

Educação em comunidades amazônicas¹

Education in Amazonian communities

Gláucio Campos Gomes de Matos²  0000-0003-3464-1781

Maria Beatriz Rocha Ferreira³  0000-0003-2925-3143

Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre a educação nas comunidades amazônicas, mais especificamente naquelas localizadas às margens dos rios do Estado do Amazonas. A pesquisa está alicerçada na teoria de Norbert Elias e no trabalho de campo de cunho etnográfico. Os amazônidas representam uma miscigenação oriunda de diferentes grupos étnicos e vivem em condições *sui generis*, adaptados ao clima quente e úmido e ajustando-se às variações dos períodos de enchente e vazante do rio, e aos períodos da chuva e estiagem. Cultivam pequenos roçados para subsistência, praticam o extrativismo, organizam-se em atividade coletiva

¹ Artigo elaborado a partir da tese de G.C.G. MATOS, intitulada "Práticas socioculturais, figuração, poder e diferenciação em Bico, Cuiamucu e Canela-Fina: comunidades amazônicas". Universidade Estadual de Campinas, 2008.

² Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura. R. Karl Jansky, Quadra E, 80, Shangrila VII, Parque Dez de Novembro, 69054-741, Manaus, AM, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.C.G. MATOS. E-mail: <glauoci campos@bol.com.br>.

³ Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo. Campinas, SP, Brasil.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Aprovada a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo Comitê de Ética da Universidade do Amazonas, em 12 de julho de 2017 (CAEE nº 0208.0.115.000-07).

Como citar este artigo/How to cite this article

Matos, G.C.G.; Rocha Ferreira, M.B. Educação em comunidades amazônicas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.3, p.367-383, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>



denominada de “*puxirum*”, cujo objetivo é a ajuda mútua, e têm acesso à educação institucionalizada advinda das escolas de características urbanas. O conhecimento “tradicional” utilizado na vida diária nessas comunidades tem raízes nas culturas ancestrais dos povos indígenas, mas foi sendo ressignificado de forma interconectada aos processos de mudanças sociais. A educação escolarizada faz parte desse arcabouço do conhecimento e nos últimos anos tem caminhado a passos largos no universo amazônico, muitas vezes sem valorizar o saber fazer do amazônida. O desafio na educação das comunidades ribeirinhas é considerar a importância do conhecimento da vida diária e introduzi-lo no conteúdo da educação institucionalizada, pois foi ele, ao longo dos séculos, a permitir a manutenção da vida desses grupos humanos no universo amazônico.

Palavras-chave: Comunidades ribeirinhas. Educação. Figurações sociais.

Abstract

The article brings a reflection on education in the Amazonian communities, more specifically the river-dwelling inhabitants living on the banks of the rivers of the State of Amazonas (Brazil). The research is based on Norbert Elias's theory and ethnographic fieldwork. The Amazonian population represents a mixture of different ethnic groups and live in sui generis conditions, adapted to the hot and humid climate and adjusting to the variations of the flood and ebb periods of the river, to periods of rain and drought. They cultivate small plots for subsistence, practice extractivism, organize themselves in a collective activity known as 'puxirum' whose aim is mutual aid, and have access to the institutionalized education from schools with urban characteristics. The 'traditional' knowledge used in daily life in these communities has its roots in the ancestral cultures of indigenous peoples, but has been interconnected with the processes of social change. Schooling is part of this framework of knowledge and in recent years has been striding in the Amazonian universe, and often without recognizing the traditional knowledge of the Amazonian people. The challenge in the education of river-dwelling (ribeirinho) communities is to obtain the recognition of the importance of their daily life knowledge and to introduce it to the content of institutionalized education, as it has already been done over the centuries, allowing the maintenance of the life style of these human groups in the Amazonian universe.

Keywords: Ribeirinho Communities. Education. Social Figurations.

Introdução

O Amazonas e os estados nacionais têm sua história de constituição geopolítica descrita e discutida em obras especializadas. Para refletir sobre o tema educação nas comunidades amazônicas e compreendê-lo como se mostra hoje, é necessário um diálogo processual que vincule fatos pretéritos e a contemporaneidade com a perspectiva futura. Nesse sentido, o Novo Mundo ou o “descobrimento” das terras brasileiras surge a partir do Velho Mundo, com impactos no *modus vivendi* dos indivíduos dos dois mundos, porém com maior força para os nativos do primeiro. Esse processo histórico direcionou a educação no Amazonas.

Os escritos de Elias (1994b) ajudam nessa compreensão ao destacar o efeito da autoimagem. Esta reverbera na visão dos colonizadores, viajantes e missionários religiosos, bem como na concepção do *homo economicus* e, posteriormente, do homem pesquisador sobre a região e os seus primeiros habitantes:

Na verdade, uma fase fundamental do processo civilizador foi concluída no exato momento em que a *consciência* de civilização, a consciência da superioridade de seu próprio comportamento e sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espriar por todas as nações do Ocidente (Elias, 1994b, p.64, grifos do autor).

Foi na relação com o “outro” que os europeus deram-se conta da maior abrangência e do significado da palavra *civilite*. As palavras “civilizado/incivilizado” e “colonizador/colonizado” foram potencializadas no sentido de atribuir uma grande função ou tarefa dos primeiros sobre os segundos, no sentido de uma boa educação.

Gambini (2000) reforça essa reflexão:

[...] como vimos ao analisar as Cartas, desde 1549 vai tomando corpo uma antropologia da conquista segundo a qual o povo da terra vive em estado de pecado e promiscuidade, sem reis a quem obedecer, sem leis nem regras, sem deuses ou qualquer regra moral, preguiçoso, indisciplinado, desalmado, uma folha em branco pronta para a escrita, ‘conhecimento’ do Outro que culmina na conclusão de que o mesmo foi criado pelo Demônio. A ‘prova’ é de uma racional idade espantosa: se tivessem sido criados por Deus, os índios imediatamente reconheceriam a verdade da palavra dos jesuítas e a acatariam com gratidão (Gambini, 2000, p.167).

A expansão marítima dos europeus foi estimulada por fatores diversos. Segundo Santos (2009, p.38), “A conquista da Amazônia inicia-se em 1616; [...] mais de um século depois que os portugueses chegaram ao Brasil”. Nesse sentido, o autor destaca que “[...] a ocupação lusitana da Amazônia só começou efetivamente no início do século XVII”.

Antes da chegada do colonizador na região amazônica, toda a formação de seus habitantes (os grupos indígenas) dava-se por meio de uma educação não escolarizada, transmitida oralmente de pais para filhos e compartilhada nas comunidades. Posteriormente, entre o século XVII e a segunda metade do século XVIII, a educação na Amazônia esteve pautada pela orientação religiosa irradiada da Europa.

Os jesuítas foram os primeiros religiosos a chegar ao Brasil e se instalaram da Amazônia ao Rio da Prata, lutando – com sucesso –, pela liberdade dos povos autóctones. Nesse aspecto, importantes argumentos influenciaram a Corte. O Diretório dos Índios⁴, elaborado para a Amazônia em 1755 e colocado em prática no Brasil em 1758, é um documento significativo que expressa o momento histórico da política pombalina para evitar a escravização dos indígenas e incentivar sua integração à sociedade.

Por outro lado, os jesuítas eram proprietários de várias terras, escolas e, em resumo, concentravam muito poder. Tiveram atitudes que buscaram elevar a Companhia de Jesus [irmandade jesuítica] a uma posição superior às políticas de Portugal e Espanha; dificultaram as decisões fronteiriças e a expansão econômica do país, incentivando a resistência dos colonos, que precisavam da mão de obra dos índios; incorreram ao ódio dos não indígenas e do próprio clero secular. Em adição, na Bacia do Amazonas, entraram em conflito com os Carmelitas que defendiam o expansionismo português. Os problemas e conflitos com o Marquês de Pombal e com o clero intensificaram as tensões, culminando com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias, em 1759, até que mais tarde o Vaticano extinguiu a Ordem, em 1773 (Marques, 1998).

⁴ Sobre o “Diretório dos índios” ver: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Esse breve relato histórico do Brasil Colônia pode dar uma visão da formação do amazônida no contato com os colonizadores. A contribuição da formação educacional baseada exclusivamente no seio das culturas indígenas e, mais tarde, das comunidades ribeirinhas foi descartada na época. Com os anos, a Educação Formal, institucionalizada e escolarizada foi sendo implantada e implementada em diferentes cidades e comunidades, quase sem nenhum reconhecimento da educação local transmitida oralmente pela família e pela comunidade.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a “educação” no momento presente nas comunidades amazônicas, mais especificamente as ribeirinhas que habitam as margens dos rios, lagos e igarapés do Estado do Amazonas, subordinadas ao município de Boa Vista do Ramos.

Procedimentos Metodológicos

A sociologia processual de Norbert Elias fundamentou as reflexões desenvolvidas neste trabalho, com maior relevância para os conceitos de “figuração”, “diferenciação” e “relações de poder” no processo educacional dos ribeirinhos.

Elias (1993, 1994a, 1994b, 1998) constrói sua teoria do desenvolvimento da sociedade humana ocidental numa perspectiva de longo prazo. Defende a ideia de que, dados os objetivos e metas individuais planejados, desencadeia-se um processo cego e não planejado. Formulou a teoria do processo civilizador, destacando a formação do estado com o monopólio da violência física, a arrecadação dos impostos e a obrigação de convivência entre as pessoas. O autor revela o diferencial social com base nas mudanças no sentir e pensar dos indivíduos ao longo da história da sociedade ocidental, mostrando em seus achados o desenvolvimento do sentido da repugnância à violência física, o maior controle das emoções e o autocontrole. Ainda, destaca transformações na forma de se comportar, na divisão das funções e no maior o nível de interdependência funcional.

Seguindo as concepções de Norbert Elias, “figuração” expressa os seres humanos ligados por teias de interdependências funcionais, isto é, “Não há ninguém que nunca tenha estado inserido numa teia de pessoas” (Elias, 2011, p.139). Para o autor, “O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceitual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (Elias, 2011, p.141). Diante dessa assertiva, o autor rompe com o abismo, criado ao longo dos séculos, que colocava indivíduo de um lado e sociedade de outro. Elias destaca que o poder é uma característica estrutural nas figurações, que não é vitalício e nem um talismã, e está no fulcro das relações humanas.

Os termos “figuração/configuração” são explicados por Landini (2006), ao dizer que Norbert Elias, após análise, passou a utilizar em seus escritos o termo “figuração”, pois o prefixo “con” do verbete “configuração” denotava redundância. Diante dessa explicação, optou-se aqui por utilizar o termo “figuração”, acompanhando Elias.

Já a concepção de “processos sociais” permite entender as transformações de longo prazo no Amazonas, das quais a educação escolarizada faz parte. Portanto, o processo social:

[...] refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de *figurações* formadas por seres humanos, ou de seus

aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador os considerar bons ou ruins (Elias, 2006, p.27, grifo do autor).

Os conceitos, numa perspectiva histórica, fundamentam a compreensão sobre o Amazonas atual, por força dos processos sociais que refletem a interrelação dos períodos do Brasil Colônia e da República.

Para melhor captar e decifrar a dimensão e significado da comunidade e das atividades diárias, fez-se aqui a opção por uma pesquisa participante, de ênfase qualitativa, com trabalho de campo possibilitado pela etnografia. Geertz (1989, p.20) enfatiza a importância de se fazer uma descrição densa, na qual o etnógrafo “[...] em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro, deve entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedades, fazer o censo doméstico” [...] “escrever seu diário”. Na coleta de dados empregou-se a observação participante e o diálogo com questões abertas para captar os significados dos símbolos de uma realidade que se mostra há mais de vinte anos na vida do pesquisador. Esse método propiciou compreender a vida diária dos habitantes da área pesquisada e suas atividades de extrativismo, caça, pesca, coleta de produtos da floresta, cultivo do solo, prática do futebol e, também, a educação escolarizada (Matos, 2008).

Comunidades amazônicas: entre o rio e a terra

Com os anos de integração, o Amazonas passou a conviver com um maior contingente de imigrantes, sob condução do Estado brasileiro, por meio do Instituto de Reforma Agrária (Incrá) a destinar espaços para assentá-los. Segundo Pasquis *et al.* (2005), entre os anos de 1950 e 1960, apesar de a Amazônia ser considerada pelos governantes brasileiros como um “espaço vazio”, não houve reforma agrária. Entre críticas e tensões acerca da distribuição de terras, no Amazonas essa política consolidou as comunidades de assentamento agrário, muitas quais localizadas em terra firme e ocupadas por indivíduos de outras regiões do país.

Outras comunidades foram contempladas pela política de proteção ambiental, influenciada pelo pensamento ecológico surgido nos Estados Unidos com a criação da primeira área de preservação ambiental, o Parque *Yellowstone*, em 1872. A ideologia irradiou e se consolidou no Brasil com a Lei nº9.985, de 2.000, dando origem ao Sistema de Unidades de Conservação, que, por força das regras para manutenção do meio ambiente – flora e fauna –, tem interferido nas práticas socioculturais dessas comunidades e criado tensões em seu modo de vida.

Diferentemente das situações acima referidas, este estudo é centrado em comunidades originárias às margens de rios, lagos e igarapés, formadas de forma espontânea ou por interesse, por laços biológicos ou afetivos. Tal origem permite a convergência de pessoas, não para se matarem, mas para viverem em interdependência funcional e solidariedade. Todavia, isso não implica uma harmonia eterna, pois em sua dinâmica figuracional há poder, emoções e diferenciação social que provocam tensões e conflitos, em um espaço geopolítico sem alocação por parte do Estado, mas em relação a ele. Porém, na experiência amazônica, há de entender que o estabelecimento das primeiras moradas é precedido por um estudo prévio do espaço – rio e terra –, e pela interpretação do tempo para a consolidação da comunidade.

Esse habitante da hinterlândia amazônica é designado, pelo outro, de caboclo, isto é, uma mistura do branco com o indígena. Porém, em sua autodesignação, o amazônida se relaciona ao lugar de nascimento e não se intitula como caboclo, apresentando-se como “*Eu sou do Aninga, uma comunidade de Boa Vista do Ramos*”; “*Eu sou da Comunidade do Curuçá*”; “*Eu nasci na vila Fátima do Igarapé Açu, mas moro aqui no Ipixuna*” (Matos, 2015). Dependendo da situação, a exemplo de expressões populares, na qual se vê a força da autoimagem, o termo “caboclo” soa de forma pejorativa e inferioriza o amazônida: “*o caboclo é bicho preguiçoso*”.

De qualquer forma, o amazônida (o conhecido caboclo) não se reduz a esse conceito estático, preconcebido, pois, quanto mais se observam as interdependências funcionais e o diferencial social avançando na hinterlândia amazônica, menos tem efeito a função conceitual caboclo. Não se ouve a expressão “eu era caboclo, agora sou professor” ou “eu era caboclo, agora sou empresário” ou “meus pais são caboclos, mas eu sou advogado”. A miscigenação é um fato no Amazonas, porém, não foi o fator biológico a limitar o desenvolvimento social.

Essa formação histórica na Amazônia nasce com os colonizadores e a exploração das drogas do sertão e se intensifica no ciclo da borracha, dentre outras fases (Benchimol, 1999; Silva, 2004; Loureiro, 2007; Santos, 2009; Texeira, 2009). O Amazonas sente a presença de portugueses, espanhóis, franceses, negros, japoneses e judeus que contribuíram na cultura, no modo de vida e na miscigenação.

O presente estudo foi desenvolvido em três comunidades amazônicas com influência de portugueses, nordestinos, negros e indígenas. Subordinadas ao município de Boa Vista do Ramos (AM), as comunidades rurais Bicó, Cuiamucu e Canela-Fina, nomes fictícios, existem há mais de duzentos anos, sendo habitadas por não indígenas, conforme Matos (2008, 2015). Os estudos sobre as Terras Pretas de Índios no Amazonas acusam a presença de seres humanos por não menos de quinhentos anos na região (Teixeira *et al.*, 2010).

Essas comunidades estão às margens de rios de água preta e em áreas de terra firme; portanto, as casas que as constituem não ficam submersas em período de enchente do rio, como ocorre em áreas de várzea no Amazonas. Contam com igreja católica e adventista, sede social e campo de futebol. As escolas funcionam no sistema multisseriado, ou seja, na mesma sala de aula, o professor ministra conteúdos para crianças de diferentes idades, situação já registrada em 1995 (Matos, 1996). O professor era um morador da comunidade, cuja formação não havia sido concluída e hoje é designada como “Ensino Fundamental I”. Algumas residências localizam-se na sede da comunidade, enquanto grande parte está alocada em áreas dos sítios, distantes cem metros ou mais uns dos outros.

Quanto ao modo de vida, as comunidades praticam o extrativismo animal – caça e pesca –, tanto para consumo próprio quanto para comercialização; extrativismo vegetal, com a extração de madeira, cipó, palha e óleos vegetais; coleta da castanha amazônica e de frutos silvestres, como açaí, bacaba, uxi, piquiá e tucumã; criação de animais domésticos, como porco, carneiros e bovinos; cultivo do solo, mantendo a tradição da roça e a prática do *puxirum* para o plantio de mandioca brava e mansa, banana, jerimum, cará, milho e outros.

Nesse modo de vida, os moradores têm o rio e a terra como espaço de trabalho e de outras práticas sociais. Em termos de sazonalidade, aprende-se no cotidiano que há um tempo de chuva e outro de sol, um tempo de enchente e outro de vazante do rio. Aprende-se que há área de mata primária,

de capoeira, de igapó. Aprende-se que há cabeceiras, rios, lagos, igapós e igarapés. É nesse ambiente de terra e água que a vida brota, morre e renasce, enquanto homens e mulheres plantam, colhem e consomem; criam e abatem ou simplesmente extraem do ambiente o necessário para manutenção da vida, fortalecendo o *ethos* amazônico.

A educação como direito de todos e dever do Estado

A expressão acima, extraída da Constituição Brasileira, em seu artigo 205 (Brasil, 1988), tornou-se expressão comum em nossa sociedade, ao ter como ponto de discussão o tema educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/1996), em seu art. 1º, estabelece que a educação desenvolve-se nas instituições de ensino e também no ambiente social. Assim, as reflexões sobre o tema perpassam tanto a educação institucionalizada quanto aquela provinda do seio da comunidade (Brasil, 1996).

Por sua vez, o parágrafo primeiro do mesmo artigo explicita o que Estado brasileiro entende por educação institucionalizada: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Ao institucionalizar a educação, seja em zona rural ou urbana, o Estado penaliza pais e responsáveis, caso negligenciem seu dever, conforme dispõe o Art. 246 do Código Penal (Decreto – Lei nº2.848/1940), referindo-se ao abandono intelectual: “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar” (Brasil, 1940, *online*).

Continuando, o parágrafo segundo do mesmo artigo identifica a direção da educação: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1940, *online*). Assim, esse parágrafo é um norte indutor e estimulador, em direção ao qual, à medida que as séries iniciais sejam cumpridas e esgotadas as possibilidades nas comunidades, os pais se esforçam para encaminhar seus filhos em busca de continuidade dos estudos, sendo uma força “oculta” no universo amazônico para que o aprendiz migre para centros com mais condições de escolaridade e por lá fique. Vez ou outra volta à sua comunidade para visitar os pais e trazer os netos para que estes os conheçam.

Esse modelo de educação reverbera por toda a hinterlândia amazônica, e sua ideologia voltada para o trabalho é disseminada como se fosse a melhor opção de se viver bem ou ser alguém na vida. As práticas educativas imbricadas ao *modus vivendi* – aquelas que se alicerçam às práticas socioculturais, atreladas aos ciclos naturais e que constituem o palco para consolidar o *ethos* amazônico –, são menos valorizadas, como se esse conhecimento secular não tivesse uma sistematização. Portanto, cabe ao analista reconhecer (e trazer para o contexto da educação institucionalizada) que as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal não se reduzem explicitamente a ela, mas que fazem parte da educação que ocorre no *modus vivendi*, do cultivo do solo ao extrativismo animal e vegetal.

Quando nos bancos da educação institucionalizada se ensinam os conceitos de cooperação e ajuda mútua, os ribeirinhos já os possuem, assimilados por séculos, e os aplicam na atividade de *puxirum*, pois isso está imbricado ao seu modo de vida. O enfraquecimento desses conceitos, no interior da comunidade, não é saudável nas relações sociais.

Destarte, a educação institucionalizada não permite a qualquer estado brasileiro, município ou comunidade, a autonomia de negá-la ou deixar de implantá-la, implementá-la, mantê-la ou refutar os

preceitos estabelecidos na forma de lei. Portanto, as atuais escolas das comunidades ribeirinhas seguem normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo como guia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, é nos preceitos e competências impostos por tais normas que os estados e municípios têm respaldo, por meio da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), podendo ajustar e contextualizar conteúdos, procedimentos de ensino e calendário escolar conforme as peculiaridades da região. Essa preocupação encontra respaldo no Art. 28 da LDB, que trata da oferta da educação básica para a população rural; na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, *online*); e na Resolução nº2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008, *online*), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Se adequações de conteúdos no currículo ainda não são um fato a ser comemorado, o ajuste no calendário no universo amazônico é realidade, pois o ciclo das águas pode comprometer o calendário escolar caso haja necessidade de suspender as aulas devido a enchentes do rio ou a grandes vazantes.

Mas qual é o modelo de educação hoje existente nas comunidades ribeirinhas?

Os municípios do Amazonas não possuem uma base curricular própria, com conteúdos específicos regionais, porém, como visto acima, é permitido que se façam adequações de conteúdos pertinentes à realidade sociocultural. O modelo da educação é fundamentado na proposta de Estado que atenda a parâmetros internacionais que mensuram o nível de educação dos países. Nesse caso, pode-se elencar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, c2018).

O modelo de educação e seu papel na formação do indivíduo só são compreensíveis quando vinculados ao processo de desenvolvimento da sociedade e ao modo como a nação está integrada à figuração da educação, que é um tema central circunscrito às pastas administrativas dos governantes em todo o mundo, para mais ou para menos.

No Brasil, como visto acima, a educação vem sendo implantada desde a colonização com a proposta de civilizar aqueles que aqui viviam. Os colonizadores chegaram e se estabeleceram em terras desconhecidas num período em que a Europa vivia um processo de mudanças sociais, com a passagem da monarquia para o estado-nação, como observa Norbert Elias, nas obras “Processo Civilizador: uma história dos costumes” (1994b) e “Processo Civilizador: formação do estado e civilização” (1993). É um período de mudança comportamental, com maior pacificação interna da sociedade mediante regras pré-estabelecidas, de modo que as normas de boas maneiras, o decoro e o controle das emoções, dentre outros aspectos, tornaram-se um diferencial.

Numa análise sócio-histórica, pode-se compreender que os descobridores oriundos do “Velho Mundo”, ao aportarem nas novas terras com a autoimagem de civilidade, não reconheceram as culturas locais e consideraram os nativos como povos bárbaros, primitivos e incivilizados. Esse é um marco temporal que pode explicar a ideologia que fundamentou a Educação Formal dos povos autóctones, habitantes das terras que foram chamadas de “Novo Mundo” pelos colonizadores.

A educação escolarizada foi sendo implantada sem considerar o conhecimento ancestral e a própria constituição histórica dos amazônidas, criando-se um modelo de educação até certo ponto

desconectada da realidade local e negadora da alteridade. Nesse sentido, as pessoas que ainda habitam esses espaços geopoliticamente instituídos aprendem regras e modelos da cultura ocidental, como a busca da polidez e a tentativa de sempre civilizar alguém, sendo a educação escolarizada um dos meios para atingir esse objetivo, isto é, formar um sujeito polido e “integrado” à sociedade.

O Amazonas, constituído por sessenta e dois municípios, possui comunidades ribeirinhas distantes dos centros mais urbanizados, mas nem estas não escaparam às regras e seguem modelos historicamente constituídos cujas diretrizes permanecem até os dias atuais, dentre elas a de uma “boa civilização”. Portanto, qualquer estudo sobre o tema educação no Amazonas deve levar em consideração o processo civilizador ocidental que avançou para dentro da floresta e provocou mudanças sociais e comportamentais. O sentimento de vergonha, dentre outros mecanismos utilizados no processo educacional, quer seja institucionalizado ou concebido nas relações sociais da comunidade, contribui para coibir comportamentos tidos como socialmente inapropriados.

Sobre o sentimento de vergonha, Goudsblom (2009, p.56) reflete que “A dor física ocorre quando há algo de errado com o corpo; é um sinal, um aviso de que o corpo está ferido. Em um sentido similar, a vergonha é um sinal de que há algo errado em uma figuração social”. Na continuidade, o autor acrescenta: “A dor social é social em um sentido duplo: é infligida socialmente pelas pessoas que ‘envergonham’ (como punição), e demonstrado socialmente pela pessoa que é envergonhada (como expiação)”. Goudsblom (2009, p.59) acrescenta que “[...] o envergonhamento como atividade social, e a vergonha como experiência individual são ambas potencialmente destrutivas”.

Nesse sentido, pode-se compreender não só efeito do processo civilizador que avança sobre a hinterlândia amazônica, o que vem ao encontro dos esclarecimentos de Elias (1993, p.193): “[...] constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica”.

Seguindo as concepções teóricas de Norbert Elias, Matos (2015), em pesquisa de campo em comunidades rurais do Amazonas, revela:

Em visita a escolas infantis, quer estejam situadas na capital do Estado, nas sedes dos municípios e, por extensão, em área rural, quer sejam de não indígenas quanto de indígenas, constatam-se os instrumentos civilizadores. A escola no Amazonas, independente do espaço situado é, antes de tudo, modeladora de comportamento. Fixado em quadros ou em paredes, palavras de boas maneiras são destacadas: bom dia, boa tarde, boa noite; com licença; obrigado; por favor (Matos, 2015, p.39).

Matos (2015, p.40) complementa que:

O aprender conteúdos da Matemática, do Português, da Física, da História, da Geografia e outras áreas do conhecimento parte de propostas concebidas por homens e mulheres que direcionam a formação do indivíduo, com um adendo que os conteúdos sejam passados por profissionais específicos de cada área, porém espera-se que seja comum entre todos os profissionais identificar condutas exemplares e de boas maneiras. [...]. Indivíduos refinados e polidos é o que a sociedade deseja.

A educação institucionalizada conduz seus escolares para a diferenciação social, reverberando no modo de vida das comunidades amazônicas. Assim, em busca de uma profissão, os filhos de caçadores,

pescadores e agricultores convergem para sede dos municípios. Hoje, nos sessenta e dois municípios do Amazonas, constata-se a presença do ensino de nível superior, na modalidade presencial ou à distância mediada via satélite. Para Matos (2015), a expressão popular “filho de peixe, peixinho é” não se aplica ao Amazonas: filho de pescador, agricultor ou caçador, no mínimo, será professor, pois ecoa o ideal preconcebido de que a educação para o trabalho deve ser diferente daquela do *modus vivendi*.

Comunidades amazônicas: o lugar da educação escolarizada e a da não escolarizada

As comunidades de Bico, Cuiamucu e Canela-Fina não são as mesmas de antes: mostram mudanças que vão do uso da canoa a remo, ao barco movido a motor de rabeta; do uso de machado, à motosserra; do terçado, enxada para carpir, à roçadeira; da pesca com armadilhas, vara, arco e flecha ou arpão, ao uso de malhadeiras. O ralo para ralar a mandioca foi substituído pelo motor de ralar; a lamparina cedeu lugar à luz elétrica, que trouxe a geladeira, a qual está substituindo gradativamente o pote de armazenar água; a energia possibilitou a chegada da televisão e outros eletroeletrônicos (Matos, 2015).

Tais mudanças remetem aos efeitos da tecnização que avança sobre a hinterlândia amazônica, o que, segundo Elias (2006), permite que se aprenda, cada vez mais intensamente, a explorar objetos inanimados, em favor da humanidade.

A formação de homens e mulheres, que, por muito tempo, foi construída no seio das comunidades amazônicas, foi sendo gradativamente compartilhada ou dividida com a educação escolarizada. A energia elétrica, a implementação de antenas parabólicas, a televisão e outros recursos tecnológicos possibilitaram que a educação escolarizada tivesse importante tempo na vida dos comunitários. Algumas comunidades oferecem aulas nos três turnos, atendo crianças, jovens e adultos.

Entre a institucionalização da educação e a educação provinda das relações sociais, o tempo é um elemento que deve ser levado em consideração nas reflexões postas, pois um tempo de aprendizagem é destinado à escola, e outro, em sua maior parte, ao convívio social, onde as práticas socioculturais são desenvolvidas em ambiente de terra e de rio – portanto, um tempo ligado aos ciclos naturais, no qual o “etno + o conhecimento” se fundem e se perpetuam.

Nessa dinâmica, entre o cultural e o natural, entende-se com Norbert Elias (1998, p.81) que “[...] toda mudança no ‘espaço’ é uma mudança no ‘tempo’ e toda mudança no ‘tempo’ é uma mudança no ‘espaço’”, que se pode vislumbrar nas comunidades amazônicas. Para Elias (1998), o tempo é uma construção simbólica e organizadora das relações sociais. Sua síntese se expressa de forma macro, no calendário; e de forma micro, no relógio. Esse tempo, instituído ao longo do desenvolvimento da sociedade, passa a agir de forma coercitiva sobre a vida das pessoas.

Na educação institucionalizada, o amazônida tem que cumprir a carga horária estipulada no calendário, respeitando o tempo de aula, a entrada e saída da escola ou da sala de aula. O amazônida, ainda criança, ao chegar à idade escolar, começa a sentir o efeito coercitivo e as rotinas do tempo nas relações sociais.

As peculiaridades climáticas do Amazonas fizeram reconhecer a necessidade de ajustes no calendário para melhor conduzir a educação escolarizada dos ribeirinhos. A realidade mostra escolas situadas em áreas de várzeas e de terra firme. Nos ciclos das águas, no período da vazante, alguns rios,

lagos e igarapés são de difícil navegação, comprometendo a acessibilidade à escola e fazendo aumentar a distância e o tempo.

No período de enchente, se a escola for situada em área de várzea e sua estrutura não for elevada, sua estrutura vai ficando progressivamente submersa, até que não se consiga mais ministrar aula. Por outro lado, na subida das águas, o rio ganha melhor navegabilidade: a água avança sobre terras e deixa-as submersas, permitindo atalhos, o que diminui as distâncias e o tempo de chegada à escola. Na expressão local, o rio no Amazonas, na subida das águas, torna-se “mar de água doce”.

Enquanto ocorrem ajustes no calendário e no tempo da educação escolarizada, os amazônidas mostram como há uma sistematização do conhecimento ao conviverem e aprenderem com os ciclos naturais: o melhor tempo para plantar e colher determinados cultivares; o melhor tempo para pescar ou caçar determinadas espécies de animais silvestres. É, portanto, o oculto ou o explícito circunscrito na lua, no sol, no vento, na terra, na água, bem como todos os elementos naturais de onde o amazônida retira, interpreta e ressignifica lições de vida e para a vida, da morte e do bem viver, nesse universo de rios e florestas. Se longe de sua terra querida ele é tomado pela saudade, é porque no amazônida, em “seu eu corpo”, estão impregnadas lembranças do cheiro da terra umedecida, do piado dos pássaros, da degustação do peixe, das estórias de pescador e caçador, todas elas assimiladas na vida compartilhada do *modus vivendi*.

Uma menção ao *etno*

Estudos têm demonstrado o conhecimento assimilado secularmente por uma civilização, que não surgiu na academia e muito menos nos conteúdos ideológicos propostos nos currículos e conduzidos pela educação escolarizada.

“A Ciência dos Mëbêngôkre: alternativas contra a destruição”, sob a coordenação científica de Darrel Posey e de iniciativa do Museu Paraense Emílio Goeldi, traz informações sobre como populações primitivas desenvolveram seus conhecimentos na relação com o meio:

Os índios sobreviveram na Amazônia por milênios. Seu conhecimento de ecossistemas, as relações planta-homem-animal e a manipulação dos recursos naturais desenvolveram-se através de incontáveis gerações, fruto de tentativas e de experiências acumuladas (Posey *et al.*, 1987, p.13).

Posey *et al.* (1987) mostram a diversidade do conhecimento desse grupo étnico e, associando-a ao que a ciência ocidental já definiu, acrescentam o radical etno às palavras referentes aos seus saberes, como “etnozoologia”, “etnomedicina”, “etnobotânica”, “etnoagronomia” ou “etnoastronomia”. Tal terminologia indica que essas comunidades detêm um saber fazer, uma forma particular e especializada de sistematização do conhecimento para cada categoria. São saberes constituídos na relação homem/ambiente e provenientes de mitos, crenças e significados simbólicos alusivos ao mundo real.

Ribeiro (1995), em sua obra “Os índios das Águas Pretas: modo de produção e equipamentos produtivos”, proporciona o que é expresso no prefácio do livro “O sabor do saber indígena”, apontando a maneira como a etnia Desâna, do alto Rio Negro (AM), desenvolveu ao longo dos séculos seus conhecimentos sobre pesca e flora, aos quais a autora designa como etnoictiologia e etnobotânica.

O exposto ajuda compreender que as populações ribeirinhas do Amazonas, antes da chegada da educação escolarizada, absorveu saberes dos indígenas. Foi esse etnoconhecimento que lhes permitiu desenvolver estratégias de sobrevivência e manter a vida nos trópicos úmidos, pois:

O ser humano singular trabalha com conceitos extraídos de um vocabulário linguístico e conceitual preexistente, que ele aprende com outras pessoas. Se assim não fosse, a pessoa não poderia confiar em ser entendida pelas outras ao desenvolver uma língua existente e, portanto, os conceitos existentes (Elias, 1994a, p.132).

Portanto, o radical etno, somado à palavra conhecimento, designa o conhecimento de um grupo. O etnoconhecimento conduz a relação do homem com a terra e a água e os seres que os constituem – animados, inanimados e os sobrenaturais, criados no imaginário desses humanos e que medeiam essa relação. O etnoconhecimento é todo um conjunto de saberes aprendido na relação com o outro e consigo mesmo, somado às vivências dos espaços de rios, florestas, seres humanos e não humanos.

O etnoconhecimento é um diferencial social na arte da caçada e na pescaria. Pescar com arco e flecha ou com arpão exige do pescador um bom autocontrole, o conhecimento do comportamento da diversidade ictiológica, do habitat e de como abordar para a captura. A lei da refração descrita nos livros de física é vivenciada na prática pelo pescador que desfere sua flecha. Um construtor de moradia ou de embarcação opera cálculos matemáticos quando se defronta com sistemas de alavancas e técnicas construtivas. Igualmente, retirar e selecionar madeira não é tarefa para qualquer um; nos livros especializados, a madeira é classificada quanto à sua resistência, identificada em laboratório quanto aos componentes químicos e materiais lenhosos (Burger; Richter, 1991), enquanto no dia a dia o amazônida identifica a madeira desta forma:

Olhar para a árvore e observar a cor do tronco, o formato da copa, o tamanho e a forma das folhas lhe dizem qual madeira é. Se isso não lhe der condições, então retirar uma lasca da árvore, cheirar e ver sua cor ajudam a eliminar a dúvida. [...]. Ele, de posse das informações, saberá a utilidade da madeira, sua durabilidade e para que construção ou objetivo servirá (Matos, 2015, p.206).

Esse conhecimento não é estático; ele se transforma e incorpora novos saberes. É aprendido e aperfeiçoado ao longo da vida. O erro e acerto fazem parte do processo, e o erro é permitido nessa aprendizagem, pois “ninguém nasce sabendo tudo”, conforme o dito popular. Se a transmissão for por via oral, pode-se compreender que “O fundo de uma língua contém, de facto, o sedimento das experiências realizadas no decurso de muitas gerações por muitos indivíduos diferentes e aí depositadas sob uma forma simbólica” (Elias, 1994c, p.92).

Sem pretender fazer aqui uma análise dicotomizada, o corpo e a mente interagem numa relação em que a ação revela a elaboração, o planejamento e a intenção do indivíduo para absorver, aperfeiçoar e repassar o conhecimento na convivência, de forma imbricada ao modo de vida, ou pela oralidade ou pelo corpo em ação. Nesse sentido, a prática é a concretude pela qual a aprendizagem se fortalece, sendo a terra e o rio os espaços de vivências laboratoriais, com atividades socioculturais, laborais e não laborais que se perpetuam nesse *modus vivendi* e sustentam o *ethos* amazônico.

A educação não escolarizada nas comunidades de Bicó, Cuiamucu e Canela-Fina

Em tempos anteriores, a formação do indivíduo alicerçava-se no seio da estrutura familiar, formada por parentes e compadres, ou seja, a comunidade constituía o principal ambiente de ensinamento. Nessa figuração, o diferencial social se mostra no pescador, caçador, madeireiro ou agricultor, que permanece como agente transmissor de conhecimento.

Já atualmente, o processo de integração vem avançando no Amazonas e pressionando moradores das mais distantes comunidades ribeirinhas a outro diferencial social, que não é o mesmo do ser pescador, agricultor, caçador ou madeireiro. Agora, a criança ou jovem estudante é conduzido ao modelo que o leve a ser alguém na vida, e a escola, no universo amazônico, quer seja destinada a não indígenas ou a indígenas, não só ensina a ler, escrever e calcular, mas também segue os ditames do processo civilizador ocidental, modelador de comportamento. Entre outros ensinamentos, a exemplo dos centros mais urbanizados, conduz o indivíduo a ser produtivo e acelerar o tempo. Portanto, o conhecimento híbrido é realidade no *modus vivendi* nas comunidades ribeirinhas, alicerçado tanto na educação escolarizada quanto naquela baseada na vida diária. A primeira está ganhando terreno em águas profundas.

O campo é o espaço onde se podem ver as transformações e a manutenção das tradições. Enquanto a escola rural proporciona ensinamentos por vezes distanciados do complexo modo de vida da comunidade – até por falta de conhecimento dos próprios professores que estão à frente dessa Educação Formal –, as famílias ensinam seus filhos no contexto da tradição, conforme a dinâmica mostrada acima.

No dia a dia, o caçador, ao chegar em casa, se foi bem-sucedido, traz sua embiara. No tratar a caça, as crianças são levadas a uma aula de anatomia animal ao identificarem os órgãos, as partes vulneráveis e as comestíveis, aquelas destinadas aos cães de caça, bem como aquelas utilizadas em medicamentos. Os ensinamentos continuam, e a criança ou o jovem aprende sobre o comportamento animal, sua rotina alimentar e seus hábitos, se diurnos ou noturnos. Da mesma forma, o pescador. Igualmente, nas rodas de conversa, o madeiro classifica as árvores e as seleciona para determinadas benfeitorias (Matos, 2008).

Dentre o *modus vivendi* das comunidades amazônicas, destaca-se a atividade de *puxirum*, também chamado de *ajuri* ou “mutirão”, a depender a região. *Puxirum* significa ajuda mútua, sendo esse um costume transmitido por sucessivas gerações, pelo qual o interessado convida seus pares para uma atividade laboral e, quando futuramente também for convidado, restitui o dia para o outro. Essa atividade é registrada por Wagley (1988), Moran (1990), Ribeiro (1995) e, com maior aprofundamento, por Matos (2008, 2015). Esse saber fazer secular foi destacado pelo Padre José de Anchieta, cuja obra “Arte de Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil” (Anchieta, 1595), registra os verbos “*aiûr*” (*venho*) e “*aiuré*” (vim de minha vontade, não por me mandarem).

Em Bicó, Cuiamucu e Canela-Fina, bem como nas demais comunidades amazônicas, o *puxirum* é realizado para a construção de casas e a limpeza do espaço comunitário. Se o *puxirum* exigir força e resistência física, convidam-se os homens, como para derrubar a mata a machado; se for para a limpeza da roça, chamam-se as mulheres (Matos, 2008, 2015). Merece destaque o *puxirum* do plantio de roça, cuja figuração pode ser constituída por crianças, jovens, adultos e anciãos, sejam homens ou mulheres, sem distinção, desempenhando suas funções.

Merece destaque o *puxirim* no manejo da mandioca, um dos cultivares tradicionais em todo o Amazonas, cujos derivados compõem a dieta alimentar: pé de moleque, cruera, beijus e farinha, sendo esta última o produto mais utilizado, já que sempre presente nas refeições do dia a dia. Há mandioca brava e mandioca mansa. A primeira possui natureza altamente tóxica, não sendo possível aos seres humanos o consumo *in natura* sem serem levados à morte ou a sérias consequências de saúde. A mandioca brava de alta toxicidade é eliminada dos cultivares:

[...] Oliveira (1982) identificou e classificou cinquenta e dois cultivares de mandioca quanto ao teor de ácido cianídrico. No espaço empírico, longe dos laboratórios, é assim que se faz, segundo o Sr. Heliomar Gonçalves, de 44 anos: *aqui a mandioca conhecida por Amanã, é a campeã, é a mais forte. A batata era muito forte. Não deu certo, não vejo mais as pessoas plantarem. Ela é muito forte, até as folhas se carneiro comer morre [...] as folhas são diferentes, a árvore cresce reta, a cor da maniva é meio roxa, outras são tortas. Aqui prá nós eu planto a Jurandi e a mandioca-branca, mas o pessoal planta a Milagrosa, Amarelinha. A Jacaré cresce reta, a árvore é roxa. Lá no Curuçá (comunidade), o pessoal planta a Tracajá, Surucucu. Todas elas dão bem batata, produzem bem* (Matos, 2015, p.178, grifos do autor).

A seleção dos melhores cultivares é passada às novas gerações e se insere na figuração do *puxirim*. Aos anfitriões, família responsável pelo *puxirim*, cabe fornecer alimentação e organizar a atividade na área de plantio. Tanto em casa quanto no espaço da roça, os anfitriões devem estar sempre de bom humor e ser hospitaleiros, pois essa é uma interdependência funcional que inclui: cortadores de maniva – são homens, alguns de idade avançada, aos quais é reservada essa tarefa, pois não exige esforço físico; cavadores –, geralmente são homens adolescentes ou adultos jovens, pois é a atividade que mais exige esforço físico; distribuidor ou distribuidora de maniva – pode ser homem ou mulher, jovem ou adulto; distribuidora de água ou aguadeira –, quando há jovens, são elas que distribuem água aos participantes, frente ao clima quente e úmido; cozinheiras – são mulheres que ficam na residência ajudando na preparação dos alimentos. Até crianças de sete anos já estão no roçado, ajudando a distribuir as manivas para serem plantadas, porém sem que a ludicidade seja abafada (Matos, 2008).

O *puxirim* de plantio da roça é essa atividade coletiva de interdependência funcional, no qual a diversidade desencadeia momentos de humor, sociabilidade e interações sociais que ajudam a cumprir a tarefa sem que a obrigatoriedade se sobreponha à espontaneidade.

Porém, identificam-se mudanças que apontam o enfraquecimento do *puxirim* em comunidades próximas às sedes dos municípios. Moradores dessas comunidades lembram-se de um tempo em que o *puxirim* era uma prática comum, a exemplo do apresentado. Hoje essa prática encontra-se enfraquecida, dentre outros motivos, por um fator de ordem econômica: quem disponibiliza de recursos, paga a diária de quem trabalha, e não troca mais o dia, conforme ensinava a tradição. Outros fatores também concorrem para tanto, como a incorporação da tecnologia, a exemplo da roçadeira e da motosserra, que realizam trabalho de seis ou mais homens em um só dia. Além disso, outra condicionante é a exigência legal de as famílias manterem os filhos na escola. Com o passar dos anos sem a prática dessa atividade, o que se vê é o enfraquecimento do *puxirim* e o avanço do processo de diferenciação social.

Considerações Finais

A formação do amazônida se constrói num processo de longo prazo, fundamentado em figurações advindas de raízes coloniais, bem como do conhecimento ancestral dos povos indígenas e das ressignificações dos ribeirinhos atuais. Nesse cenário, constata-se uma dicotomia entre, de um lado, a educação escolarizada, que ensina leitura, escrita, regras de boas maneiras e induz o indivíduo a ser produtivo e não perder tempo, incrementando um diferencial social; e, de outro, os ensinamentos assimilados no contexto da convivência familiar e no seio da comunidade, que vão permitindo ao indivíduo, ao longo da vida, as manhas de sobrevivência nesse universo ímpar.

No processo de integração, a vida do dia a dia e as práticas socioculturais do ribeirinho são mediadas, querendo ou não, pelo tempo. Em considerando o tempo como uma construção simbólica, compreende-se como o amazônida é conduzido pela educação institucionalizada e pela não escolarizada.

Conforme discutido acima, a educação escolarizada na sociedade ocidental é acelerada e produtiva. Embora na educação dos amazônidas o tempo de aprendizagem não seja um problema, ele o é para o observador de fora. Aprender os valores morais, sociais e ambientais na prática cotidiana, compreender os ciclos naturais, extrair o suficiente para manutenção da vida, entender das relações ecológicas são comportamentos que não condizem com a celeridade do tempo nem com a produtividade e, até onde se pode ver, essa educação não tem fim à vista e está presente no *modus vivendi*.

Os municípios e comunidades ribeirinhas do Amazonas, dadas as figurações, seguem os preceitos legais que norteiam as bases curriculares. Porém, com base na mesma legalidade, os estados e municípios podem promover adequações, ajustes e contextualização de conteúdos e calendários que atendam à realidade sociocultural.

Enquanto antes se podia ver a prática do *puxirum* como uma atividade que fazia parte da vivência na hinterlândia amazônica, hoje, à medida que avançaram as concepções de que “tempo é dinheiro” e de que o “indivíduo é preguiçoso”, emergiram nesse universo novos diferenciais sociais. Assim, o *puxirum* da roça foi enfraquecendo, a ponto de haver comunidades, próximas à sede de municípios, que não o realizam, pois quem pode, paga em espécie a diária do convidado. Tal realidade faz lembrar Elias (1994a), quando este aponta que, no processo de desenvolvimento da sociedade, os moradores vão se afastando da noção de interdependência entre as pessoas, o que repercute em suas práticas, a exemplo do *puxirum*.

Por fim o texto deixa questões abertas e vislumbra alguns legados da experiência da educação em comunidades ribeirinhas: conhecimentos ancestrais advindos dos povos indígenas e a incorporação de novos conhecimentos, base para a sobrevivência na Amazônia; a força do processo colonizador, na tentativa de integrar os povos indígenas e os amazônidas à sociedade mais ampla, numa via de mão única; e políticas públicas educacionais com ideologias civilizatórias. Fica a preocupação, a insistência e a persistência para que se dê atenção ao princípio da alteridade na educação institucionalizada, com o reconhecimento do etnoconhecimento, do saber fazer dos amazônidas e do seu *modus vivendi*, para inseri-los no contexto curricular.

Colaboradores

G.C.G. MATOS colaborou na concepção, coleta e análise dos dados, na redação e revisão final do artigo. M.B.R. FERREIRA colaborou na análise dos dados, redação e revisão do artigo.

Referências

- Anchieta, J. *Arte de grammatica da lingua mais vsada na Costa do Brasil*. Coimbra: Antonio Mariz, 1595.
- Benchimol, S. *Amazônia: formação social e cultural*. Manaus: Editora Valer, 1999.
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Brasil. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*: Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Burger, L.M.; Richter, H.G. *Anatomia da madeira*. São Paulo: Nobel, 1991.
- Elias, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p.193.
- Elias, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. p.132.
- Elias, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. p.64.
- Elias, N. *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta Editora, 1994c. p.92.
- Elias, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- Elias, N. Tecnização e civilização. In: Neiburg, F.; Waizbort, L. (Org.). *Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Cap. 2, p.35-68. (Escritos e Ensaios, v.1).
- Elias, N. *Introdução à sociologia*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. p.139-141.
- Gambini, R. *Espelho índio: a formação da alma brasileira*. São Paulo: Axis Mundi/Terceiro Nome, 2000.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p.20.
- Goudsblom, J. A vergonha: uma dor social. In: Gebara, A.; Wouetrs, C. (Org.). *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.56-59.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb: Apresentação*. Brasília: MEC, c2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- Landini, T.S. Sociologia de Norbert Elias. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n.61, p.91-108, 2006.
- Loureiro, A.J.S. *O Amazonas na época imperial*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.
- Marques, A.H.O. *Breve história de Portugal*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1998.
- Matos, G.C.G. *Atividades corporais: uma estratégia de adaptação biocultural numa comunidade rural do Amazonas*. 1996. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- Matos, G.C.G. *Práticas socioculturais, figuração, poder e diferenciação em Bicó, Cuiamucú e Canela-Fina: comunidades amazônicas*. 2008. 264f. Tese. (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- Matos, G.C.G. *Ethos e figurações na hinterlândia amazônica*. Manaus: Valer/Fapeam, 2015. p.39-206.
- Moran, E.F. *A ecologia humana das populações da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- Pasquis, R. et al. Reforma agrária na Amazônia: balanço e perspectivas. *Cadernos de Ciências e Tecnologia*, v.22, n.1, p.83-96, 2005.
- Posey, D.A. et al. *A ciência dos mebêngôkre: alternativas contra a destruição*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1987. p.13.
- Ribeiro, B.G. *Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Santos, F.J. *História geral da Amazônia*. 3. ed. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2009. p.38.
- Silva, M.C. *O país do Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2004.
- Teixeira, C.C. *Servidão humana na selva: o aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia*. Manaus: Editora Valer/Edua, 2009.
- Teixeira, W.G.T. et al. (Org.). *As terras pretas de índio da Amazônia: sua caracterização e uso deste conhecimento na criação de novas áreas*. Manaus: Embrapa Amazônia Ocidental, 2010.
- Wagley, C. *Uma comunidade amazônica*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1988.

Recebido em 6/5/2019, reapresentado em 14/6/2019 e aprovado em 24/6/2019.