônico sofrerá pouquíssimas alterações, pois então ainda prevalecia um ensino seletivo e para a formação de mão de obra. Mas, os debates acerca da educação e instrução públicas ganharam então impulso, ainda que sem levarem a grandes transformações.

Somente a partir da década de 1940 é que um novo modelo de Educação será proposto. É o que aponta Lobato (2009), que aborda a política educacional desenvolvida no Amapá, durante a gestão de Janary Nunes (1944-1956), destacando que nesse contexto a Educação estava baseada em planos de modernização autoritária para a Amazônia.

Quando analisamos a trajetória educacional nesta região, é importante observar as práticas que irão subsidiar a educação indígena, que a partir de 1970 sofrerá transformações e estará em uma zona de conflitos de interesses por parte do Estado e da Igreja católica, que assume uma nova orientação pastoral, com base na Teologia da Libertação. Nesse contexto, a Funai (Fundação Nacional do Índio) e o Cimi (Conselho Indigenista Missionário) entraram em um campo de disputas. A primeira estava vinculada ao Estado e possuía um projeto de nacionalização do indígena. Enquanto que o segundo era a expressão da vertente progressista da Igreja católica e defendia a manutenção de alguns aspectos das culturas dos indígenas, mas sem abrir mão do intuito de cristianizar esses povos. (BASTOS, 2018, p. 77)

Essa brevíssima passagem pela história da educação na Amazônia torna possível problematizar o papel das instituições escolares na região, pois estas estão ligadas a uma tradição de imposição cultural, que desconsidera a história e as culturas locais. Isso resulta na flagrante distância entre as experiências pretéritas vividas por moradores das comunidades ribeirinhas — como as lutas sociais dos trabalhadores de Afuá enfocadas nas seções anteriores — e aquilo que é ensinado nas aulas de História das suas escolas. Uma Educação que no presente supervaloriza saberes exógenos em detrimento das vivências e lutas locais ainda segue a lógica da “normalização” do *outro*, considerado inferior.

3.3 Currículo e Ensino de História nas escolas ribeirinhas de Afuá-PA

3.3.1 O currículo como espaço de questionamentos de nossas representações sobre os “outros”

O reconhecimento da própria identidade passa pelas representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*. As relações entre *nós* e os *outros* estão carregadas de afetos e ambiguidades. Em nossa sociedade, os conflitos em torno das diferenças se fazem cada vez mais fortes. Portanto, reveste-se de especial importância debatermos questões como: quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos *outros* se refletem nos currículos? Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a abordar nas relações sociais e, particularmente, na Educação e no Ensino de História.

Ao longo da história dos dominados houve a construção de estereótipos que negaram ao colonizado a capacidade de se autogovernar. Conforme define Bhabha (2007, p. 127), esta ação “é justificada por aquelas ideologias moralistas e normativas de aperfeiçoamento reconhecidas com Missão Civilizatória ou o Ônus do Homem Branco”. Burke (2001, p. 157) afirma que o estereótipo surge do contato entre culturas e raças diferentes, havendo a construção de um olhar hostil e desdenhoso para com o *outro*, e “dessa forma, os outros são transformados no ‘Outro’. Eles são transformados em exóticos e distanciados do eu. E podem mesmo ser transformados em monstros”.

Partindo de tais posicionamentos a respeito do *outro*, é possível lançar questionamentos sobre o papel da Educação desde o período colonial, uma vez que esta prática serviu e serve para levar o parâmetro de normalidade europeia a outras sociedades vistas como incivilizadas. No século XVI, por exemplo, surgem inúmeros debates sobre os

indígenas. Nesse período, conforme preconiza Burke (2004, p. 159), sentenciam-se que o índio é um humano beirando a animalidade. São os regimes de representação, conforme argumenta Stuart Hall (2016), nos quais a propagação dos estereótipos ocorre por meio de inúmeros suportes, tais como: imagens, textos, práticas, entre outros. Tais regimes de representações são uma constante nos currículos no Brasil.

Para correntes de estudiosos do pós-colonialismo, o período colonial foi violento física e epistemologicamente. Esse período resultou num apagamento da história dos povos colonizados e numa tentativa de “branqueamento” das culturas não-europeias e de organização do pensamento racional, considerando a Europa a única fonte de conhecimento, e justificando a dominação política, econômica, social e cultural ocidental.

Um aspecto importante dos processos de estranhamento do *outro* é elucidado por Burke (2001, p.168) no tópico *O Outro em nosso próprio país*. Ele aí ressalta que tais construções de estereótipos não ocorrem somente entre raças e culturas diferentes, observando que há uma variada construção de *outros* próximos.

Um processo semelhante de diferenciação e distanciamento ocorre no interior de uma determinada cultura. Os homens têm muitas vezes se definido, em contraste à imagem da mulher, afirmando por exemplo, que “homens não choram”. Os jovens definem-se em contraste com os velhos, a classe média, com a classe trabalhadora, o norte (seja Inglaterra, França ou Itália) em contraste com o sul. Essas diferenças estão materializadas em imagens, de forma que pode ser interessante falar do “olhar masculino”, por exemplo, ou do “olhar urbano”. (BURKE, 2001, p. 168)

Analisando o “olhar urbano”, Burke (2001, p. 171-172) destaca as representações dos habitantes do campo, sempre carregadas de estereótipos, sugerindo que tais expressões homogeneizam o camponês, o “mundo rural”, deixando de lado as variações locais e individuais. Pensando as ruralidades amazônicas é notório que elas são objeto de estigmas que se reproduzem, historicamente, não expressando o rural como um lugar heterogêneo, de circularidades e de dinamismos culturais.

Tais questões tornam-se pertinentes para que possamos compreender os marcadores socioculturais da construção da Educação e do currículo na sociedade brasileira, e em especial, na Amazônia. Pois a partir da análise dessa construção é possível perceber que Educação esteve vinculada a processos históricos aos quais podemos lançar as seguintes indagações: Educar quem? Para quê? Qual modelo de currículo deve vigorar em nossa

sociedade? São questionamentos que servem para se fazer reflexões a respeito do processo educacional implantado e construído para, e não com, a sociedade local.

3.3.2 Currículo nas escolas ribeirinhas de Afuá

*O currículo escolar é um artefato social,
concebido para realizar
determinados objetivos humanos específicos [...].
Porém é tratado como um dado neutro.*
Goodson (1997)

Diante da necessidade de se elaborar estratégias para a construção de uma Educação voltada para as diferenças identitárias, que anseiam pelo seu reconhecimento na atualidade, o currículo do Ensino de História tem sido posto num campo de discussão sobre a necessidade de se romper com saberes voltados para a produção de universalidades, sem considerar as diferenças existentes entre os sujeitos que estão presentes na escola. Por meio do currículo são construídas as relações de conhecimento, cultura e poder.

Autores como Apple (1989) e Silva (2000) passaram, a partir da década de 1980, a discutir o currículo como efeito de estruturas de poderes políticos e econômicos. Essas discussões contribuíram para o aprofundamento do debate em torno da seleção dos conteúdos escolares. O currículo, longe de ser um documento neutro, envolve disputas entre projetos políticos, carregando imposições de determinados valores sociais hegemonicamente estabelecidos. Neste sentido, Bittencourt (2018, p.76) ressalta que atualmente é

Possível identificar que estamos diante de uma verdadeira disputa pelas “narrativas curriculares”. Nas primeiras décadas do século XXI, tem sido elaborada uma variedade de propostas que almejam proporcionar um Ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são.

Os discursos inclusos no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação, como acontece com os trabalhadores ribeirinhos, excluídos do currículo. Encontramos, por exemplo, nos currículos de história do ensino fundamental e médio abordagens sobre os trabalhadores urbanos, mas o trabalhador rural é silenciado, como se estivesse em um tempo contínuo, em que não há nenhum tipo de alteração no seu modo de vida ao longo dos séculos.

Tais representações caracterizam os grupos sociais de forma diferente: enquanto os modos de vida e a cultura de alguns grupos são valorizados e instituídos como cânon, as de outros são desvalorizados e proscritos. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

De sua parte, o Ensino de História e a sua estrutura curricular têm sido colocados num campo de pressões para se romper com paradigmas e parâmetros que priorizam grupos hegemônicos, silenciando ou subjugando as diversas culturas igualmente integrantes da história brasileira.

Todavia, os saberes produzidos pelo conhecimento escolar têm sido basicamente resultantes de uma produção historiográfica tradicional, permeada de ausências determinadas por um currículo de base eurocêntrica. Este saber difundido no ambiente escolar também se entrelaça com outras informações divulgados pelos meios midiáticos, que colaboram para formar as percepções que os estudantes têm do presente. Goodson (1997, p. 26) observa que “é importante avançar no sentido de examinar a relação entre conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares”, pois a alteração no currículo não representa, necessariamente, alterações no ambiente escolar.

Ao analisar as concepções de currículo, construídas segundo estudos contemporâneos, Bittencourt (2018, p. 83) destaca que estudos atuais distinguem:

o *currículo formal* (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência

ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Estudos recentes têm destacado ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e instituições ao “medirem” o domínio de conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais.

Os sistemas de avaliação que geram o *currículo avaliado* que têm-se constituído no Brasil são: Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se tornou o meio para a aquisição de vagas no ensino superior de instituições públicas e privadas. Esses exames, segundo Bittencourt (2018, p.84), têm determinado a constituição dos currículos, que acabam por universalizar conteúdos que os alunos “devem aprender”, obrigatoriamente, para a realização das provas.

O currículo é o meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação sobre o que, quando e como ensinar e sobre o que, quando e como avaliar. Contudo constatamos problemas graves na organização curricular das escolas ribeirinhas de Afuá. Primeiramente é preciso apontar que não há aí um currículo elaborado. Problema grave, pois embora seja um instrumento passível de muitos questionamentos e debates, ele (o currículo) é necessário para nortear as práticas pedagógicas.

No âmbito do Ensino de História e de outras matérias, a falta de um currículo formal⁵⁸ nas escolas ribeirinhas de Afuá possui um agravante, que é a lacunosa formação do professor. Nessas escolas alguns professores não possuem formação específica em História, situação que se repete há décadas em Afuá. Quando questionamos a coordenadora pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação, sobre a ausência do currículo formal, ela nos informou que este estava sendo ajustado de acordo com as novas diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tal adequação havia iniciada em fevereiro durante o Simpósio Educacional, e que o objetivo é que cada escola possua “autonomia” para construir o currículo, conformando-o às múltiplas realidades.

Durante 5 (cinco) dias, no período de 02 a 06 de setembro de 2019, fizemos uma série de buscas, junto a professores, diretores e secretários escolares – que estavam na sede do município para o recebimento de seus proventos – com a intenção de consultar o currículo que estava em vigor. Porém, para nossa surpresa e perplexidade, cada professor está

⁵⁸ Por currículo formal entende-se tudo aquilo que foi contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades. Tudo aquilo que foi definido com fins de promoção da aprendizagem.

seguindo um “currículo próprio”, pois a proposta desenvolvida no Simpósio⁵⁹ (*ver anexo, p.1-5*) não foi mais encaminhada. Alguns professores, inclusive, relataram que seguem o conteúdo contido no sumário do livro didático.

Nossas indagações continuaram no sentido de problematizar como a História local será pensada no currículo. As orientações que foram repassadas aos diretores escolares e professores é de que tal história poderá ser abordada somente por meio de atividades interdisciplinares. Também questionamos como esse Ensino de História regional e local é abordado? O que foi constatado é que se realiza atividades em alusão ao folclore e datas comemorativas, como por exemplo o aniversário de fundação do município. Portanto, ficou evidente que a falta de um currículo de história é um problema grave das escolas do município de Afuá. Em tal contexto estimula-se a reprodução de estereótipos em torno da Amazônia, sendo retratada apenas por seu caráter exótico, quase sempre por meio do folclore.

Pudemos observar que existem iniciativas individuais de alguns professores de História, no sentido de abordar a admirável história local, que foi parcialmente apresentada nas seções anteriores. Mas, quase sempre tais iniciativas se esgotam em atividades em que é proposto ao aluno entrevistar membros da comunidade, sobre determinado tema como: migração; costumes; conhecimentos tradicionais; etc. Alguns professores relataram que a maior dificuldade é a disponibilidade de tempo para um planejamento adequado, pois todos que lecionam na zona rural trabalham com outras disciplinas que não correspondem a sua área de formação, o que prejudica o Ensino de História. Uma das professoras com quem conversamos (embora formada em História) trabalha com quatro componentes curriculares das turmas de 6º a 9º ano: Educação Ambiental; Técnicas de Redação, História e Geografia.

Apesar de termos trabalhado nas escolas da zona rural no período de 2011-2014, notamos que a realidade de hoje segue sendo a mesma. Chama atenção que nas escolas da zona rural de Afuá o Ensino de História permanece extremamente dependente do livro didático, recurso que negligencia de modo absoluto a história dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

⁵⁹ Nos anexos deste trabalho está uma cópia do currículo, inacabado, que começou a ser construído durante o Simpósio Educacional.

Chamo atenção para as contribuições de Bittencourt (2018, p.246) para a análise dos livros didáticos. Ela elucida, de forma geral, como estas obras têm sido vistas, afirmando que:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Ressalto que a Amazônia ribeirinha reclama do Ensino de História um olhar diferenciado, que precisa estar atento às dinâmicas locais e às redes de sociabilidade criadas entre e pelos moradores das margens dos rios. Sem currículo formal, com professor sobrecarregado (por ser polivalente) e dependente de um livro didático omisso em relação à história local, o Ensino de História segue a lógica da invasão cultural colonial, em que os saberes, vivências e memórias dos educandos não são contabilizados ou tematizados. As experiências de organização para o enfrentamento dos padrões, a formação de lideranças populares realizada pelas CEBs e pela CPT-AP, a sindicalização, a participação das mulheres afuaenses na luta por direitos da comunidade ribeirinha, são temas que permanecerão até quando fora das aulas de História? Percebemos na perpetuação dessa negligência um ensino que não empodera, que não conscientiza para os embates cotidianos, que não fomenta a transformação da realidade mais imediata.

3.4 Interculturalidade e o Ensino de História na Amazônia ribeirinha

O tema da pluralidade cultural é atualmente colocado no centro das discussões sobre as propostas educacionais, mediante as reivindicações e denúncias que envolvem os diferentes sujeitos, de diferentes matrizes étnicas, sobre o direito a representação nos currículos escolares. Entretanto, como romper com uma tradição que consolidou como saberes de referência aqueles que se orientaram por valores hegemônicos, centrados no homem moderno, europeu e branco?

A partir dos anos 90 do século XX, as propostas em torno do currículo se concentraram em discussões teóricas sobre temas como: as diferenças, as identidades sociais e as possibilidades de representação das minorias. Segundo Silva (2002), o currículo

representando um documento de identidade, tem sido convocado a privilegiar as diferenças culturais e a denunciar as práticas geradoras das desigualdades sociais.

Na segunda metade do século XX, o campo semântico em torno do termo cultura tende ao seu alargamento, abarcando novos e velhos termos/conceitos como, por exemplo, identidade, multiculturalismo, diferença, diversidade cultural, etnocentrismo, aculturação, hibridismo, relativismo cultural, linguagem, discursos que vão sendo incorporados, embora nem sempre com a mesma ênfase ou significado, pelas diferentes Ciências Sociais.

Além disso, fora da fronteira do campo científico, a noção de cultura tem sido apropriada por diferentes atores sociais, sendo introduzida no vocabulário político, empresarial, profissional, educacional, entre outros. A intensificação e ampliação do uso social do termo cultura torna cada vez mais visível a vulgarização da Antropologia Cultural, que nem sempre se faz com o rigor necessário. A cultura⁶⁰ tornou-se um conceito estratégico central para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de luta e contradições. Tal movimento é uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos étnicos na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades. Certamente, a força das teorias ligadas ao multiculturalismo ou à interculturalidade⁶¹ tem um papel importante na reintrodução de temáticas mais próximas do aluno no Ensino de História.

Esse é o movimento: reconhecer que precisamos apreender a história dos povos ribeirinhos da Amazônia e debruçar-nos sobre ela. Em primeiro lugar, devemos considerar

⁶⁰ Nas últimas décadas do século XX surge na América Latina um grupo de pesquisadores com a proposta de uma construção acadêmica alternativa à modernidade eurocêntrica, que tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, entre outros.

⁶¹ Oliveira e Candau (2010, p. 25-26) observam que: “o conceito de interculturalidade é central na (re) construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político. Amadurecendo esse pensamento, Walsh (2005) considera também a questão do ‘posicionamento crítico de fronteira’ na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. [...] Além disso, o pensamento crítico de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, nesse sentido Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade.” OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n.01, abr.2010, p. 15-40.

a voz dos próprios ribeirinhos, contando suas histórias e seu modo de vida, revelando aspectos do seu cotidiano, apresentando, a partir de suas experiências, seu modo de ver e conceber o mundo. As seções iniciais desse estudo representam um esforço nessa direção. Um segundo passo é estudar a história dos povos ribeirinhos inserida nos processos de longa, média e curta duração, que nos permitem reconhecer as continuidades e discontinuidades, a complexidade das lutas, dos aprendizados, dos sonhos e erros, os fios da trama histórica. Um terceiro passo é ter presente a diversidade de modos de vida, abandonando a perspectiva monocultural, que silencia nas aulas de História as experiências dos trabalhadores ribeirinhos e de outros sujeitos não hegemônicos.

O Ensino de História passou por grandes transformações nas últimas décadas, mudanças que estão no bojo das discussões sobre um modelo pedagógico que silencia e anula as experiências do *outro*. O percurso que acabamos de sugerir impõem aos professores um importante problema: como levar os estudantes a perceberem os vínculos entre a História que lhes é ensinada e a sua realidade histórica e/ ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças? Esse problema decorre de uma inquietação que tem sido recorrente na atividade de professores e pesquisadores, que se resume na discussão da função social do Ensino de História. Ou seja, na consecução dos objetivos históricos do ensino dessa disciplina, qual seja: o de fazer da sala de aula um espaço de construção de uma subjetividade cidadã.

Desde as fartas discussões dos anos 1970 até os dias atuais, Bittencourt (2018, p.162) observa que professores e pesquisadores da área do ensino têm colocado repetidamente a necessidade de construir na sala de aula, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, um espaço no qual a História possa ser um instrumento da ação social; um instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em uma palavra, fazer do Ensino de História um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo e de pensar o *outro* sem aprisioná-lo no interior de nossas referências. Segundo Cerri (2007, p. 60-62), escrever e ensinar História é mergulhar todas as nossas crenças, todos os objetos de que nos ocupamos, todos os tipos de governo, todas as ideias políticas, no campo volátil e conflituoso da cultura, para que a História não seja, apenas, enunciados de “fatos”.

Afim de estabelecer uma relação do Ensino de História, de acordo com os objetivos propostos por Cerri, é importante criar métodos de abordagem das temáticas. Sobre essa questão Bittencourt (2018, p. 106) destaca que a diferenciação entre *História Temática e História por eixos temáticos* é necessária para evitar equívocos como os que ocorreram com algumas propostas, pois a *História por eixos* pode conduzir a verticalização sobre um único conteúdo, por exemplo “moradia” ou “lixo”, focalizando o estudo em diversos períodos da história brasileira, mas sem problematizar os temas em contextos mais amplos, deixando de estabelecer relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Ainda segundo Bittencourt (2018, p. 107), a proposta da *História Temática* reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade. Uma das propostas mais renovadoras dessa abordagem é pensar o Ensino de História como decorrência das urgências do presente. O tema selecionado para o ensino é o efeito de um problema que se apresenta na atualidade do estudante, que faz irromper o drama de decifrar, através do “ofício do historiador”, as questões que se apresentam na vida vivida dos alunos. Escolher temas para ensinar História significa selecionar problemas no presente e pensar o passado a partir das fronteiras temáticas estabelecidas, pensadas e exigidas pelas urgências do tempo presente.

Conforme Rocha (*apud* BITTERN COURT, 2018, p.107), pesquisas sobre a implementação de currículos por eixos temáticos indicam sua importância exatamente pela proposta de introdução de uma história local e/ou regional na constituição e valorização identitária do aluno assim como as dos próprios professores. No caso da população ribeirinha da Amazônia, essa proposta possibilita que cada estudante busque elementos que o identifique com os espaços de sua vivência. Dessa forma, o local, o regional e o nacional ganham sentido da particularidade que se diferencia e se integra ao mundial. Contudo, o Ensino de História por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos.

O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. [...] Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. (BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 1997, p. 26)

A escola constitui-se num espaço onde estão inseridos indivíduos impactados pelas desigualdades e preconceitos, produzindo, inúmeras vezes, conflitos que se tornam

desafiadores para os profissionais de educação. Inserir a temática da Amazônia ribeirinha no Ensino de História à luz da história do cotidiano, da história do tempo presente e da história social do trabalho, requer um olhar cuidadoso, pois trata-se de populações com dinâmicas de trabalho, regimes de sociabilidades diferenciados e em contato.

A organização curricular que leva em consideração a abordagem intercultural e que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sociocultural em que se inserem os estudantes, transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira (SILVA, G., 2006, p. 146).

Candau (2009) em suas análises sobre o campo curricular, que possui como premissa central a abordagem e inclusão das diversas identidades, aborda o multiculturalismo em sua vertente pós-colonial e põe em discussão a necessidade de superação das desigualdades e dos preconceitos. Para isto, as atividades desenvolvidas nas escolas devem estimular criticamente a construção de discursos arraigados e construídos por um poder hegemônico, concretizado pelas políticas curriculares adotadas no Brasil. A autora propõe o multiculturalismo em sua vertente intercultural, negando e criticando as identidades essencialistas e as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam e/ou reconhecem as diferenças culturais. De acordo com Candau, a perspectiva interculturalidade:

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e das desigualdades presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. (CANDAU, 2009, p. 78)

Ao propor um estudo voltado para a perspectiva intercultural importa destacar que este, conforme os apontamentos acima apresentados, vai na contramão da imposição de valores exógenos, da “invasão cultural”⁶² que, conforme afirma Freire (1987) no livro

⁶² Freire (1987, p. 86) realiza o seguinte apontamento: “Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os

Pedagogia do Oprimido, é a imposição do dominador, de sua visão de mundo, ideias e princípios culturais, o que impede a criatividade e anula os elementos que compõe a identidade do dominado. Nesse sentido o Ensino de História deve ser pensado de maneira que atenda às demandas históricas e sociais do aluno, pois de outro modo ocorre, conforme aponta Freire (1987), uma agressão lenta e gradual, que sufoca a cultura do oprimido e colabora para a manutenção do *status quo*.

Analisando a abordagem de Candau (2008), se observa que a autora aproxima o conceito de interculturalidade ao multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (1997), afirmando que ambos se assemelham, pois:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve fazer ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. (CANDAU, 2008, p. 51).

Portanto, a perspectiva intercultural se estabelece como uma reflexão importante para se repensar práticas do Ensino de História em que as narrativas construídas fortalecem o discurso de uma cultura hegemônica. A interculturalidade pressupõe uma análise detalhada sobre a lacunosidade de qualquer cultura, como afirma Candau (2008, p. 48):

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano.

A partir desta perspectiva, as práticas que circundam o Ensino de História devem ser conduzidas para o esforço de uma educação histórica em que as narrativas sobre o *outro* sejam coerentes com uma educação crítica, no sentido da desconstrução de estereótipos que

invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação”.

naturalizam noções de exótico, do inferior ou do não civilizado, conforme os pressupostos da interculturalidade. Nesse sentido, a possibilidade de se construir um currículo orientado pelo princípio do multiculturalismo se torna pertinente, lançando novas possibilidades de abordagens históricas, propondo a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos e discriminações que emergem no contexto escolar e na sociedade. (IVENICKI; MARQUES, 2014, p. 10)

Contudo inserir a interculturalidade crítica no Ensino de História é possível, cabendo ao professor/historiador lançar questões sobre o carácter intercultural que compõe o quotidiano das sociedades, estabelecendo relações entre passado/presente, historicizando as variadas maneiras de organização social e cultural. Aqui o enfoque recai sobre o espaço de vivência dos ribeirinhos, visando a proposição de novas formas do aluno da região das Ilhas sentir, perceber e entender espaço em que está inserido, para que ele possa criar elementos de afirmação de sua identidade, para que seja possível reduzir os estereótipos, propagados historicamente, sobre sua gente. São questões desafiadoras, tanto para o professor de História que deve se lançar na elaboração de estratégias concretas que viabilizem a tentativa de superação dos estigmas em torno da história da Amazônia.

É possível o Ensino de História estabelecer resistência ao processo de estranhamento do *outro*, ou mesmo de negação de suas próprias características identitárias, rompendo com o processo de “normalização” tão arraigado em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos desafios do Ensino de História na atualidade é dialogar com a realidade concreta em que vive o aluno, não o tomando como um ente abstrato, genérico e sem interesse próprio. Optamos por focar o cotidiano dos ribeirinhos afuaenses, abordando diversas interfaces que compõem o seu modo de vida, para oferecer aos professores do Marajó das Florestas conteúdos sobre a história local ainda ausentes do que é ensinado a partir do livro didático. Uma primeira inferência dessa dissertação é a de que experiências, memórias e narrativas ribeirinhas que são fundamentais à compreensão das comunidades de Afuá não figuram como tema do Ensino de História. A construção de uma consciência de classe, por meio da atuação direta da CPT-AP, das CEBs e do STR-Afuá, ocorrida sobretudo a partir dos anos 1980, foi uma guinada fundamental na trajetória dos trabalhadores destas comunidades. Nada disso consta nas páginas dos livros que seguem sendo os norteadores do trabalho educativo de professores das escolas da região.

Pensar o cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos nos leva a valorizar a abordagem intercultural, uma vez que os sujeitos estão enraizados em culturas e que estas dialogam entre si. Nossa preocupação recai sobre a construção de um Ensino de História que não favoreça a reprodução de estereótipos do mundo rural em geral, e dos ribeirinhos em particular. Estereótipos comprometidos com a ideia de atraso sociocultural, em contraste com uma imagem idealizada do mundo urbano. Essas imagens generalizantes e a-históricas vêm a reboque de uma Educação que há séculos se realiza como invasão cultural, sem nenhum respeito pelos saberes e práticas locais. Por um lado, o apagamento da diversidade em favor de uma formação nacional monocultural não tem encontrado firme resistência das escolas ribeirinhas, que funcionam, como apontamos, em condições muito precárias. Por outro lado, a inserção das lutas dos trabalhadores afuaenses no currículo delas possibilita o afastamento de concepções estanques de cotidiano e de cultura rural. A constatada politização desse cotidiano por meio da adoção do campo semântico dos direitos, demonstra o quanto a experiência dos ribeirinhos aqui enfocados está distante de tais concepções.

No bojo de suas experiências, os ribeirinhos de Afuá forjaram-se a si mesmos como sujeitos diferentes, com linguagem e identidades socioculturais próprias. Enquanto espaços de socialização política as CEBs e o STR-Afuá permitiram aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração de identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e

reivindicações; e, principalmente, o entendimento crítico de sua condição social, de suas práticas e representações culturais. Ao pôr em destaque estas mudanças, nosso estudo possibilita que as escolas ribeirinhas de Afuá possam abordar a História local numa perspectiva crítica em relação a visões estereotipadas. Nessa trilha, é importante a discussão do tempo histórico, das relações entre as durações, dos diferentes ritmos das transformações sociais, abrindo ao estudante caminhos para a compreensão das alterações lentas da sociedade sob a aparente inalterabilidade das estruturas de poder.

Destacamos que a organização e a atuação do STR-Afuá revelam a importância das CEBs e da CPT-AP no processo de construção das pautas ou das bases de reivindicações dos trabalhadores ribeirinhos. Elas contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento da consciência política e para a organização sindical e tiveram um papel fundamental para a criativa união da religiosidade com o movimento de luta pela garantia de direitos. Tais transformações devem ser abordadas e destacadas no âmbito do Ensino de História das escolas afuaenses, mas não só. Como já apontado anteriormente, tal experiência pode ajudar a elucidar a multiculturalidade própria do mundo rural brasileiro, cabendo ao professor o cuidado para não folclorizar as diferenças e negligenciar as desigualdades.

Ao ensinar a história local, devemos pensar as movediças diferenças culturais do cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos, as particularidades, a várias maneiras de compreender o trabalho, as relações com o patrão, o entendimento do que é direito e do que podem ser as ações ameaçadoras à sobrevivência, as múltiplas sensibilidades que estão explícitas ou implícitas em seu dia-a-dia. O maior desafio que se lança para o Ensino de História é inserir essas discussões no currículo, para levar o aluno a apreender essa multiplicidade de realidades, com o devido rigor histórico, sem romantizar ou negligenciar as ações dos sujeitos históricos no tempo e espaço.

Salientamos que para uma educação emancipadora e justa, é necessário o aprofundamento da compreensão do diálogo entre as várias narrativas que constituíram uma determinada história. Consideramos que, por ser uma disciplina que contribui para a construção da memória coletiva de um grupo social, a História ensinada deverá ser mais inclusiva, incorporando diversos saberes, memórias e histórias, apresentando e desenvolvendo “um ‘contraponto de perspectivas’ históricas e culturais, de modo a produzir uma história relacional, que inclua os subalternos” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 28).

Dentro desse processo é necessário tornar acessível aos docentes conhecimentos diversificados, e leituras críticas dos programas educacionais, para que possam construir, em diálogo com seus educandos, novos conhecimentos, sensíveis às várias culturas. Paulo Freire (1987) propõe, em *Pedagogia do Oprimido*, que o educador procure ajudar os seus alunos a aprender a ler o mundo “escondido” pela palavra, e não apenas ler a palavra, no processo de alfabetização e educação. No Ensino de História, o educador deve auxiliar o aluno a ler e historicizar as múltiplas realidades, contextos, culturas que estão a sua volta.

Se a abordagem intercultural for bem sucedida – e isso ocorre por processos de revisitação do currículo, formação do professor, participação ativa dos grupos minoritários (chamados a participar no processo de reconhecimento cultural nos currículos) e diálogo entre culturas – talvez se consiga restituir alguma “justiça” cognitiva e histórica, depois de séculos de usurpação e destruição, desnaturalizando, assim, os estereótipos sobre a Amazônia ribeirinha, tão estigmatizada pelo discurso hegemônico ou pela ideia de atraso econômico e cultural.

FONTES

1) Arquivos da Comissão Pastoral da Terra (CPT-AP)

- a) Jornais – A poranga; Povo da Terra; A Província e O Liberal;
- b) Fotografias;

2) Entrevistados

- Afonso Loureiro;
- Anna Maria Rizzante;
- Antônia Damasceno;
- Benedito Barra (Tufi);
- Dinair Gomes;
- Leul Cacula;
- Luci dos Santos;
- Maria das Graças;
- Raimunda Barra;
- Rosângela Ferreira;
- Sebastiana Ferreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BHABHA, K. Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. p. 153-174.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios cristãos no cotidiano das colônias do Norte (séculos XVII e XVIII). *Revista de História*, n. 8, jan./jun., 2013, p. 69-99.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do Ensino de História e didática da história. In: MONTEIRO, Ana M. GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 59-72.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, set./dez. 2008, p. 95-118.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Mundo e Missão*. Amapá, CPT, 2004, nº 84, p. 46-47.

CORRÊA, Roberto Lobato. *A Região e suas Dimensões de Conhecimento*. Notas sobre palestra proferida no Departamento de Geografia da UERJ, Rio de Janeiro, abr. 2002.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, Edusc, 2004.

FERREIRA, Jurandy Pires (org.). *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1957.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *No tempo dos seringais: o cotidiano e a sociedade da borracha*. São Paulo: Atual, 1997. P.12-33.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOWERAEKER, Joe. *A luta pela terra: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o Ensino de História*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 85-100.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HOORNAERT, Eduardo. (Org.) *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 49-62.

HUERTAS, Daniel Monteiro. *Da fachada atlântica à imensidão amazônica: fronteira agrícola e integração territorial*. São Paulo: Anablume, 2009.

IVENICKI, A.; MARQUES, L. P. (Orgs.) Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 01-282, mar./jun, 2014.

LE GOFF, Jacques, 1924. *História e Memória*; tradução Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Solange Ferraz de. CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29-60.

LOBATO, Sidney da Silva (Org.). *Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional*. Rio Branco: Nepan, 2018.

LOBATO, Sidney. *Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)*. Belém: Paka-Tatu, 2009.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nós e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 111-153.

MARTINS, José de Souza. *A política do Brasil: lúmpen e místico*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. 2 ed. rev. e amp. São Paulo: Contexto, 2009, p. 133-179.

MARTINS, José de Souza. O futuro da sociologia rural e a sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. v. 8, n. 15, outubro 2000, p. 05-12.

MEIHY, José Carlos Sebe B. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

MESSINA, Marcello. Atraso. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues; PACHECO, Agenor Sarraf. *Uwakürü: dicionário analítico*. Rio Branco: Nepan, 2016, p. 96-106.

MORAES, M. Dione Carvalho de; VILELA, Sérgio L. de Oliveira. Trilhas de um debate contemporâneo: ruralidades, campesinato, novo nominalismo. *Revista FSA*, v.10, n. 1, jan./Mar. 2013, p. 59-85.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NEVES, Fernando; LIMA, Maria Roseane (org.). *Faces da história da Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força-de-trabalho na expansão da fronteira amazônica no século XIX. *Encontros com a civilização brasileira*. Vol.11, 1979, p. 101-140.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n.01, abr.2010, p.15-40.

PACHECO, Agenor Sarraf. *En el corazón de la amazonia: Identidades, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras*. Belém: Unama, 2009.

PEREIRA, Higor. Entre a cruz e a enxada: a CPT e a luta pela terra no Amapá (1979-1996). In: LOBATO, Sidney da Silva. (Org.) *Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional*. Rio Branco: Nepan, 2018. p.83-105.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra Vozes, 2010.

PY, Fábio. REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Católicos e evangélicos na política brasileira. *R. Estudos de Religião*, La Rioja-Espanha, 2015. v. 29, n. 2, p.135-161.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Ministério de Viação e Obras Públicas, 1953.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial*. 2004. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-67.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana M. GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 187-198.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. *Revista Nera*, ano 8, n.7, jul./dez. 2005.

SILVA, Elton Carlos Garcez da. *Territorialidades específicas e mudanças fundiárias: o processo de territorialização dos Monteiro do rio Preto, município de Afuá, Pará*. Belém: Editora da UFPA, 2003.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo e diversidade: por uma proposição intercultural. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Edival; BERNARTT, Maria de Lourdes e TRINDADE, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. v.34, n.2, 2008. p. 227-242.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. In: *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 180-231.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*. v. 8, n. 15, outubro 2000, p. 87-145.

WEBER, J. *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: Novos desafios para a pesquisa ambiental*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

PLANO DE UNIDADE DE HISTÓRIA

ESCOLAS DA ZONA RURAL

DIRETORA:

PROFESSORA:

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA

ANO: 6º

PERÍODO: 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES
A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES	POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA A MESOPOTÂMIA - HISTÓRIA OU PRÉ-HISTÓRIA? - ESCRITA CUNEIFORME (SUMÉRIOS) - ESCRITA HIEROGLÍFICA (EGÍPCIOS)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registros das sociedades antigas na África, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessa sociedade. (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades	Questionários, perguntas dissertativas com respostas orais e produção de pequenos textos. COMPARAR MANCHETES DE JORNAL, EXPOR IMAGENS E PEQUENOS TEXTOS, PESQUISAS, VÍDEOS
POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA	O EGITO ANTIGO	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registros das sociedades antigas na África, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessa sociedade.	Questionários, perguntas dissertativas com respostas orais e

		(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades	produção de pequenos textos.
A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES	OS POVOS INDÍGENAS: SEUS HÁBITOS E CULTURAS (ONTEM E HOJE) - COTIDIANO ASTECA - CIVILIZAÇÃO MAIA - A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO IMPÉRIO INCA	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas do território brasileiro. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Questionários, perguntas dissertativas com respostas orais e produção de pequenos textos. MAPAS, IMAGENS, VÍDEOS, PEQUENOS TEXTOS,

PLANO DE UNIDADE DE HISTÓRIA

ESCOLAS DA ZONA RURAL
DIRETORA:
PROFESSORA:
ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA
ANO: 7º
PERÍODO: 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES
Nova visão de ser humano e de mundo HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO	Humanismo. - A FORMAÇÃO DOS BURGOS MEDIEVAIS NO PROCESSO HISTÓRICO DE RENASCIMENTO COMERCIAL	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	Debates, produção de textos e questionários.
Transformações artísticas e culturais.			
Reformas religiosas HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO	Reforma e contrarreforma. VINCULAÇÃO ENTRE AS REFORMAS RELIGIOSAS E OS PROCESSOS CULTURAIS E SOCIAIS	(EF07H05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	Atividades orais, produção de textos.

PLANO DE UNIDADE DE HISTÓRIA

ESCOLAS DA ZONA RURAL
DIRETORA:
PROFESSORA:
ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA
ANO: 8º
PERÍODO: 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES
Os processos de independência nas Américas.	A Independência dos Estados Unidos	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de Independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	Debates, produção de textos e questionários.
	Os caminhos até a independência do Brasil, da América Espanhola e do Haiti	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América Espanhola e no Haiti.	Debates e produção de resumos.
	A Cabanagem.		Debates, produção de textos

PLANO DE UNIDADE DE HISTÓRIA

ESCOLAS DA ZONA RURAL
DIRETORA:
PROFESSORA:
ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA
ANO: 9º
PERÍODO: 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ATIVIDADES
Conflitos mundiais.	A Primeira Guerra Mundial.	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	Debates, produção de textos e questionários.
Conflitos mundiais.	Revolução Russa.	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	Questionários e perguntas dissertativas.
Totalitarismos e conflitos mundiais.	A emergência do fascismo e do nazismo.	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos de emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas do extermínio (como o holocausto).	Debates, produção de textos, análise de imagens.
Totalitarismos e conflitos mundiais.	A Segunda Guerra Mundial.	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	Produção de resumos, perguntas dissertativas com respostas orais.

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL/2019⁶³

ILHA DO CHARAPUCU REGIONAL ENTORNO

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
01	15022609	JARBAS CAVALCANTE	VILA TIMBRAZ
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
01	15549496	ANTONIO FERREIRA COUTINHO	ILHA DAS PACAS
02	15022862	BENJAMIN CONSTANT PARALISADA	RIO FURO GRANDE
03	15022935	CANDIDO QUINTAS PARALISADA	RIO MURUQUARA
04	15549518	CARLOS REIS FILHO PARALISADA	RUI BIRIBÁ/CURUPAXI
05	15549526	EUFLOZINA SOUZA COSTA PARALISADA	RIO AFUÁ
06	15024113	HONORATO FERREIRA DE SENA PARALISADA	RIO CANDIRÚ
		JARBAS CAVALCANTE (ANEXO)	RIO AFUA
		JARBAS CAVALCANTE (ANEXO)	RIO ARAROCA
		JARBAS CAVALCANTE (ANEXO) PARALISADA	RIO CURUPAXI
08	15557529	JOÃO COELHO PARALISADA	FURO DO ENGENHO
09	15557286	MARCIANO FERREIRA PARALISADA	RIO ANINGAL
10	15023451	MARIA DE LOURDES MACIEL DIAS PARALISADA	RIO CAJUUNA
11	15141489	NOSSA AMAZÔNIA PARALISADA	RIO PRATO
12	15557561	OLAVO BILAC DO VALE	RIO SÃO COSMO
13	15557138	RAIMUNDO GEMAQUE PARALISADA	RIOLIMÃO/MARACUJÁ
14	15557260	SÃO JOÃO PARALISADA	RIO DARRAÓ

REGIONAL CAJARY

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023702	ROMÃO HAGE	RIO CAJARY
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15022846	BELA VISTA DO VIEIRA PARALISADA	RIO STº ANTONIOZINHO
3.	15022579	BOM JESUS	IGARAPÉ PRETO
4.	15022650	HELEODORIO DOS SANTOS FONSECA	FURO SÃO DOMINGOS
5.	15141322	NOVA GALILEIA PARALISADA	RIO ANINGAL
6.	15024016	RAIMUNDO DO NASCIMENTO FERREIRA PARALISADA	RIO MOCAMBO
7.	15022722	SANTA RITA DE CÁSSIA	RIO ANINGAL
8.	15557588	SÃO PEDRO PARALISADA	RIO ANINGAL

REGIONAL MARAJÓ

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023052	SÃO JOÃO NOVO	COSTA DO MARAJÓ
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15557120	DIVINO ESPIRITO SANTO PARALISADA	C.DO MARAJÓ/UBERLÂNDIA
3.	15557065	OSMAR MACIEL	VALE DO CHARAPUCU
4.	15023117	ZULEIDE DE ARAÚJO ALMEIDA	ROÇADO

REGIONAL SANTANA

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO

⁶³ Em vermelho, destacamos as escolas que foram desativadas.

1.	15023672	PASTOR MANOEL MARIA CARDOSO	RIO PANACALHAU
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15022765	ELIAS SIMÃO PARALISADA	RIO SANTANA
3.	15549356	FRANCISCO KOCH COUTINHO PARALISADA	RIO SANTANA/TIMBO
4.	15023036	MADRIELE PARALISADA	RIO MEDONHO
5.	15141381	ROSA PINHEIRO	RIO Afuá
6.	15546640	SÃO JUDAS TADEU PARALISADA	RIO GAPUIA
7.	15559530	QUINCAS ROMÃO (SÃO RAIMUNDO) PARALISADA	RIO SANTANA
8.	15022870	SIMITA CONCEIÇÃO SOUZA PARALISADA	FURO DO LIPIO

REGIONAL PROGRESSO			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15546616	NOVO PROGRESSO	VILA PROGRESSO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023990	DONA ÁUREA	VILABOA VISTA RIOCHARAPUCÚ
3.	15023605	NOVA ESPERANÇA PARALISADA	VILA DO SANDIM
4.	15557472	NOVA JERUSALÉM PARALISADA	IGARAPÉ DA FARTURA
5.	15557456	RAIMUNDO VILHENA PARALISADA	RIO ACARAPEREIRA
6.	15141470	SANTA INÊS PARALISADA	RIO ACARAPEREIRA
7.	15557090	Mª DE NAZARÉ DOS SANTOS(ST.ANTONIO) PARALISADA	FURO DAS PREGUIÇAS

REGIONAL ARARAMÃ			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023290	JOAQUIM MATIAS	RIO ARARAMÃ
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15556956	PROFªALDALETE FERREIRA PARALISADA	RIO ARARAMÃ
3.	15557510	RAIMUNDO BARROS PARALISADA	RIO TATU
4.	15557537	SANTA RITA DE CÁSSIA PARALISADA	RIO VITORIA/CHARAPUCU

REGIONAL SANTA MARIA			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15546683	PROTEÇÃO DE DEUS	RIO SANTA MARIA
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15557618	BOM JESUS (ANEXO) PARALISADA	RIO SANTA MARIA
3.	15549364	DAS FLORES PARALISADA	RIO SANTA MARIA
4.	15557502	FRANCISCO JOAQUIM EVANGELISTA PARALISADA	RIO CHARAPUCU
5.	15549542	MARCELINO RODRIGUES DO MONTE	RIO SANTA MARIA
6.	15141292	NSA SRA DE NAZARÉ (TITULAR E ANEXO) PARALISADA	BOCA DO LIMÃO
7.	15557081	RAIMUNDA CAPIBERIBE PARALISADA	RIO CHARAPUCU
8.	15141284	SÃO SEBASTIÃO PARALISADA	RIO ACARAPEREIRA

REGIONAL RIO PRETO			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15557073	CARLOS RODRIGUES	RIO PRETO

ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15557669	LAURA DA COSTA PEREIRA PARALISADA	RIO GAMA
3.	15023583	NOVA ALIANÇA PARALISADA	RIO PRETO
4.	15557499	NOVA BETEL PARALISADA	RIO IPIXUNA
5.	15142353	SÃO RAIMUNDO PARALISADA	RIO JUARARÁ

REGIONAL JUPATY			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15549461	CRISPINIANO FERNANDES DE MELO	VILA JUPARTY
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15543269	ALFREDO PENAFORT DESATIVADA	RIO JURARA
3.	15022919	BOM JESUS DESATIVADA	RIO JUPATY
4.	15557340	ISABEL QUARESMA DESATIVADA	RIO MADRUGA/ANAJÁS
5.	15557235	JESUS DE NAZARÉ	CHARAPUCU/MANGUE
6.	15023389	JOSÉ REINALDO HOMOBONO	VILA.MONÇÃO/CHARAPUCU
7.	15024121	MANOEL RODRIGUES PIRES	BOCA DO RIO GAMA
8.	15546624	NELY MONTE	RIO LEITE/CHARAPUCU
9.	15023680	RAIMUNDO RIBEIRO DESATIVADA	RIO SANTO ANTONIO
10.	15022684	ROSA PINHEIRO	CHARAPUCU
11.	15557430	SANTA INÊS	RIO ANAJÁS
12.	15549348	SAO SEBASTIÃO DO MONTE DESATIVADA	RIO MAGUE

ILHA DO MEIO			
REGIONAL SERRARIA PEQUENA			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023346	JOSÉ LACERDA	RIO SERRARIA PEQUENA
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15549429	BENEDITO PERES PARALISADA	RIO FURTADO
3.	15549380	D.PEDRO	RIO SERRARIA GRANDE
4.	15023206	FRANCISCO LACERDA PARALISADA	RIO SERRARIA PEQUENA
5.	15557316	FRANCISCO PRIMO PICAÑO	RIO PACOVEIRA
6.	15023265	HERMINIO MACÊDO	RIO LIMÃO
7.	15022714	SANTA INÊS PARALISADA	RIO MARUIM GRANDE
8.	15023788	SÃO FRANCISCO DE ASSIS PARALISADA	ILHA DOS MACHADOS
9.	15024040	SÃO RAIMUNDO	SERRARIA GRANDE
1.	15023249	GETÚLIO VARGAS PARALISADA	FURO DOS PORCOS

REGIONAL JURUPARY			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023397	JOSÉ SEBASTIÃO ARAÚJO ALFAIA (LUIZ DE S. LACERDA)	VILA STª JULIA DO JURUPA
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023818	CELESTINO MARQUES DA TRINDADE	RIO ANDIROBA
3.	15024156	TANCREDO ALMEIDA NEVES PARALISADA	RIO BIRIBÁ
4.	15141250	VICENTE DE ALMEIDA GÓES	RIO JUPATIZINHO

REGIONAL FURO DOS BOTOS			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15022986	RAIMUNDO NUNES COELHO	FURO DOS BOTOS
ESCOLAS NUCLEADAS			

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023311	DOMINGOS SEIXAS PARALISADA	FURO DOS BOTOS
3.	15023214	FRANCISCO LEITÃO PARALISADA	SANTO AMANCIO
4.	15557278	JOSÉ LACERDA	RIO MUPEUA
5.	15023435	MALAQUIAS COELHO	RIO TORRE NOVA
6.	15546713	ZOLIMA ALVES DA COSTA	RIO SÃO TITO

REGIONAL CARÁS

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023419	LAURA ALMEIDA MACHADO	RIO CARÁS
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
3.	15546721	APOSTOLO PAULO	RIO CAETANO
4.	15546730	CASTELO BRANCO	FURO DOS PORCOS
5.	15549470	FELISMINA BRASIL CARDOSO TELES	RIO CAJUEIRO

REGIONAL FÁBRICA

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15022757	CLODOVIO COELHO	RIO MORCEGO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15549500	ALBERTO ALVES PARALISADA	RIO BEIJA-FLOR
3.	15022773	ALEXANDRE FERREIRA DA SILVA	RIO IPANEMINHA
4.	15023028	JOÃO CANCIO DA ROCHA PARALISADA	FURO DA CIDADE
5.	15023370	JOSÉ PEREIRA MONTORIL	RIO SANTO ANTONIO
6.	15557677	Mª FRANCISCA DE A.BARBOSA PARALISADA	RIO MORCEGUINHO
7.	15023958	SANTO ANDRÉ	RIO FABRICA
8.	15543048	SÃO BENEDITO	RIO ESPERA
9.	15141306	SÃO PEDRO DO RIO ILHINHA PARALISADA	RIO ILHINHA
10.	15024105	SIDNEY MELCHIADES CORTES PARALISADA	RIO FLEXAL
11.	15537579	ESCOLA FAMILIA PARALISADA	RIO COQUEIRO
12.	15023923	JAQUELINE O SOCORRO S.BARROS PARALISADA	RIO TERRA ALTA

REGIONAL BAIANO

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023273	HERÓI DA FÉ	RIO BAIANO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023893	AJUDA DE DEUS	FURO GRANDE
3.	15022854	BELKISS SANTOS	RIO DUAS BOCAS
4.	15546705	BOM JESUS	RIO PORTEL
5.	15022943	COM AJUDA DE DEUS (PARALISADA)	RIO PIRARUCU
6.	15023010	FÉ EM DEUS	RIO BAIANO
7.	15549488	IPANEMA PARALISADA	RIO IPANEMINHA
8.	15557634	RAIMUNDA MACHADO (PARALISADA)	RIO CONCEIÇÃO
9.	15023664	RAIMUNDO NOGUEIRA PARALISADA	RIO BAIANO
10.	15023699	RECREIO DO BAIANO	RIO BAIANO
11.	15024130	SANTO ANTONIO	FURO GRANDE
12.	15023745	SÃO BENTO	FURO GRANDE
13.	15549534	SÃO GABRIEL PARALISADA	RIO SÃO GABRIEL
14.	15023796	SÃO JOÃO PARALISADA	RIO IPANEMINHA
15.	15023109	SÃO JOSÉ	FURO GRANDE

REGIONAL SALVADORZINHO
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023982	MELQUIADES NEGREIRO (SÃO BENEDITO)	VILA SALVADORZINHO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15023230	FREI CRESCENCIO HERNANDO	RIO SALGADO
3.	15557154	JOÃO DE AZEVEDO LUCAS PARALISADA	RIO SALVADORZINHO
4.	15023621	NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	RIO TAMBAQUI
5.	15024148	SANTO ESTEVÃO	RIO TAMABAQUI
6.	15549437	SÃO FERNANDO	RIO BOA VISTA
7.	15023087	SÃO JOSÉ	BRAÇO SALVADORZINHO
8.	15023060	SÃO SALVADOR	RIO TAMBAQUI

REGIONAL IGARAPÉ DO CEMITÉRIO
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023125	EDIVALDO RODRIGUES LACERDA	RIO CEMITÉRIO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15141438	SANTA LUCIA	RIO LIMÃO
3.	15023141	ELIAZAR BRAGA	RIO ANTONIO
4.	15023320	JOSÉ BONIFÁCIO DOS SANTOS PARALISADA	RIO VIEIRINHA
5.	15024083	JOSÉ DE SOUZA LACERDA FILHO	RIO ANTONINO
6.	15023826	MIGUEL BARROS (SÃO LUIZ) PARALISADA	RIO MARACUJAZINHO
7.	15557200	NOSSA SENHORA DE NAZARÉ PARALISADA	RIO ANTONINO
8.	15023540	NSA SRA DE NAZARÉ (JOSE C,PASTA) PARALISADA	RIO TARTARUGA
9.	15023770	SÃO FRANCISCO	RIOZINHO
10.	15024059	SAO SALVADOR PARALISADA	RIO VIEIRINHA

REGIONAL PAGÃOS/BATURITÉ
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023974	SÃO BENEDITO	FURO DOS PAGÃOS
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15022790	AMELIA HOLANDA	RIO LAGUINHO
3.	15024024	JOSÉ DO CARMO OLIVEIRA PARALISADA	ILHA DOS BODES
4.	15023400	JOSÉ SERAFIM PARALISADA	RIO BATURITÉ
5.	15024164	Mª DA CONCEIÇÃO QUEIROZ ROCHA PARALISADA	RIO BEIJA-FLOR
6.	15023567	NSA SRA DO PERPETUO SOCORRO PARALISADA	FURO DOS PAGÃOS
7.	15023753	SÃO FRANCISCO PARALISADA	RIO BATURITE

REGIONAL QUEBRA-CABEÇA
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023168	EMIDIO DUARTE DOS SANTOS	FURO DO MOURA
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15022994	JOÃO R.DA SILVA ALMEIDA PARALISADA	RIO QUEBRA-CABEÇA
3.	15549445	Mª DE NAZARÉ N. DE ALMEIDA PARALISADA	IGARAPÉ MANOEL INÁCIO

4.	15023494	Mª DOS SANTOS SILVA SOUZA	RIO LOBATO/MOURA
----	----------	---------------------------	------------------

REGIONAL CALDEIRÃO			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023508	NESTOR FERREIRA FRAZÃO	RIO CALDEIRÃO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15549410	MARIO COELHO PARALISADA	RIO CALDEIRÃO
3.	15023486	MENINO JESUS	RIO MARACUJA
4.	15557162	LUIZA MORAES GUEDES (NOVA ESPERANÇA)	RIO MARACUJA
5.	15557243	SÃO JOSÉ DO BOM JARDIM	RIO VIEIRA
6.	15024172	ULISSES GUIMARÃES PARALISADA	RIO VIEIRINHA

ILHA DO PARÁ			
REGIONAL FURO SECO			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15557650	ELIZIA DA CONCEIÇÃO BAIA DA SILVA	FURO SECO
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15567516	A PALMINHA	RIO TRÊS IRMÃOS
3.	15549453	BOM FUTURO PARALISADA	RIO ALTO FURO SECO
4.	15023150	ELIZABETH ROSA MONTEIRO PARALISADA	RIO TRÊS IRMÃOS
5.	15557324	FRANCISCO LUIZ PARALISADA	RIO FRANCISCO LUIZ
6.	15023427	LAURO BARBOSA PARALISADA	FURTA FENIX
7.	15141390	MARIO GONÇALVES (MARIO GONÇALVES)	ILHA PEQUENA
8.	15022978	OTACILIO BAIA DA SILVA	RIO ARANGONA
9.	15024008	PAULO SÁ	RIO TRÊS IRMÃOS
10.	15023966	SANTOS DUMONT	FURO SECO
11.	15543030	SÃO FRANCISCO PARALISADA	RIO PALHA
12.	15023800	SÃO JORGE	ILHA DA FARTURA
13.	15024067	SÃO SEBASTIÃO	RIO AGUA PRETA
14.	15557189	SÃO SEBASTIÃO	RIO SAMAÚMA

REGIONAL AJARÁ			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15023354	JOSÉ MARCELO DE SANTANA	RIO AJARÁ
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15549402	ALMIR CARDOSO PARALISADA	ILHA DO TELES
3.	15023176	ETELVINA CARDOSO	ILHA DO TELES
4.	15557170	GALEGO BORGES PARALISADA	BAIXO DO GALEGO
5.	15023575	MARIA SÁ PARALISADA	RIO AJARA
6.	15559513	MENINO JESUS PARALISADA	ILHA DO TELES
7.	15546667	RAIMUNDA COLARES BRANDÃO	RIO EUROPEU
8.	15024091	SEBASTIÃO CARDOSO MARTEL PARALISADA	RIO BRITO
9.	15024180	VENUTIANO TENÓRIO	RIO FURTA FENIX

REGIONAL GUAJARÁ			
ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15022838	AUGUSTO JOSÉ MONTEIRO	RIO GUAJARÁ
ESCOLAS NUCLEADAS			

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15022749	ALBANO MONTEIRO PARALISADA	RIO BACABAL
3.	15557197	FRANCISCO DA MOTA BASTOS	RIO PICANÇO
4.	15023281	JOÃO COUTINHO	RIO CORREDOR
5.	15023834	MARIA DE N. DOS S. CARVALHO PARALISADA	ILHA RASA
6.	15141268	NOSSA SENHORA APARECIDA PARALISADA	RIO CAMAROEIRO
7.	15023524	NOSSA SENHORA DE LOURDES	ILHA RASA
8.	15559521	SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS PARALISADA	AREIÃOZINHO
9.	ANEXO	SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS PARALISADA	ILHA SANTA ROSA
10.	15141276	SÃO JOÃO PARALISADA	RIO MINEIRO
11.	15023516	SÃO MATEUS PARALISADA	RIO GUAJARÁ

REGIONAL MANIVA

ESCOLA PÓLO/ESCOLA NÚCLEO

Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
1.	15546675	ANTONIO PINTO FACUNDES	RIO MANIVA
ESCOLAS NUCLEADAS			
Nº	CÓDIGO	ESCOLA	ENDEREÇO
2.	15024032	SILVIO LOPES FERREIRA	RIO CUTIA
3.	15559475	PRINCIPE DA PAZ (PARALISADA)	RIO MINA
4.	15559505	NOVA JERUSALEM (PARALISADA)	ILHA DO MARUIM
5.	15557332	MANOEL LOURENO DE MELO	RIO PONCEANO
6.	15022552	ANTONIO DA MOTA BASTOS (PARALISADA)	RIO MANIVA
7.	15549399	SENORINA NUNES MOTEIRO	ILHA DAS CHAGAS

Dados emitidos pela Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIFICADO

Título da Pesquisa: Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (Lehstam)
Pesquisador Responsável: Sidney da Silva Lobato
Versão: 1
CAAE: 58431416.0.0000.0003
Submetido em: 04/08/2016
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Certificamos que o Projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana, adotados pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em reunião realizada em 22/08/2016.

Data para apresentação do relatório no CEP-UNIFAP: 22/08/2017

Macapá, 22 de agosto de 2016

Coordenação do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP
Portaria 051 - 2015 - UNIFAP

Raphaelle S. Borges

Prof.^a Msc. Raphaelle Sousa Borges
 Coordenadora - CEP-UNIFAP
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROPESPG
 Portaria nº 051/2015

Universidade Federal do Amapá
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UNIFAP
 Rod. JK km 2, Marco Zero CEP 89009-130 – Macapá – AP – Brasil
 Email: cep@unifap.br