

**RAIMUNDA BENEDITA CRISTINA CALDAS
LARISSA FONTINELE DE ALENCAR
FERNANDO ALVES DA SILVA JÚNIOR**
Organizadores

**INCLUSÃO E PRESERVAÇÃO DE SABERES
PARA O BOM VIVER**



A LINGUAGEM PRESENTE NA ESCOLA

e os conhecimentos e saberes de pescadores e marisqueiras:
algumas reflexões teóricas

Viviane dos Santos Carvalho
Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Resumo: Durante muito tempo, a linguagem que prevaleceu na escola ocidental moderna foi a acadêmica, científica, de uma ciência linear, racional, fragmentada, homogênea, ligada à lógica dos colonizadores; portanto, que deslegitima os conhecimentos e saberes dos camponeses, em especial dos pescadores e marisqueiras. Estamos em processo inicial de um estudo de caso da escola do campo Raimundo Martins Filho, situada na comunidade Vila de Bacuritéua, no município de Bragança, Nordeste do Pará, cujos(as) discentes são filhos(as) de pescadores e marisqueiras, na sua quase totalidade. Pretendemos, através dessa pesquisa com viés etnográfico e da utilização de aspectos da história oral, perceber se os saberes e fazeres dos pescadores e das marisqueiras estão inseridos na prática pedagógica da referida escola; além da tentativa de contribuirmos para a valorização da identidade desses grupos pela instituição escolar estudada. Utilizaremos as técnicas da observação participante, entrevista e análise de documentos. Nesta produção escrita, propomos reflexões em torno da conexão da linguagem, seu sentidos e importância, com questões culturais e os conhecimentos da natureza, do trabalho, da vivência dos pescadores e marisqueiras; bem como, um estudo sobre a presença da escola no contexto sociocultural desses pescadores e marisqueiras, como um espaço de socialização de conhecimentos e formação de identidades. Para tanto, lançamos mãos de alguns autores: Kristeva (1969), Hoiyer (1974), que abordam sobre a linguagem; Lévi-Strauss (1997), Cuche (1999), Bosi (1992) nas questões de cultura; Arroyo (2012), Munarim (2009),

Fernandes (2006), Freire (2005) sobre educação do campo; Oliveira (1993), que se refere à linguagem e ao processo de socialização e aprendizagem; Bourdieu (2007), que expõe sobre as relações de poder e a aprendizagem da linguagem; Hall (2005) sobre questões de identidade; entre outros. A partir desse trabalho, pensamos em contribuir para desmitificar a legitimação de alguns saberes, fazeres e linguagens veiculados pela escola como únicos verdadeiros e de relevância.

Palavras-chave: Linguagem. Saberes. Escola. Pescadores. Marisqueiras.

Introdução

Será que a linguagem veiculada pela instituição escolar do campo¹ é significativa para o grupo sociocultural dos camponeses que a frequenta, principalmente dos pescadores e marisqueiras? Será que atende às suas necessidades, às suas crenças? Contribui para a formação de identidades² desse grupo, de sua valorização em interação com conhecimentos, valores e práticas globais? A cultura desses camponeses é envolvida pela instituição escolar em igual relação de poder comparado às outras culturas?

A escola ocidental moderna historicamente tem favorecido à linguagem e à lógica da cientificidade, calcada no racionalismo, no empirismo, no positivismo. Portanto, numa postura exclusivista de qualquer forma de expressão das tradições e dos grupos marginalizados socialmente.

Há, desta maneira, a legitimação de certas culturas em detrimento de outras, inclusive na escola, em que se fortalece simbolicamente a identidade de alguns grupos socioculturais em desvantagens de outros, que possuem saberes e fazeres complexos, na

¹ Entende-se por campo os “espaços de florestas, pecuária, das minas e agricultura (...) pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Munarim, 2009, p. 56).

² Quanto às identidades, Backes e Pavan (2010, p. 3) dizem que “estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças”, pois “nas relações culturais (...) suas identidades são sempre ressignificadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas pelas relações de poder”. Stuart Hall (2005, p. 13) também acredita numa identificação diversa do sujeito, com vários aspectos culturais, às vezes contraditórios, mas que dialogam entre si: “nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

perspectiva da ciência do “concreto”. Deste contexto excluído, fazem parte os pescadores e marisqueiras de Bacuriteua, comunidade do campo em que estamos realizando a pesquisa.

Abordaremos sobre linguagem, questões culturais e os conhecimentos concretos dos pescadores e marisqueiras, em articulação com aqueles presentes na escola: espaço de socialização de conhecimentos e formação de identidades e sobre a escola do campo.

Linguagem, cultura, escola e tradição: estabelecendo relações

A linguagem faz parte do universo simbólico³ de todos os grupos socioculturais, a fim de promover a comunicação, expressão dos pensamentos, planejamento e a intervenção na realidade: “a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos (...) A principal função é a de intercâmbio social (...) ordena o real (...) [promove] a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (Oliveira, 1993, p. 42-43).

Kristeva (1969, p. 18) também acredita que não existe nenhuma sociedade que não possua linguagem, “tal como não há sociedade sem comunicação” e que ao estudá-la, nos aproximamos “das leis específicas do trabalho simbólico”.

Infere-se, desta forma, que a linguagem favorece a objetivação das culturas: seus saberes e fazeres são expressos, socializados, aprendidos, criados e recriados, a partir da sua utilização: “A existência de culturas reais implica (...) na existência de linguagem, desde que a linguagem é um pré-requisito óbvio da transmissão tradicional e desenvolvimento progressivo da cultura” (Hoijer, 1974, p. 56).

Há vários significados para “cultura”, contudo, adotamos a perspectiva social e humana para sua utilização, cujo conceito científico foi inventado no século XIX, por Edward Burnett Tylor e tem ligações com questões etnológicas, por tentar compreender a diversidade humana. “Para Tylor a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem (...) não depende da hereditariedade biológica” (Cuche, 1999, p. 35).

Para Durkheim, “os fenômenos sociais” estão ligados às questões culturais por serem “fenômenos simbólicos” (Cuche, 1999). Portanto,

³ De acordo com Bourdieu (2007, p. 8), a partir de ideias de Durkheim, os símbolos são instrumentos que contribuem para o consenso do sentido social, gera a reprodução de sua organização e regras, envolve questões morais e promove a comunicação e a socialização do conhecimento dessas regras e significados sociais. Além disso, os universos simbólicos estão presentes no “mito, língua, arte, ciência”.

ao abordarmos sobre questões dos grupos humanos, das diferenças entre eles, implicitamente estamos tratando de questões culturais e, conseqüentemente, ligadas à linguagem.

Tanto a cultura como a linguagem são imprescindíveis para a vivência social. A linguagem contribui para a formação de pensamentos e esses são expressos e socializados a partir dela. Encontra-se presente nas escolas, principalmente, a linguagem verbal e favorece o processo de socialização e construção de conhecimentos.

Para Vygotsky, como esclarece Marta Kohl de Oliveira (1993), o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo ocorrem através da mediação de instrumentos e signos⁴ internalizados pelo ser humano, numa interação entre o meio físico e cultural, ao passo que este indivíduo torna-se sujeito dos acontecimentos e pode, desta forma, se inserir no contexto sociocultural do seu grupo.

A linguagem é um sistema simbólico essencial para a realização desse fenômeno e a escola tem um papel importante como mediadora de signos culturais, assim como a família e o ambiente social como um todo.

Iniciamos um estudo de caso na Escola Raimundo Martins Filho, considerada escola do campo, situada na comunidade Vila de Bacuriteua, no município de Bragança (PA), para investigar se os saberes e fazeres dos grupos socioculturais dos pescadores estão presentes na prática pedagógica da referida escola; através de trabalho de campo.

Com o objetivo de favorecer a valorização da identidade cultural dos pescadores de Bacuriteua pela escola, apesar de sabermos que não existe pureza cultural (Said, 1993 apud Eagleton, 2011), mas alguns saberes e fazeres específicos a determinados grupos, daí a importância da relação entre conhecimentos locais e globais; entre aqueles significativos para o grupo de pescadores e os conhecimentos acadêmicos veiculados pelas instituições escolares; entre a linguagem popular e tradicional desses grupos da comunidade pesquisada e aquela utilizada nas escolas.

Entretanto, como no mestrado o objeto sofre mutações no decorrer do processo, alteramos um pouco o nosso foco de estudo, ao

⁴ Instrumentos estão mais ligados às questões materiais de mediação, principalmente entre o ser humano e o trabalho e signo se refere a representações mentais do real, que podem ocorrer fora do tempo e do espaço em que se encontra o ser representado, possui características psicológicas (Oliveira, 1993).

estudarmos sobre as perspectivas de vida para o futuro da juventude de Bacuriteua, filhos do grupo sociocultural de pescadores, alunos do oitavo ano da Escola Raimundo Martins e ex-alunos (ou seja, da instituição que começamos o estudo de caso), a fim de percebermos a influência da cultura acadêmica escolar e a cultura da tradição dos seus pais pescadores nestes planos de vida.

O fato de existirem relações desiguais de poder cultural, não significa que há uma cultura melhor que outra, mas legitimações culturais diferentes: “a antropologia cultural introduz a ideia de relatividade das culturas e de sua impossível hierarquização *a priori*” (Cuche, 1999, p. 48), diferente das visões etnocêntricas que põem nosso grupo como o centro de tudo e “todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele” (Cuche, 1999, p. 46).

As desigualdades políticas entre as culturas perpassam pela discussão do poder simbólico. Ele envolve o discurso dos diferentes grupos socioculturais, está em todos os lugares, é subliminar e usado mais por alguns grupos para submeterem os outros aos seus interesses. Contribui paradiminuir a legitimação dos saberes e fazeres de certas culturas em prol de outras; provoca a desigualdade de poder cultural e econômica, segundo Bourdieu (2007).

Os pescadores e marisqueiras possuem valores, saberes, práticas importantes, significativas e que não podem ser ignorados pela escola, em prol da legitimação do poder das culturas e classes econômicas dominantes, para que a identidade e poder desses pescadores e marisqueiras se ampliem em interação com as outras culturas.

Os grupos sociais de pescadores e marisqueiras foram escolhidos como grupos socioculturais locais mediante a maioria dos discentes pertencer a esta realidade cultural (os pais e mães dos alunos desenvolvem atividades econômicas na pesca e com mariscos), além de fazer parte de uma camada da sociedade cujos conhecimentos práticos, tradicionais são excluídos das várias instituições sociais historicamente. Contudo os pescadores e marisqueiras possuem um saber da experiência de vida e da natureza e um fazer tradicionais valiosos do ponto de vista de manutenção das tradições, dos mitos, do imaginário, além do cuidado com a preservação do meio ambiente, dos valores familiares, de uma perspectiva de trabalho coletivo entre outros. Acreditamos que “no homem, não se pode dissociar cultura e natureza” (Durand, 2008, p. 16). É através do trabalho, com sua ação de transformação da natureza, que há a união entre homem e natureza, o surgimento da cultura e da história do ser humano (Oliveira, 1993).

Por meio da escola Raimundo Martins Filho vislumbramos alcançar os discentes, os ex-alunos e até suas famílias dos pescadores, a fim de realizarmos entrevistas sobre suas perspectivas de vida futura,

sobre vivências de trabalho, valores familiares, crenças, enfatizadas pelo grupo de pescadores e pela influência da escola em suas decisões futuras:

os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de reproduzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real (Oliveira, 1993).

A história oral, a partir de histórias particulares e dos grupos será relevante para a pesquisa. Além de aspectos da etnografia, como a presença do pesquisador em campo, na comunidade, por um tempo significativo.

Sobre o contexto de nossa pesquisa, a Escola Raimundo Martins Filho faz parte da Secretaria de Educação do município de Bragança. Dentre os sete polos de educação do campo, pertence ao polo de Ajuruteua, que engloba 14 escolas⁵. A referida instituição escolar atende ao público de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, com uma turma de oitavo ano e inclui a Educação de Jovens e Adultos. Os educandos residem nas comunidades Vila de Bacuriteua, Vila do Meio, Pontinha e Vila Verde. Possui aproximadamente 486 alunos. Foi inaugurada em 2009, com o objetivo de ser uma escola modelo para educação do campo. Nela há 26 docentes (a maioria residente em Bragança). Situa-se na comunidade de Bacuriteua, no referido município.

Bacuriteua⁶ localiza-se à margem esquerda do Rio Caeté, há aproximadamente nove quilômetros da sede, que faz parte da microrregião bragantina, no nordeste do Pará ou Amazônia Atlântica. Tanto Bacuriteua como Bragança são considerados polos pesqueiros: a pesca é um aspecto econômico importante, gerando empregos e renda, até exportação de pescado. A pesca artesanal (para subsistência) existe em pequena escala. Além da proximidade do rio, a comunidade também fica próxima ao mangue, favorecendo o extrativismo de mariscos, principalmente de caranguejos.

A atividade econômica da pesca atrai pessoas de outros lugares, outros estados: há a presença de migrantes, na sua maior parte

⁵ Fonte: Relatório da SEMED, 2014.

⁶ Etimologicamente, é uma palavra de origem indígena, que denomina a área com grande quantidade de fruto de uma árvore chamada bacurizeiro (Fonte: Projeto: Pesca: Origem, Cultura e Economia de Bacuriteua, 2013).

nordestinos, denominados pela população local de “cearenses”, mesmo que seja de outro estado. Conforme projeto encontrado na escola da pesquisa⁷, Bacuriteua existe há uns duzentos anos, cuja história sofre influência da construção da rodovia Bragança-Ajuruteua, que corta a comunidade ao meio. É rica de narrativas, principalmente voltadas para as águas e as matas, de expressões simbólicas, artístico-culturais e religiosas. É uma das maiores comunidades do município, com aproximadamente cinco mil habitantes⁸, em 2013. Sofre grande influência urbana, por estar muito próxima da cidade, tornando-se uma área de transição.

A sua posição geográfica é extremamente interessante porque a torna uma espécie de entre-lugar, uma vez que está situada ao mesmo tempo nas proximidades do mundo urbano bragantino e daquela que pode ser considerada a zona rural do município. Sendo assim, este caráter de fronteira (não apenas física, mas, também, cultural) revela que a vida tanto está em diálogo constante com o imaginário urbano quanto com as paisagens com forte influência dos naturais (floresta de mangue, igarapés, campos e a costa atlântica) (Souza, 2013, p. 24).

Percebe-se uma complexa formação cultural nas relações dos moradores de Bacuriteua, por ser uma localidade que gera bons recursos econômicos, que sofre influência da zona urbana, mas que possui também no seu imaginário características do campo.

Ao nos referirmos ao contexto pesquisado, este ultrapassa questões geográficas de espaço e perpassa pela discussão de territorialidade. Por isso, o tipo de escola que se defende, é a escola do campo. Ela contribui para se manter a territorialidade: “espaço de vida (...) espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Fernandes, 2006, p. 28-29).

Arroyo (2012, p. 34) defende que há uma dicotomia, uma bipolarização promovida pela escola, cuja lógica consiste em considerar aqueles que vivem no campo como ignorantes, “incultos, primitivos, até selvagens”, que precisam da escola para receberem a “luz do conhecimento”, conforme propõe o iluminismo. Portanto, há outro grupo (docentes, coordenadores, “elite cultural”) que são os

⁷ Projeto: Pesca: Origem, Cultura e Economia de Bacuriteua, realizado pela comunidade escolar Raimundo Martins Filho, em 2013.

⁸ Fonte: posto de saúde da comunidade, informação retirada do Projeto: Pesca: Origem, Cultura e Economia de Bacuriteua, de 2013.

“racionais, cultos, bem pensantes”, que planejam, coordenam, orientam, possuem a terra, o poder e o conhecimento.

Desta forma, o conhecimento vivenciado nas instituições escolares não é neutro, atende a valores, ideologias, saberes, fazeres de determinados grupos socioculturais dominantes que os elaboram, como também às leis e aos estatutos escolares.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (Bourdieu, 2007, p. 10).

A legitimação do poder da classe dominante ou das culturas dominantes, em busca da hegemonia de seu grupo, se processa, dessa forma, como a aceitação inconsciente dos valores, saberes e fazeres, da cultura, da linguagem dos primeiros pelas classes ou culturas dominadas. Os valores dominantes passam a ser a verdade e a referência de modo de vida, inclusive exaltam a linguagem da ciência acadêmica em detrimento daquela produzida pelos dominados. A essa situação, Bourdieu (2007) denomina de violência simbólica, tomando como referência ideias de Max Weber.

Sabemos que as escolas ocidentais modernas dos países colonizados sempre favoreceram a visão do colonizador europeu em suas práticas pedagógicas: do branco, heterossexual, urbana, adultocêntrica, patriarcal e dos donos do capital. Cuche (1999), parafraseando Lévi-Strauss, defende a ideia de que os homens apresentam dificuldade de aceitar a diferença como consequência da interação direta ou indireta entre as sociedades.

As instituições escolares acabam estruturando a socialização de visões e de conhecimentos distantes dos saberes e identidades locais, desfavorece a valorização das diferenças, por frisar a unidade, abstrata e global, numa perspectiva cultural evolucionista e de reprodução de desigualdades sociais, políticas e econômicas: “a função (...) ideológica do discurso dominante (...) tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (...) por meio da imposição mascarada (...) de sistemas de classificação e de estruturas mentais (Bourdieu, 2007, p. 14).

Muitas vezes, a escola é responsável por disseminar a ideologia dominante e uma lógica da homogeneização, da exclusão da diversidade e da fragmentação, defendida pelo racionalismo,

positivismo, empirismo e pelo evolucionismo, fundamentos epistemológicos tão presentes no início da escola moderna, incentivados pelo iluminismo e pelas ciências naturais: o esquema evolucionista das diferenças humanas “privilegia a unidade e minimiza a diversidade, reduzindo a uma diversidade ‘temporária’” (Cuche, 1999, p. 33). A linguagem escolar da modernidade prende-se a visões e práticas que não admitem os saberes e fazeres da “ciência concreta”, exposta por Lévi-Strauss (1997), como os conhecimentos dos pescadores e marisqueiras, ricos em mitos e rituais, em observações, análises da natureza, conforme à sua necessidade.

(...) os mitos e os ritos oferecem como valor principal a ser preservado até hoje, de forma residual, modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível. Essa ciência do concreto devia ser, por essência, limitada a outros resultados além dos prometidos às ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais. Assegurados dez mil anos antes dos outros, são sempre o substrato de nossa civilização (Cuche, 1999, p. 31).

A observação dos fenômenos naturais da maré, dos ciclos de reprodução das espécies de peixes e mariscos, da correnteza, dos ciclos climáticos, os saberes de conservação dos mexilhões, dos peixes, os utensílios e instrumentos criados ou adaptados para o trabalho, conhecimentos técnicos, adquiridos na vivência, os testes de situações do cotidiano, aprendidos tradicionalmente de uma geração mais nova a partir da mais antiga de pescadores e marisqueiras, através da aprendizagem por tradição, não é mais inferior do que as altas técnicas científicas com sua tecnologia de ponta: apenas é diferente.

Para Lévi-Strauss (1997, p. 29), a “postura científica” de observação constante e demorada, bem como o “inventário sistemático” de inter-relações, interpretações dos fenômenos realizados pelas comunidades tradicionais acaba se constituindo na ciência do concreto, com resultados importantes: “cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirma-las através de experiências incansavelmente repetidas”. Além do mais, toda essa metodologia é ensinada de pai para filho ou entre parentes.

A aprendizagem por tradição ocorre de forma assistemática, de maneira familiar, conforme às necessidades sociais do grupo; aquela

que ocorre na prática pedagógica da escola é sistematizada, porém não exclui a possibilidade de valorização e diálogo com os conhecimentos prévios, os saberes socioculturais do público que a frequenta, sua “fala”.

O ensino e a aprendizagem da fala são um processo deslocado, pois ocorrem em situações diferentes daquelas em que os fatos aconteceram e ao mesmo tempo que outros elementos de aprendizagem, quando os mais jovens internalizam não apenas “os padrões da fala”, mas também “de cultura” (Hoijer, 1974).

A linguagem do grupo sociocultural dos pescadores e marisqueiras é um sistema de signos e símbolos fundamentais para comunicação, mas também para o trabalho, a fim de se socializar os seus códigos ou códigos restritos (Bernstein apud Silva, 2000)⁹, seus conhecimentos: aqueles mais particulares, locais, sem deixar de interagir com o global. A fim de se planejar, criar instrumentos e signos de intervenção consciente na realidade:

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e de contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (Oliveira, 1993, p. 37).

Apesar de haver variação nos significados das palavras (a língua é viva), tendo em vista a função de produtividade da linguagem (Hoijer, 1974), os termos de um grupo cultural são significativos para esse grupo, formando seu código restrito, apesar das alterações.

Nem sempre conseguimos perceber os códigos restritos de determinados grupos sociais, simplesmente por não fazermos parte do contexto cultural daquele local: para Boas “cada cultura representava uma particularidade singular” (Cuche, 1999, p. 45). É preciso, para isso, a vivência no local, como fazem os etnólogos ou os estudos etnográficos.

Muitas vezes a escola não proporciona uma aprendizagem significativa, por não inserir no seu trabalho a realidade, a linguagem dos grupos socioculturais que a frequentam, como os pescadores e

⁹ Para Bernstein, conforme expõem Silva (2000), existem dois tipos de códigos: o restrito e o código elaborado. Neste último, o texto ou linguagem produzidos independem do contexto, já no código restrito, o significado da linguagem verbal depende dos aspectos sociais do grupo que a utiliza, ou seja, do contexto.

marisqueiras (pais e mães dos discentes da Escola Raimundo Martins Filho). O significado é fundamental para a relação do indivíduo com o mundo. A união entre as “duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante” (Oliveira, 1993, p.48) só ocorre por meio do significado, porque ele possibilita a “mediação simbólica” entre o sujeito e a realidade, ao se constituir no “filtro” que favorece a compreensão e ação da pessoa sobre o mundo (Oliveira, 1993).

Na educação popular, na educação do campo há a necessidade de se ouvir o outro, sentir a realidade, trabalhar com o outro e não para o outro, por isso de interação significativa: sua metodologia é centrada na problematização, nos temas geradores (aqueles que partem das situações-problemas da vida e do cotidiano, da comunidade) em interação com os conteúdos científicos; com a finalidade do indivíduo e do grupo tomarem consciência de sua competência como sujeito (Freire, 2005).

A instituição escolar é mais um espaço de socialização do universo simbólico, principalmente do conhecimento científico e da linguagem. É imprescindível, que se leve em conta a ciência do concreto, o modo como as pessoas no seu cotidiano (no nosso caso os camponeses: pescadores e marisqueiras) compreendem a realidade, analisam problemas e utilizam metodologias para resolverem os seus problemas.

Conclusão

A linguagem e conhecimentos das instituições escolares têm forte ligação com o saber de uma cultura dominante do colonizador e dos donos do capital, cuja lógica ainda é a do racionalismo e do positivismo da ciência moderna. Apesar de haver tentativas de mudanças, ainda muito teóricas e algumas ações no sentido de inserção dos saberes e fazeres do senso comum e de outros tipos de conhecimentos. Desta forma, conclui-se que os pescadores e marisqueiras podem não ter seus conhecimentos contemplados pelas instituições escolares. Vislumbra-se um tipo de linguagem, de ciência e de escola que promovam a atuação dos indivíduos excluídos como sujeitos, para que estes transformem a realidade em prol das necessidades de seu grupo sociocultural, mas que possam interagir com outras linguagens, com outras culturas; e continuem mantendo a identidade com sua cultura de origem, valorizando-a. Busca-se uma instituição escolar do campo em que os pescadores e marisqueiras possam se enxergar, principalmente pela linguagem, símbolos e

saberes que ela veicula no processo de socialização; que valorize as identidades dos grupos que a frequentam.

Referência

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Marcia S. de et al (org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. RJ: EdUERJ, 2012.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferenças e identidade. **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. **O poder simbólico**. 10ª ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CUCHE, Denys. A invenção do conceito de cultura. In: _____. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2008.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª. RJ: Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HOIJER, Harry. **A origem da linguagem**. In: HILL, Archibald (org). Trad. Adair Pimentel Palácio et al. SP: Cultrix, 1974.

KRISTEVA, Julia. Antropologia e linguística. In: _____. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: _____. **O pensamento selvagem**. 2ª ed. Trad. Tânia Peliegrini. Campinas: Papirus, 1997.

MUNARIM, Antonio et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VEDRAMINI,

- C. R. (orgs.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. A mediação simbólica. In: _____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____. Pensamento e linguagem. In: _____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- SOUZA, Camilla da Silva. **Relação de gênero em Bacuriteua (PA)**: imaginário do homoerotismo masculino entre coletores de caranguejo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Bragança, 2013.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.