



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA -PPGG/UEPA



SÂMMYLA CYNDY DE OLIVEIRA NEVES PEREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA BEIRA DO RIO: INTERFACES ENTRE
CURRÍCULO E SABERES EM CAMETÁ, PARÁ.**

Belém-PA
2022

SÂMMYLA CYNDY DE OLIVEIRA NEVES PEREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA BEIRA DO RIO: INTERFACES ENTRE
CURRÍCULO E SABERES EM CAMETÁ, PARÁ.**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia. Linha: Análises Socioespaciais e Territoriais no Campo da Amazônia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cátia de Oliveira Macedo.

Belém-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Pereira, Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves

Ensino de geografia na beira do rio: interfaces entre currículo e saberes em Cametá, Pará / Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves; orientação de Cátia de Oliveira Macedo. - Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Belém, 2022.

1. Geografia-Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Cametá (PA) 2. Prática de ensino-Cametá (PA). 3. Currículos-Cametá (PA). I. Macedo, Cátia de Oliveira (orient). II. Título.

CDD. 23º ed. 910.7

Regina Coeli A. Ribeiro - CRB-2/739

ENSINO DE GEOGRAFIA NA BEIRA DO RIO: INTERFACES ENTRE CURRÍCULO E SABERES EM CAMETÁ, PARÁ.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia. Linha: Análises Socioespaciais e Territoriais no Campo da Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cátia de Oliveira Macedo.

RESULTADO _____.

DATA: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cátia de Oliveira Macedo
(PPGG/ UEPA) – Orientadora

Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto
(PPGG/ UEPA) – Examinador Interno

Prof. Dr. Rosivanderson Baia Corrêa
(FG/ UFPA)– Examinador Externo

Belém, PA
2022

DEDICATÓRIA

Dedico à todos os meus alunos e alunas ribeirinhos, que foram desde o início a motivação desse estudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem sempre dedico minhas conquistas em primeiro lugar.

A minha família, base de amor e apoio incondicionais.

Ao meu companheiro de vida e amigos, que são a verdadeira força de afeto, tão necessários para nos manter esperançosos diante das dificuldades.

Aos meus alunos e alunas, ribeirinhos, tanto aqueles da Escola Municipal Professora Dilcivane Viana Moia, da comunidade do Pacuí de Cima, quanto aqueles de outras comunidades ribeirinhas, pois foi a partir dessa relação entre professora- alunos e alunas que surgiram as motivações dessa pesquisa.

Aos homens e mulheres da comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima, que me acolheram como professora e posteriormente como pesquisadora, abrindo seus lares, dedicando tempo para me conceder entrevistas e compartilhando suas vivências e saberes. Em especial a família de seu Doriele e Dorize que foram meus parceiros mais próximos.

Aos meus colegas de trabalho, que nas travessias diárias para a realidade ribeirinha, me inspiram e me encorajam a continuar. Aos professores que me concederam entrevistas e ajudaram na construção dessa pesquisa.

Aos gestores das escolas em que trabalho, que me apoiaram de diversas formas, sem o qual não seria possível me manter no curso de mestrado, já que não obtive licença pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá.

A Universidade do Estado do Pará, na figura do Programa de Pós –Graduação em Geografia, coordenadores e professores, pela oportunidade de desenvolvimento desse estudo e todo esforço para nos formar mestres. Em especial, professor Adolfo Oliveira Neto (PPGG-UEPA), que sempre me encorajou a fazer essa imersão no mestrado acadêmico com a temática dessa pesquisa.

Também sou grata à minha Orientadora, professora Cátia Oliveira Macedo (PPGG-UEPA), pois juntas caminhamos de forma paciente e acolhedora.

Ao professor Cametaense Rosivanderson Baia (FG-UFPA), que aceitou estar conosco na avaliação desse trabalho com suas importantes contribuições.

Aos meus colegas de turma, que dividiram momentos de alegria, companheirismo, angústias, medos, incertezas, e muitos outros sentimentos que envolveram nossa trajetória na primeira turma de mestrado da UEPA, num momento atípico de Pandemia da Covid-19.

Enfim, a todos que compartilham comigo da vida e seus desafios.

*“Qual será o destino do menino que nasceu e cresceu
aprendendo a pescar surubim “*
(Nilton Freitas e Wilson Dantas).

RESUMO

O presente estudo relaciona-se com a sub linha “Ensino de Geografia e Educação do Campo” da linha de pesquisa: “Análises Socioespaciais e Territoriais no Campo da Amazônia”. Tem por objetivo geral: compreender as interfaces/ as relações entre o currículo de Geografia e os Saberes ribeirinhos em Cametá- Pará. O município em questão, localiza-se no nordeste paraense e apresenta na sua composição populacional uma grande representatividade de populações residentes nas áreas rurais (56,3%). Dentre essas populações, estão as ribeirinhas, ou seja, aquelas que vivem na beira do rio, na região das ilhas de Cametá e nesse contexto espacial constroem seus saberes e modos de vida. Buscou-se a análise do currículo de geografia do ensino fundamental (anos finais- 6º ao 9º ano). Sobre aos saberes ribeirinhos buscou-se identifica-los a partir da observação participante na comunidade ribeirinha denominada Pacuí de Cima. Consideramos a abordagem qualitativa do tema em questão, buscando através de trabalho de campo, registros fotográficos, análise documental e entrevistas abertas e semiestruturadas alcançar os objetivos propostos. Constatamos que o currículo de geografia do município de Cametá do anos finais do ensino fundamental foi construído na sua totalidade a partir do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera como aprendizagens essenciais, não se observando para esse componente a construção de uma parte diversificada, onde temas como saberes das populações ribeirinhas poderiam ser abordadas. Apesar disso, encontramos algumas possibilidades no currículo de geografia em questão, para interfaces com os saberes das populações tradicionais, mas que estão circunscritas a outros fatores.

Palavras-chaves: Geografia; Currículo; Saberes; Ribeirinhos; Cametá.

ABSTRACT

The present study is related to the sub-line “Teaching of Geography and Education in the Countryside” of the research line: “Sociospatial and Territorial Analysis in the Countryside of the Amazon”. Its general objective is to understand the interfaces/relationships between the Geography curriculum and riverside knowledge in Cametá- Pará. The municipality in question is located in the northeast of Pará and has in its population composition a large representation of populations residing in rural areas (56.3%). Among these populations, there are the riverside, that is, those who live on the banks of the river, in the region of the islands of Cametá and in this spatial context build their knowledge and ways of life. An analysis of the elementary school geography curriculum was sought (final years - 6th to 9th year). About the riverside knowledge, we sought to identify them from the participant observation in the riverside community called Pacuí de Cima. We consider the qualitative approach of the subject in question, seeking through fieldwork, photographic records, documental analysis and open and semi-structured interviews to achieve the proposed objectives. We found that the geography curriculum of the municipality of Cametá of the final years of elementary school was built in its entirety from what the National Common Curricular Base (BNCC) considers as essential learning, not observing for this component the construction of a diversified part, where topics such as the knowledge of riverside populations could be addressed. Despite this, we found some possibilities in the geography curriculum in question, for interfaces with the knowledge of traditional populations, but which are limited to other factors.

Keywords: Geography; Resume; Knowledge; Curriculum; Cametá.

LISTA DE SIGLAS

AAPATEP - Associação dos aquicultores, pescadores artesanais e trabalhadores extrativistas.

Art. – Artigo.

BM – Banco Mundial.

BNCC –Base Nacional Comum Curricular.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DPS – Direita Para o Social.

ENEM –Exame Nacional do Ensino Médio.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC –Ministério da Educação

PA – Pará

PD/A– Programa Demonstrativo da Amazônia

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGG –Programa de Pós- Graduação em Geografia

STR – Sindicato dos Trabalhadores rurais

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UHT- Usina Hidrelétrica de Tucuruí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Porto Chiquinho Nabiça, Cametá/Pará -----	35
Figura 2- Embarcações no Porto Chiquinho Nabiça-----	35
Figura 3: Rumo à ilha do Pacuí em rabeta-----	36
Figura 4: Vegetação que contorna as ilhas-----	37
Figura 5: Paredão de pesca-----	37
Figura 6: Pesca com matapi-----	37
Figura 7: Adentrando a comunidade do Pacuí de Cima-----	40
Figura 8: Livro de Atas da Comunidade Cristã Santíssima Trindade do Pacuí de Cima-----	41
Figura 9: Capela da comunidade Santíssima Trindade de Pacuí de Cima-----	42
Figura 10: Ribeirinho mais antigo da Comunidade do Pacuí de Cima-----	43
Figura 11: Torre de energia elétrica na ilha do Pacuí-----	45
Figura 12: Ribeirinhos se locomovendo em rabudo-----	48
Figura 13: Casa no Pacuí de Cima, placas que indicam comercio local, o matapi na ponte, os açazeiros no entorno, a vazante do rio-----	50
Figura 14: Matapi na ponte. -----	51
Figura 15: Ribeirinho manuseando o matapi na ponte-----	51
Figura 16: Estrutura de algumas casas no Pacuí de Cima-----	52
Figura 17: Casa ribeirinha com barco de médio porte-----	53
Figura 18: Adolescente na ponte de madeira que liga casas no Pacuí de Cima-----	53
Figura 19: Casas no Pacuí de Cima ligadas por pontes de madeira e troncos de açazeiros----	54
Figura 20: Cultivo de hortaliças em casco reaproveitado-----	55
Figura 21: Cultivo de hortaliças com adubo de caroço de açaí, em geladeira reaproveitada---	55
Figura 22: Cultivo de Plantas-----	56
Figura 23: Pequena estufa com mudas para comercialização-----	56
Figura 24: Criação de Galinhas-----	56
Figura 25: Criação de Galinhas caipiras-----	56
Figura 26: Idoso consertando rede de pesca-----	57
Figura 27: Poço de criação de peixes-----	58
Figura 28: Rio da comunidade do Pacuí de Cima-----	59
Figura 29: EMEF. Professora Dilcivane Viana Moia-----	61
Figura 30: Embarcação de transporte escolar no Pacuí de Cima-----	62
Figura 31: Distribuição das Escolas Municipais de Cametá/Pará-----	64

Figura 32: Exuberância da floresta em parte da Ilha do Pacuí, rio da comunidade do Pacuí de Cima-----	84
Figura 33: Mosaico de Cultivos diversos nas propriedades ribeirinhas-----	85
Figura 34: Ribeirinha fazendo paneiro com tala de miriti-----	87
Figura 25: Peneiros para uso doméstico-----	87
Figura 36: Açaizeiro-----	88
Figura 37: Ribeirinha manuseando açaí no paneiro-----	88
Figura 38: Relevância na relação Currículo e Saberes das comunidades tradicionais da Amazônia-----	127
Figura 39: Desenho aluna A-----	133
Figura 40: Desenho aluna B-----	134
Figura 41: Desenho aluno C-----	134
Figura 42: Desenho aluno J- 6º ano-----	136
Figura 43: Desenho aluno K- 9º ano-----	136
Figura 44: Desenho aluno L- 7º ano-----	137
Figura 45: Desenho aluno M- 6º ano-----	137
Figura 46: A geografia percebida através do cotidiano do aluno M-7º ano-----	138

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Recorte espacial de algumas ilhas de Cametá/PA-----	32
Mapa 02: Localização da ilha do Pacuí-----	38
Mapa 03: Amazônia Legal-----	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Sujeitos da pesquisa entrevistados -----	28
Quadro 02: Organizador Curricular de Geografia 1° ano -----	116
Quadro 03: Organizador Curricular de Geografia 6° ano -----	117
Quadro 04: Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no Mundo” -----	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1. A COMUNIDADE RIBEIRINHA DO PACUÍ DE CIMA	31
1.1 ANTES DO EMBARQUE: O MUNICÍPIO DE CAMETÁ E SUA FACE RIBEIRINHA.....	31
1.2 EMBARCANDO RUMO A ILHA DE PACUÍ	35
1.3 DESEMBARCANDO NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DO PACUÍ DE CIMA	39
1.3.1 Identidade histórica da Comunidade e organização social	40
1.3.2 Modo de vida	47
1.3.3 A escola municipal da comunidade do Pacuí de cima e o contexto Educacional rural/ribeirinho em Cametá/Pa.	60
CAPITULO 2. CAMPO RIBEIRINHO, EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA COMUNIDADE DO PACUÍ DE CIMA	67
2.1 DO CAMPO, AO CAMPO RIBEIRINHO: ELEMENTOS TEÓRICOS REFLEXIVOS.....	67
2.1.1 Ribeirinhos da Amazônia: “territorialidades outras”	69
2.1.2 Formação histórica do rural- ribeirinho na Amazônia	73
2.2 A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	77
2.3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA COMUNIDADE RIBEIRINHA DO PACUÍ DE CIMA	80
2.3.1 Dialogando sobre os saberes da biodiversidade e uso dos recursos	83
CAPITULO 3. INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E OS SABERES RIBEIRINHOS EM CAMETÁ-PA	96
3.1 PROPOSIÇÕES SOBRE CURRÍCULO	96
3.2 A BNCC: AFINAL, O QUE SIGNIFICA?	104
3.3 O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	110
3.3.1 O componente de Geografia	114
3.4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	126
3.5 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS RIBEIRINHOS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERENCIAS	144
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, intitulada “Ensino de Geografia na beira do rio: interfaces entre o currículo de geografia e saberes ribeirinhos em Cametá-Pará”, relaciona-se com a sub-linha de pesquisa “Ensino de Geografia e Educação do Campo”, da linha “Análises Socioespaciais e territoriais do campo na Amazônia”. O termo “interfaces”, presente no título, encontra sentido a partir da pretensão em compreender a relação entre “faces” distintas e vista aqui como complementares: currículo de geografia e saberes das populações tradicionais, tendo como exemplo os ribeirinhos.

Esse estudo tem como recorte espacial, para a investigação dos saberes das populações tradicionais, a comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima. Essa comunidade está entre as numerosas populações rurais da região das ilhas do Município de Cametá, no Estado do Pará.

O município de Cametá, localizado no nordeste paraense, possui uma configuração territorial que abrange mais de 100 ilhas, de onde, somadas com áreas de várzea, campos e terra firme compõe importante cenário das populações do campo. A população rural de Cametá forma o maior percentual de indivíduos, no município, portanto apresenta-se como território bastante expressivo da vida no campo (aqui encarado, a partir da diversidade de populações camponesas).

As escolas localizadas nos rios e ilhas, nas comunidades ribeirinhas do contexto municipal, representam um número expressivo (48%), colocando esse tema em destaque nas perspectivas e discussões acerca da Educação do Campo. Nesse contexto estão imersos diversos profissionais da educação, que em suas travessias para a região das ilhas em Cametá, deparam-se com inúmeros desafios, que vão desde o aparato por parte do poder público no seu deslocamento rumo a essas escolas; até as próprias condições das mesmas, muitas vezes, precárias em vários sentidos: estruturais, pedagógicos, formativos, etc.

Com isso, observa-se que a educação do interior em Cametá, apesar de representar a grande força educacional do município, não é tratada como prioridade, ou com devido respeito aos povos do campo, e nesse caso das águas.

Isso se constata na estrutura organizacional da educação do município que relega ao interior a mesma organização escolar que é demandada para a sede. Nesse sentido, estamos nos referindo: ao currículo, calendário, material didático, dentre outros.

Diante disso, podemos considerar que, no município de Cametá, a educação destinada as populações ribeirinhas, mais se aproxima de uma educação rural. Ocorrendo a extensão da escola e dos padrões da cidade para o campo.

É dentro desse cenário que surge essa pesquisa. Parte, então, das inquietações e descobertas de uma jovem professora de geografia, iniciante na educação básica, em Cametá.

A partir de minhas vivências na escola com os alunos ribeirinhos me percebi como um “peixe fora d’água”. Distante da realidade a qual fui destinada para ensinar geografia, em vários aspectos. Um deles se relaciona com as matrizes curriculares da minha área de conhecimento. No entanto, foram essas “distâncias” que me fizeram questionar minha função educadora e a encaminharam-me para o processo de construção desta pesquisa.

Diante disso, podemos considerar que esse estudo nasce, então, de dilemas. Não que essa seja uma característica específica desta, porque em linhas gerais, toda investigação científica parte de algum dilema. Mas nesse caso, nasce de dilemas imersos na trajetória desta jovem professora, numa escola ribeirinha. Usa-se a qualidade de jovem, para elucidar uma trajetória iniciante na educação básica. Posso dizer: iniciante e vinda de uma realidade “outra” - diferente e bastante conflitante com a qual se pretende estudar. A saber: a vida urbana.

A importância de se esclarecer de onde partem os dilemas iniciais dessa pesquisa contribui, não como autoafirmação, mas trata-se de reconhecer um lugar de fala, que ao longo desse estudo vai concorrer com outras falas importantes e complexas. E que deverá colocar em evidência a própria identidade profissional.

Oriunda da cidade grande, o choque cultural foi o primeiro dos dilemas a ser confrontado, como professora numa escola ribeirinha. O segundo foi perceber os desafios do trabalho docente frente as diversas precariedades no sistema de educação pública. Nas realidades ribeirinhas são ainda mais desafiadoras.

Atravessar o rio, em pequenas embarcações, deixou de ser uma aventura lúdica e passou a fazer parte do meu cotidiano. Ao longo do tempo e de todo um processo lento, de aceitação do “outro”, muitas vezes, fui vencida por pré-conceitos diversos. Um deles pautou-se na ideia inapropriada de inferioridade dos sujeitos que habitam a beira do rio.

Concebia a comunidade ribeirinha como um espaço sem perspectiva; de onde as crianças e jovens deveriam sair/ fugir ao encontro de possibilidades melhores/ maiores: a cidade, o urbano. Considero importante ressaltar essas subjetividades, porque revelam um posicionamento que, por diversas vezes, refletiu-se na sala de aula: em conversas com meus alunos, na forma como desenvolvi certos conteúdos, na seleção dos mesmos, em diálogos com outros professores, com membros da comunidade ribeirinha. A prática docente foi permeada inicialmente por pré-conceitos e conflitos. No entanto, esses conflitos foram importantes, pois me fizeram ocupar um lugar de reflexão sobre o ensino de geografia, em comunidades ribeirinhas.

Trago à memória, as diversas vezes em que, no cotidiano escolar, fui acolhida com total zelo e respeito pelos alunos ribeirinhos e pela comunidade, tanto por ser professora, quanto por ser uma persona de Belém, o que reforçou negativamente meus pré-conceitos, admito, mas também me sensibilizou o suficiente para ouvi-los, percebê-los e entendê-los durante meu processo de adaptação à realidade escolar ribeirinha;

Essas circunstâncias foram fundamentais para colocar em xeque as tensões indenitárias que cercam nossa profissão: docente ou educador? Para essa questão, tenho a seguinte resposta: “em todo processo de ensinar-aprender entramos mestres e alunos com nossa condição humana, nossas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções” (ARROYO 2011, p.28).

Afirmo então, que essas tensões nos fazem perceber que aprendemos a ser educadores através dos educandos. Isso amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. Foi a partir da convivência escolar com os alunos e demais sujeitos - das comunidades ribeirinhas - que passei a desconstruir meu olhar sobre o outro.

Busquei questionar-me, também, ao passo que pude perceber e compreender novas formas de viver, novas formas de resistir, de reexistir. Essas questões demandaram a necessidade de percorrer outros espaços; para além da sala de aula, que com o intuito de compreender quem são esses sujeitos, que ensinar geografia redireciona o olhar docente, Arroyo (2011). Quais são seus interesses, saberes e vivências? Como tornar a aprendizagem de geografia significativa? Que geografia está se construindo na Amazônia? Que posição ocupam as vozes desses sujeitos no currículo de geografia?

Ao tentar “responder” essas questões, estamos indo de encontro ao próprio “SER” professor, com suas lutas, desafios, posicionamentos políticos, visões de mundo. Subjetividades essas que se articulam, consolidando diferentes atitudes, nas disputas que norteiam a questão curricular e a concepção de educação a ela imbricada.

Nesse contexto revelam-se autonomias, empatias, conformidades, preconceitos, indiferenças, apatias etc., atitudes/escolhas que também encaminham a aprendizagem para lugares de visibilidade ou invisibilidade.

O currículo, numa perspectiva ampla, constitui-se num mecanismo de direcionamento da visão de educação do Estado (currículo oficial ou prescrito). Também se constitui num posicionamento do professor, quando este é convidado a construir o currículo da sua área de conhecimento que leva em conta a escolha/ seleção de conteúdo, conceitos e temas.

Constitui-se, ainda, no fazer escolar, ou seja, daquelas demandas próprias do cotidiano da escola, advindas das relações entre professor-aluno, cercadas pelas paredes da sala de aula, mas também construídas para além delas.

Diante disso, não se trata apenas de uma demanda formal para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas vai além disso. Trata-se de um território disputado por diversas vozes, algumas que, nesse processo, se impõe, se legitimam, se consolidam e outras que se conformam, que resistem, que são silenciadas ou invisibilizadas.

No entanto, ao abordar o currículo de uma disciplina das ciências humanas, como a geografia, tenta-se compreender: Que geografia está sendo proposta nos currículos prescritos? Uma geografia que os reforça? Que considera seus saberes?

Vale ressaltar, que essas proposições não se restringem a uma categoria de aluno, como o aluno ribeirinho, pelo contrário, reforça a importante necessidade de se questionar o papel da ciência geográfica em todo contexto escolar.

No entanto, nessa pesquisa, o diálogo entre o currículo e saberes ribeirinhos proporciona reflexões sobre o papel da disciplina no contexto das populações do campo. Dessa forma, a escolha da abordagem do currículo e sua relação com saberes ribeirinhos pode ser um caminho para que possamos ir além de encontrar “respostas” acerca dos rumos do ensino de geografia na Amazônia, mas abrir caminhos para novas perspectivas no ensino.

É fundamental que as pesquisas na Amazônia considerem as questões educacionais, principalmente aquelas que envolvem as populações do campo, aos quais, historicamente, foram negadas o direito de aprender. É importante entender as questões que envolvem a construção dos currículos escolares, pois enquanto instrumento de poder, esse aparato normativo vem consolidando um projeto societário a nível nacional.

Vale ressaltar que essa pesquisa desenvolve-se dentro de um Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará, contexto que coloca diante dos pesquisadores da região, compromissos com a pesquisa diante das várias problemáticas que permeiam as populações do campo, na Amazônia, bem como o ensino da geografia.

Dada a importância da região das ilhas, em Cametá, a qual abrange diversas comunidades ribeirinhas em suas configurações territoriais, assim como a luta dessas populações no contexto educacional. A expressiva marca de seus saberes circunscritos no seu modo de vida e como a geografia, enquanto disciplina escolar, se conecta a essas realidades. Essa pesquisa tem por objetivo geral: compreender as interfaces/ as relações entre o currículo de Geografia e os Saberes ribeirinhos em Cametá- Pará. E como objetivos específicos: Identificar o modo de vida ribeirinho, a partir da comunidade do Pacuí de Cima, suas formas

de organização e representação socioespacial, suas práticas produtivas e as questões que norteiam a identidade ribeirinha; Identificar como se dá a construção de saberes na comunidade ribeirinha; Analisar as relações entre o currículo de geografia e os saberes ribeirinhos em Cametá/Pará.

Partindo do pressuposto metodológico de que “ciência acadêmica e ciência popular dialogam e intertrocam os seus saberes” (BRANDÃO, [?] p.25), essa pesquisa ousa dialogar entre currículo de geografia e saberes ribeirinhos, acreditando que ambos podem proporcionar trocas férteis, rompendo com uma visão hierarquizada/ colonizadora do saber e do diálogo.

Nesse sentido, para organizar o caminho da investigação científica, propomos algumas questões norteadoras. Como questão central, temos: Como os saberes ribeirinhos se relacionam com o ensino de geografia a partir do currículo da disciplina? Nesta perspectiva, consideramos que o currículo traz em seus significados e sentidos concepções acerca da educação, do ensino e da geografia. Concepções essas, que se não confrontadas, impõe-se como hegemônicas e influenciam diretamente nas práticas educativas. Daí derivam subquestões, são elas: 1. Como vivem e se organizam as populações ribeirinhas no município de Cametá? Essa subquestão, pretende centrar o olhar em uma comunidade ribeirinha específica do município. 2. Quais são os seus saberes e que espaço ocupam no currículo de geografia?

As referências teóricas conceituais dessa pesquisa pautaram-se na reflexão do contexto das populações ribeirinhas, nas discussões que envolvem a questão do campo na Amazônia. Para isso buscamos dialogar com referências conceituais acerca do território e territorialidades.

Segundo Fernandes (2006), existem duas formas de encarar o campo: território ou setor da economia. Para o autor, atribuir ao campo significado territorial, amplia a possibilidade de análise, visto que entendê-lo, a partir de uma visão econômica, exclui suas várias dimensões e o reduz a espaço de troca de mercadorias.

Para o autor, é fundamental conceituar o campo como território a partir das relações sociais, logo de poder, que nele se constroem. Essa concepção de território apontada por Fernandes (2006), para se pensar o campo, faz parte de uma base conceitual que leva em consideração a conflitualidade.

Nesse contexto procuramos situar as territorialidades ribeirinhas. Segundo Hasbaert (2004), o território ou a territorialidade é um constituinte a todo grupo social, ao longo de toda sua história, sendo assim, “definir o campo ribeirinho como território e territorialidade é enfatizar a multiplicidade dos processos de territorialização nos quais se constituíram” (PEREIRA, 2017, p. 39), ou seja, os diversos processos e formas de dominação e apropriação que contextualizaram e contextualizam as relações de poder nesses espaços.

Os ribeirinhos são conhecidos como aqueles que se encontram ou moram próximo de um rio ou ribeiro. Sobre isso procuramos dialogar com autores que vêm construindo pesquisa na Amazônia, como Pereira (2017) e Cruz (2012), que traçam discussões acerca das várias rubricas que têm conformado rubricas, muitas vezes, preconceituosas sobre as populações tradicionais.

Segundo Porto-Gonçalves (2010) o ribeirinho é um dos personagens mais característicos da Amazônia e seu modo de vida e estratégias de sobrevivência vão consolidando seus territórios. O contexto dessa pesquisa envolve o tema de ensino e suas relações com os saberes das populações tradicionais do campo, como os ribeirinhos. É importante refletir acerca do contexto que traz questões importantes a serem consideradas.

Doravante, o campo é formado por diferentes territórios os quais são exigentes de políticas econômicas e sociais diversas. Quando se faz uma aproximação dessa ordem conceitual do campo ribeirinho, da perspectiva das políticas educacionais voltadas para esses territórios, “não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês” (FERNANDES, 2004, p. 30), logo a categoria camponês passa a delinear para fins da política de educação do campo, as diversas populações. A Educação do Campo foi instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Segundo o Art. 1º do referido Decreto, “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”. Entende por populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (INCISO I, § 1, ART. 1º, DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

O marco normativo em questão reconhece a diversidade dos sujeitos do campo, que se expressam por diversas territorialidades, enquadrados numa mesma categoria para fins de políticas públicas.

Alinhadas a essa discussão traçamos reflexões sobre a educação rural- ribeirinha a partir de autores como SANTOS E MOLINA (2016), Oliveira Neto (2011) e Pereira (2017), os quais vêm desenvolvendo pesquisas sobre a temática da educação ribeirinha na região.

Outras referências foram construídas ao longo da pesquisa que embasaram nossas reflexões sobre os saberes de populações tradicionais. Brandão (2006) defende que não há uma forma padrão ou um modelo único de educação, que devemos levar em consideração a construção de saberes que se desenvolvem no palco da vida de populações como as tradicionais.

Fizeram parte também de nossas referências teórico conceituais, autores que consolidaram-se nas discussões críticas acerca do currículo como Apple (2001), Silva (2007) e Arroyo (2011). Esses autores percorrem por caminhos críticos acerca das questões que envolvem a educação e os currículos. Silva (2007), nos ajudou compreender as diversas concepções de currículo que permeiam a construção dos currículos escolares nas perspectivas tradicionais, críticas e pós críticas. Apple (2011), denuncia os riscos das tendências neoliberais que permeiam a construção de currículos padronizados, excludente dos saberes das classes populares. Arroyo (2011), nos incita a refletir sobre o currículo como um território em disputa pelos diversos sujeitos envolvidos nas questões da educação.

Para embasar nossa reflexão acerca do ensino de geografia foram importantes Resende (1989) e Cavalcante (2012). As referências citadas defendem um ensino de geografia a partir da consideração do aluno como um sujeito de saberes capaz de construir conhecimentos a partir do diálogo com os saberes científicos que são reproduzidos na escola.

Sobre o percurso metodológico, essa pesquisa parte de um posicionamento que concorda com que “investigamos quando temos a pensar, a dizer e a ensinar o que sabemos que não sabemos” (BRANDÃO, 1999, p. 3). Investiga-se saberes em uma comunidade ribeirinha que por sua vez assume uma postura não hierarquizante sobre saberes científicos.

Partimos de uma concepção de que saberes podem ser” inter-partilhados, reciprocizados, mas nunca hierarquizados” (BRANDÃO, [?] p. 22). Portando, essa pesquisa encaminha-se para uma investigação que possa fazer-se como terreno fértil para o compartilhamento de saberes, trocas, interações e partilhas. Objetiva-se gerar diálogos e reconhecimento mútuo entre ciência acadêmica e ciência popular.

Nesse sentido essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa do problema em questão, que nos permite analisar o contexto em que está inserida a escola ribeirinha de maneira crítica, levando em consideração os aspectos de ordem social, político e econômico, que fazem parte da realidade estudada.

Sobre esse tipo de abordagem, Prodanov e Freitas (2013), consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.70). Os autores demonstram que ao considerar dinâmica, a relação entre o mundo real e o sujeito, que suas subjetividades devem ser levadas em consideração. Bem como, o tipo de abordagem utilizada na pesquisa, efetivando-as dentro de uma relação que vise aos interesses do pesquisador e do tipo de estudo que ele

venha desenvolver. Dessa forma, uma pesquisa que tem como lócus uma comunidade ribeirinha e pretende analisar aspectos como saberes é fundamental levar em consideração esse tipo de interpretação.

Para classificar essa pesquisa, utilizou-se Prodanov e Freitas (2013). Esses autores classificam a pesquisa científica baseados em três critérios: quanto a natureza, objetivos e procedimentos. Sendo assim, esse estudo, quanto a sua natureza, enquadra-se como pesquisa aplicada na medida em que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 51).

Na investigação dos problemas desta pesquisa, objetiva-se construir reflexões capazes de levantar outras questões que possam ser úteis à emancipação de populações do campo, tendo em vista o principal compromisso da pesquisa científica com a justiça social.

Retomando a classificação desse estudo, ainda baseado em Prodanov e Freitas (2013), quanto ao seu objetivo, essa pesquisa pode ser considerada explicativa, posto que procura “explicar os porquês das coisas e suas causas por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 53). É um estudo que pretende aprofundar o conhecimento sobre dada realidade para encontrar então “os porquês” das coisas.

Quanto aos procedimentos, essa pesquisa se apresenta como participante, ou seja, “quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 67).

Sobre a pesquisa participante, Brandão e Borges (2007), autores referências nas discussões sobre esse tipo de metodologia, entendem que entre as suas diferentes alternativas, de modo geral, as pesquisas participantes alinham-se em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular.

Assim, geralmente, elas colocam face-a-face pessoas e agências sociais “eruditas” (como um sociólogo, um educador de carreira ou uma organização não governamental de direitos humanos) e “populares” (como um indígena tarasco, um operário sindicalizado argentino, um camponês semialfabetizado do Centro-Oeste do Brasil ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra).

De modo geral, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois pólos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.53).

Segundo as considerações do autor, a pesquisa participante traz consigo essa característica de interação entre os polos de atores sociais envolvidos na pesquisa. A palavra envolvimento marca um importante aspecto desse tipo de metodologia, pois o pesquisador é encarado também como um sujeito da pesquisa, na medida em que ele se relaciona, interage face-a-face com os sujeitos investigados.

Nessa pesquisa, ao estudar a relação do ensino de geografia e os saberes ribeirinhos, a pesquisadora em questão, participa ativamente do processo em questão, pois é professora na comunidade estudada. No entanto, o enquadramento desse estudo na pesquisa participante, também se faz pela intenção do pesquisador em construir uma pesquisa, levando em consideração o olhar do outro (ribeirinhos) para compreensão da realidade estudada.

Segundo Brandão e Borges (2007), deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - à vida real. As experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.54).

Ao mergulhar no universo do outro, nesse caso dos ribeirinhos, encaramos nessa metodologia uma postura, para muitos arriscada, se levarmos em consideração a tradição da pesquisa científica em manter distanciamento entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, na cautelosa intenção da imparcialidade científica.

Na pesquisa participante, esse “risco” é assumido como um caminho alternativo, visto que a relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e, os grupos populares devem ser progressivamente convertidos em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber.

É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.54).

O traço interativo da metodologia da pesquisa participante configura-se fundamental nessa pesquisa, alinhando-se ao seu locus, objeto e sujeito de investigação. Não obstante, é uma metodologia alternativa, originada nos estudos de grupos e comunidades populares.

Relacionar ensino de geografia, seu currículo e saberes ribeirinhos, converge para um caminho metodológico de revelar os sujeitos a partir deles mesmos, a partir de seus saberes e interesses. Deve-se levar em consideração também que a pesquisa participante deve estar

situada em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica.

E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares, em nome da transformação da sociedade desigual excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.54).

O autor ressalta o caráter intencional da pesquisa participante, como uma metodologia, ligada a comunidades populares e grupos sociais, que objetiva aproximar a ciência da justiça social enaltecendo outros saberes para além daqueles colocados como padrões que, muitas vezes, não concorrem para o entendimento e respeito a diversidade das demandas dos povos do campo, por exemplo. Essa metodologia carrega um viés político a ser assumido na pesquisa.

As etapas e os procedimentos metodológicos dessa pesquisa foram fortemente impactados pelo contexto mundial da Pandemia da COVID-19, que teve seu início, no Brasil, em 2020, e continua nos afetando.

Diante desse contexto, algumas etapas da pesquisa foram afetadas. O trabalho de campo, onde alguns procedimentos tiveram que se adequar as determinações da Organização Mundial de Saúde, distanciamento dos sujeitos da pesquisa, uso de máscara, álcool em gel, além do respeito aos decretos Municipais de Cametá.

O município em questão entrou em isolamento social (lockdown) por diversas vezes. Sabe-se que, uma das principais atividades a ser afetada pela Pandemia da Covid-19 foi a escolar. Durante a maior parte do tempo de desenvolvimento dessa pesquisa, o Conselho Estadual de Educação, junto ao Governo do Estado do Pará, recomendou que as aulas presenciais fossem suspensas em razão do risco de contaminação em massa para profissionais da educação e alunos.

Esta pesquisa possui um caráter educacional, pois trata diretamente de elementos vinculados a educação escolar, efetivamente sobre o currículo. Embora as questões sobre esse elemento pedagógico estejam contidas em documentos, sua análise mais abrangente requereria a “normalidade” no funcionamento das escolas, que agora passaram a adotar o chamado, ensino remoto.

Além disso, a pesquisa parte de uma pesquisadora imersa na questão a ser abordada, visto que atua como professora na comunidade a ser estudada. Portanto, adquirindo dupla responsabilidade diante da comunidade: pesquisadora e educadora.

Assim, impedimentos legais, a partir de decretos, por conta da situação pandêmica, impactaram nos trabalhos de campo, visto que, mesmo adotando medidas de segurança, ir a campo, estar próxima dos alunos, de seus familiares, muitos deles idosos, passou a colocar limites para seu desenvolvimento.

A comunidade passou a adotar medidas bastante restritivas em relação a seus familiares idosos; importantes sujeitos para comporem entrevistas sobre a história da comunidade. A contradição entre não haver aproximação da professora com seus alunos também penetrou universos de questionamentos, a pesquisadora pode?

Todas essas questões, somadas a outras, que ao longo deste estudo puderam ser demonstradas tiveram impacto na coleta de dados, na vivência em campo, nos registros fotográficos, dentre outros, fazendo com que a pesquisa participante configura-se como um desafio ainda maior pelas circunstâncias da Pandemia da Covid-19. Ainda assim, esforços foram realizados para que esse estudo pudesse contemplar os objetivos propostos.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na determinação das bases teóricas (formulação dos objetivos, definição dos conceitos, construção das hipóteses etc.). Foi necessário fazer um levantamento bibliográfico - acerca do tema de pesquisa - buscando com isso a fundamentação teórica do estudo.

Logo após a estruturação das bases teóricas, uma segunda etapa se constituiu para definir as técnicas de coleta de dados, que de acordo com o tipo de metodologia proposto (pesquisa participante), se baseia no trabalho de campo, com observação participante, entrevistas estruturadas e também não estruturadas, aplicação de questionários com perguntas abertas e de opinião, além do levantamento fotográfico.

O trabalho de campo é uma etapa imprescindível para essa pesquisa. Tal etapa apresenta o desafio de pesquisar e participar. Logo, a organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões etc. torna-se uma etapa importante, que precede o trabalho de campo, construindo-se como o planejamento deste).

Levando em consideração que o lócus de pesquisa é também o lócus de trabalho da pesquisadora em questão, o trabalho de campo compete com o trabalho em campo (ainda que de forma remota), no entanto, vale ressaltar, que nessa pesquisa, foi fundamental que a pesquisadora fosse a campo, no sentido de viver a realidade a ser estudada na sua íntegra, na tentativa de compreender como os sujeitos vivem nas comunidades.

Sendo assim, o trabalho de campo se dividiu em três momentos. O primeiro, foi realizado no mês de fevereiro de 2021, antes do segundo momento crítico da pandemia, antes também de decretos mais restritivos em relação as escolas no Município de Cametá.

No primeiro momento, o campo teve caráter exploratório, de observação, diálogos e registros fotográficos sobre o cotidiano dos ribeirinhos no Pacuí de Cima. Foram cinco dias convivendo com a comunidade, respeitando os limites que as medidas de segurança da OMS determinaram.

Foi possível, nos referidos dias, escolher os parceiros da pesquisa. De forma geral, tive a felicidade de contar com a parceria de toda a comunidade, que mesmo diante do medo da contaminação, se dispôs a receber-me com zelo e atenção.

Escolhi ter como principal parceiro da pesquisa um agente comunitário de saúde. Um senhor que possui grandes conhecimentos sobre as famílias ribeirinhas do Pacuí de Cima, que sempre está envolvido nas questões da comunidade. Além disso, foi um dos primeiros a receber vacina no referido lugar.

O segundo momento foi realizado, no mês de maio de 2021, após um período de pausa devido ter sido fortemente afetada pelo vírus da COVID-19. Considerei mais prudente aguardar alguns idosos da comunidade receberem a segunda dose da vacina. Assim, o segundo campo deu-se por cinco dias convivendo novamente com a comunidade, em seu cotidiano, dessa vez pude realizar algumas entrevistas, fazer algumas visitas, e coletar mais dados.

O terceiro momento do trabalho em campo foi realizado entre os meses de setembro a outubro de 2021. Pude realizar mais entrevistas e observar mais elementos para construção dessa pesquisa, haja vista que, nesse período, a situação da Pandemia da Covid-19 se amenizou; deu-se o retorno das aulas presenciais e a maior parte das pessoas na comunidade foi vacinada, inclusive a pesquisadora em questão.

As entrevistas realizadas em campo permitiram, além da captação de informações importantes e direcionadas, que interagíssemos com os entrevistados de forma positiva. Apesar de ser difícil para eles me verem em outra condição que não fosse a de professora.

Vale ressaltar, que após o campo, em outros momentos, realizei algumas entrevistas por vídeo chamada, tendo como participantes, membros da comunidade e professores de geografia, da rede municipal de Cametá, além de aplicar questionários através do Google forms, ação que alcançou um número de 20 professores de geografia.

As entrevistas durante o trabalho de campo, na comunidade ribeirinha e após, bem como as entrevistas com os professores de geografia da rede municipal de ensino totalizam um número de 34 entrevistados, distribuídos conforme o quadro abaixo.

Quadro 01 - Sujeitos da pesquisa entrevistados

Nº	Segmento	Entrevistados
1.	Lideranças comunitárias	02
2.	Pais e mães de alunos	05
3.	Moradores antigos do Pacuí de Cima	03
4.	Agente de saúde da comunidade	01
5.	Funcionários da escola	03
6.	Moradores em geral	05
7.	Professores de geografia do município	15
Total de entrevistas		34

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas foram concedidas e autorizadas através de termo de consentimento, resguardando-se os direitos de anonimato dos entrevistados, se assim desejassem.

A próxima etapa da pesquisa consistiu em analisar os dados coletados através de pesquisas bibliográficas, documentais e em campo. Tudo, para a produção do trabalho final, a dissertação.

A análise e a interpretação desenvolveram-se a partir das evidências observadas de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 112).

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa. A análise de dados busca ultrapassar a mera descrição para traçar análise de conteúdo, conceitos e discursos envoltos no estudo.

O objetivo da etapa de análise e interpretação desses dados é responder, do melhor modo possível, ao problema de investigação formulado, pois trabalhar com conceitos como saberes e currículo de geografia, em comunidades ribeirinhas, bem como por trazer uma pesquisa participante, com metodologia específica, encara uma concepção dialética da realidade.

Segundo Vázquez (1968), o materialismo histórico-dialético é uma concepção, um modelo de interpretação e de ação no mundo vinculado conscientemente a práxis revolucionária, ou seja, a uma filosofia que pode guiar uma transformação humana radical ao desvendar contradições e evidenciar mecanismos de dominação.

Segundo Sposito (2004, p. 46), nesse método a relação entre o sujeito e objeto se dá de forma contraditória não ocorrendo a “soberania” de nenhum deles, ou seja, o sujeito se constrói e se transforma em interação com o objeto e vice-versa.

O materialismo histórico-dialético considera que o homem é o maior artesão da realidade que se constitui a partir das relações que a humanidade estabelece entre si e entre a natureza. Embora, a priori, aponta-se uma tendência de método, concordamos com Brandão e Streck (2006), quando consideram que o método não é algo a parte da pesquisa, no sentido de que primeiro se define o método e que, uma vez dominado determinado processo, teríamos a chave mágica da realidade. Nessa pesquisa, encaramos que o método vai se reconfigurando constantemente.

Para se compreender o ensino de geografia e sua relação com saberes ribeirinho, é necessário mergulhar no universo escolar a que esses sujeitos estão inseridos. Sendo assim, a comunidade ribeirinha e seu contexto geográfico, passam a ser o *lócus* desta pesquisa.

A comunidade em questão, denominada Pacuí de Cima, está geograficamente situada na chamada, Ilha de Pacuí, às margens do Rio Tocantins, na porção leste do município de Cametá, no Estado do Pará.

A Ilha de Pacuí, cortada por vários furos e igarapés, expressa, em sua natureza, espécies nativas da região amazônica como, açazeiros (*Euterpe oleácea*), buritizeiros (*Mauritia flexuosa*), aningais (*Phylodendron speciosum*), dentre outras, revelando uma importante diversidade de fauna e flora que contorna a ilha.

O rio Tocantins, que margeia o município de Cametá, configura-se como principal via de integração das ilhas com a cidade e outros municípios vizinhos. O trajeto da sede do município até a Ilha (quando feito de rabeta¹) é de aproximadamente 40 minutos.

Na referida Ilha, convivem duas comunidades ribeirinhas denominadas: Pacuí de cima e Pacuí de baixo. Cada uma dessas comunidades possui uma escola de ensino fundamental. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Cametá, em 2020, foram matriculados, em média, 210 alunos em cada escola. Elas atendem, desde a educação infantil, até o ensino fundamental, séries finais.

Viana (2017), ao traçar o perfil socioeconômico dos habitantes do Pacuí de Cima, afirma que 80% deles não possui renda comprovada, sobrevivendo em média com um salário mínimo. As principais fontes de renda e sobrevivência da população está baseada na extração do açaí, na pesca artesanal, nos benefícios sociais (seguro defeso e bolsa família) e aposentadoria, além de outras atividades complementares.

¹ Tipo de embarcação motorizada de pequeno porte, com capacidade para aproximadamente 5 a 10 pessoas, muito utilizado na navegação pelos ribeirinhos na região do Baixo Tocantins.

Os dados apresentados por Viana (2017) apresentam um panorama geral dos sujeitos dessa pesquisa, os ribeirinhos. Vale ressaltar, que o tipo de pesquisa, aqui proposto, apresenta uma metodologia participante, que considera como sujeitos, o próprio pesquisador. Nesse caso, a pesquisadora em questão possui relação direta com a comunidade a ser estudada, visto que atua como educadora no Pacuí de Cima.

O objeto desse estudo, concentra-se no currículo e sua relação com os saberes ribeirinhos. Sendo assim, essa pesquisa busca responder uma problemática central: quais as interfaces/ relações entre o currículo de geografia e os saberes ribeirinhos em Cametá- Pará?

A busca por respostas a essa questão levantada pode ser uma importante ferramenta de análise para compreendermos como o ensino de geografia pode contribuir para um processo educativo emancipatório das populações do campo.

Como sujeitos desta pesquisa, enquadram-se todos os indivíduos que fazem parte da comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima, sejam eles alunos, pais e mães de alunos, lideranças comunitárias, moradores mais antigos da comunidade e professores da Dilcivane Viana Moia.

Além disso, constituem-se como sujeitos desta investigação, os professores de geografia da rede municipal de Cametá que atuam na região das ilhas, bem como representantes da Secretaria Municipal de Educação do município.

CAPITULO 1. A COMUNIDADE RIBEIRINHA DO PACUÍ DE CIMA

Este capítulo é fruto dos primeiros trabalhos de campo realizados para esse estudo. Nele, primeiramente, trouxemos o cenário da comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima a partir dos elementos que consideramos mais relevantes para identificação dos seus saberes. Efetivamos nosso caminhar pela identidade histórica da comunidade e sua organização. Trata-se de entender um pouco sobre a origem da comunidade, bem como suas formas de organização comunitária e seu modo de vida.

Sabe-se que ao se tratar da temática saberes, temos uma vasta possibilidade de identificação das várias áreas de conhecimento que estão circunscritas aos saberes ribeirinhos, no entanto essa pesquisa concentra-se nos saberes que podemos relacionar com a geografia escolar.

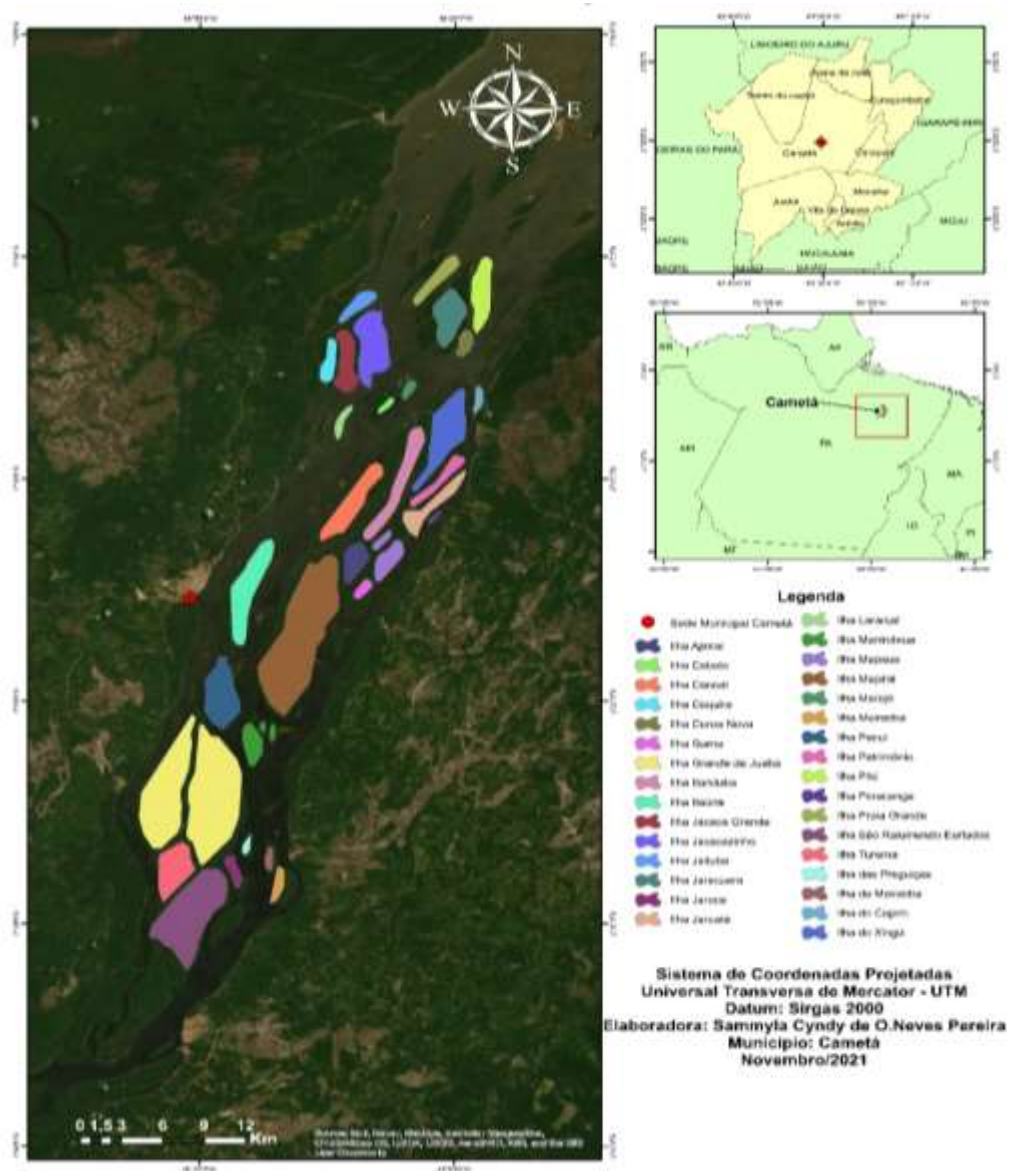
O cenário escolar também será mostrado a partir da construção deste capítulo, com o intuito de revelar a forma como a escola surgiu dentro da comunidade, bem como sua organização.

1.1. Antes do embarque: o município de Cametá e sua face ribeirinha.

O município de Cametá, situado no nordeste paraense, compreende uma área territorial de aproximadamente 3.108,2 km² e uma população estimada em 139.364 habitantes. Ao norte, faz fronteira com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, a leste com Igarapé-Miri e oeste com Oeiras do Pará (IBGE, 2020). Seu recorte espacial divide entre, rios e baías (20,3%), campos naturais (36,4%), várzeas e ilhas (26,2%) e terra-firme (17,1%).

A região das ilhas do município de Cametá é bastante expressiva e conta com mais de 100 ilhas ao longo do rio Tocantins. Essas ilhas são habitadas por diversas comunidades ribeirinhas, cada uma com sua peculiaridade, desenvolvendo diversas formas de relação socioespacial e econômica entre elas e com a sede do Município.

Mapa 01: Recorte espacial de algumas ilhas de Cametá/Pa



Fonte: Pereira, 2021.

O mapa acima apresenta apenas um recorte de algumas ilhas do município de Cametá. Podemos observar como elas são expressivas ao longo do Rio Tocantins.

A população rural de Cametá compreende 56,3% da população total do município (IBGE, 2010). Uma característica importante que lhe confere certas particularidades culturais e econômicas, no contexto amazônico.

A título de informação, segundo pesquisadores da região, como Alberto Moia Mocbel, Doriedson Rodrigues, dentre outros, o nome “Cametá” é de origem Tupi “Cáá” que significa, floresta, mato, vegetação densa, e “Muta” que se refere à elevação. Na historiografia oficial do município consta que, antes da colonização, os povos nativos que habitavam as margens do rio

Tocantins, onde hoje se localiza a cidade, eram os Camutás, conhecidos por habitarem casas construídas em topos de árvores.

Configurando-se como uma das cidades mais antigas do Pará (408 anos). A formação territorial do município deu-se a partir de um vilarejo chamado, Cametapera², no ano de 1620. Nesses primeiros anos, recebeu a denominação de Vila de Santa Cruz dos Camutás, mas sua fundação oficial data de 24 de dezembro de 1635, quando passa a se chamar Vila Viçosa de Santa Cruz de Cameté e recebeu como padroeiro São João Batista, Oliveira e Ferreira (2004).

A origem do município de Cameté é fortemente marcada pelo processo de ocupação e povoamento ao longo do rio Tocantins e suas margens entre os séculos XVII e XVIII, que se deu a partir das estratégias de defesa do território amazônico no contexto da colonização portuguesa, bem como a exploração dos recursos extrativistas da região como as “Drogas do sertão”.

Sendo assim, a formação territorial de Cameté, assim como de muitas cidades na Amazônia, dá-se pelas margens dos rios e esse é um dos principais fatores para sua identificação como uma cidade ribeirinha. No entanto, importa também considerar que a relação que se estabelece entre o rio e o cotidiano do município também concorre para sua característica ribeirinha, no contexto amazônico (TRINDADE JR; ROSARIO; COSTA; LIMA, 2011).

Não obstante, ao falar da face ribeirinha de Cameté, temos como intuito fazer uma leitura acerca da importância da região das ilhas para o município. Segundo Pereira (2014), as ocupações das ilhas em Cameté configuram-se como uma histórica área de ocupação populacional, “a primeira é a de mais longa duração do processo de territorialização de grupos sociais caboclos, a partir do processo colonizador português” (PEREIRA, 2014, p. 198). Alinhadas a isso, as atividades econômicas de extrativismo que se desenvolvem nas ilhas apresentam uma dinâmica importante para o cenário econômico, tanto na escala municipal, quando na regional.

Em linhas gerais, Cameté apresenta um cenário econômico baseado no extrativismo, na agricultura de pequena escala e no comércio. Essas atividades constituíram-se, historicamente, como principais fontes de renda para a população, tanto do campo, quanto da cidade.

Um aspecto importante a ser considerado para se compreender o contexto das populações ribeirinhas em Cameté relaciona-se com a sujeição destes ao domínio das elites

² Localidade próxima da sede do município, na margem esquerda do rio Tocantins, hoje um ponto turismo com suas belas praias.

locais, ou seja, eram as famílias que dominavam as relações comerciais do município com Belém, no chamado sistema de aviamento no século XIX, Souza (2002).

Na época, os ribeirinhos ficavam condicionados as elites locais, que lhes concediam créditos em troca de suas produções de cacau e borracha, principalmente. Essa relação de dependência entre o ribeirinho e os comerciantes locais. Ocasionalmente, com isso, um endividamento desses sujeitos, em razão de suas produtividades não darem conta da quitação de suas dívidas. Como consequência, muitos ribeirinhos eram sujeitos a conceder suas terras para as elites locais, como pagamento, ocasionando por sua vez, o domínio de elites locais sobre algumas ilhas, Souza (2002).

Segundo Rodrigues (2012), esse contexto de relações comerciais caracterizou um intenso processo de sujeição desses grupos sociais à lógica comercial das elites cametaenses, que por sua vez eram oriundas de famílias estrangeiras, geralmente comerciantes que se fortaleciam política e economicamente no município. E nesse contexto, a que as oligarquias locais enriqueciam a população ribeirinha passava a viver cada vez mais, em face de muita exploração, subjugadas, marginalizadas. Isso fez com que, ao longo do tempo, uma força de resistência contra as elites locais fosse efetivamente organizada de maneira coletiva.

No sentido da resistência dos ribeirinhos de Cametá, Rodrigues (2012) aponta a importância da organização das comunidades ribeiras, a partir da Igreja Católica, na década de 1970, que passou a mediar as relações de produção desses sujeitos com outras instâncias de crédito, no intuito de romper a submissão destes as elites locais.

O contexto mencionado acima é importante para entendermos o processo histórico pelo qual as famílias que habitam a região das ilhas em Cametá possuem suas raízes.

Portanto, ao se direcionar a face ribeirinha de Cametá, estamos diante de numerosas famílias espalhadas pelas ilhas ao longo do rio Tocantins, que vão desenvolvendo vida, lutas, resistências e territorialidades. Esses sujeitos configuram um importante cenário dentro do município. Um exemplo é que, em contexto político recente, Cametá elegeu, no ano de 2013, como prefeito, um pescador de uma das ilhas de Cametá (Cuxipiari), Senhor Inácio Nunes.

Além disso, vários vereadores oriundos da região das ilhas e ligados a organizações comunitárias, como a Colônia de Pescadores, que também representa os ribeirinhos, foram eleitos em contextos recentes, inclusive, um desses vereadores pertence à comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima, lócus dessa pesquisa.

Portanto, estamos diante de uma face de Cametá que demonstra a força de suas populações ribeirinhas. Uma característica que instiga diversos questionamentos, como próprio contexto educacional desses sujeitos.

1.2 Embarcando rumo a ilha de Pacuí

Primeiro, vamos embarcar no terreno, aproximar o olhar empírico sobre o *lócus* dessa pesquisa: a ilha de Pacuí. Esse é um momento tênue, pois se trata de uma aproximação que parte de quem já se movimenta entre idas e vindas, nas águas Tocantinas. Logo, esse olhar, que configura o olhar da pesquisadora, muitas vezes, vai se entrelaçando com o olhar da professora que se encaminha para seu local de trabalho.

Sendo assim, ao iniciar o percurso pela ilha, considero oportuno partir do ponto exato que aproxima a ilha do sujeito pesquisadora, ou seja, do início de um trabalho de campo que exigiu que percepções fossem resignificadas. Num esforço de não se perderem observações importantes para envolver o leitor na realidade ribeirinha.

A Comunidade de Pacuí constitui um dos cenários ribeirinhos do município de Cametá, no estado do Pará e encontra-se entre as 100 ilhas situadas ao longo do rio Tocantins, dentro dos limites do município. Numa escala de tempo, a ilha dista aproximadamente 30 a 40 minutos da sede de Cametá, a depender do tipo de embarcação utilizada. O principal porto de acesso às ilhas é conhecido como Chiquinho Nabiça (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Porto Chiquinho Nabiça
Cametá/Pará.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Figura 2: Embarcações no Porto Chiquinho
Nabiça.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Desse porto, saem diariamente muitos professores com destino as escolas ribeirinhas. É também um dos principais locais de chegada dos ribeirinhos para acesso a cidade de Cametá. Ou seja, configura-se como um ponto de encontro e desencontro de diversas pessoas e modos de vida. As imagens acima foram registradas em trabalho de campo e revelam a visão de quem está partindo da cidade em direção as ilhas. Nota-se a presença de um posto de combustíveis ao final da ponte. Fizemos questão em mostrar para que percebam a importância desse porto, dado

o intenso fluxo de embarcações diariamente. Já na figura 2, é possível observar diferentes tipos dessas embarcações desde lanchas/ voadeiras³, barcos de médio porte e rabetas⁴.

Na travessia para ilha do Pacuí, observa-se a imensidão do rio Tocantins, bem como as diversas comunidades espalhadas pelas ilhas de Cametá. Seus banzeiros⁵ vão movimentando a viagem, ora gerando sentimentos de aventura, ora de medo, porque se escolheu atravessar assim como a maioria dessas populações, em embarcações de pequeno porte, mais lentas e sem proteção contra a incidência solar.

Figura 3: Rumo à ilha do Pacuí em rabeta.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Ao longo do caminho é possível observar diferentes elementos da paisagem. Desde os contornos das ilhas constituídos por aningais e diversas palmeiras típicas das vegetações de várzeas da Amazônia, como açazeiros e buritizeiros, até os diversos paredões de pesca⁶ e matapis⁷, que marcam na paisagem uma das principais práticas produtivas de subsistência das famílias ribeirinhas.

³ Tipo de embarcação motorizada de alta velocidade com capacidade entre 6 a 10 passageiros. Geralmente usada nos transportes de professores e outros profissionais para as ilhas.

⁴ Tipo de embarcação motorizada de pequeno porte mais utilizado na navegação pelos ribeirinhos.

⁵ Palavra utilizada pelos ribeirinhos para expressar a agitação do rio, como mareasias.

⁶ Técnica utilizada para pescar pelos ribeirinhos, uma espécie de armadilha para o boto atrair os peixes.

⁷ Técnica para captura do camarão.

Figura 4: Vegetação que contorna as ilhas



Fonte: PEREIRA, 2021.

Figura 5: Paredão de pesca



Fonte: PEREIRA, 2021.

Figura 6: Pesca com matapi



Fonte: PEREIRA, 2021

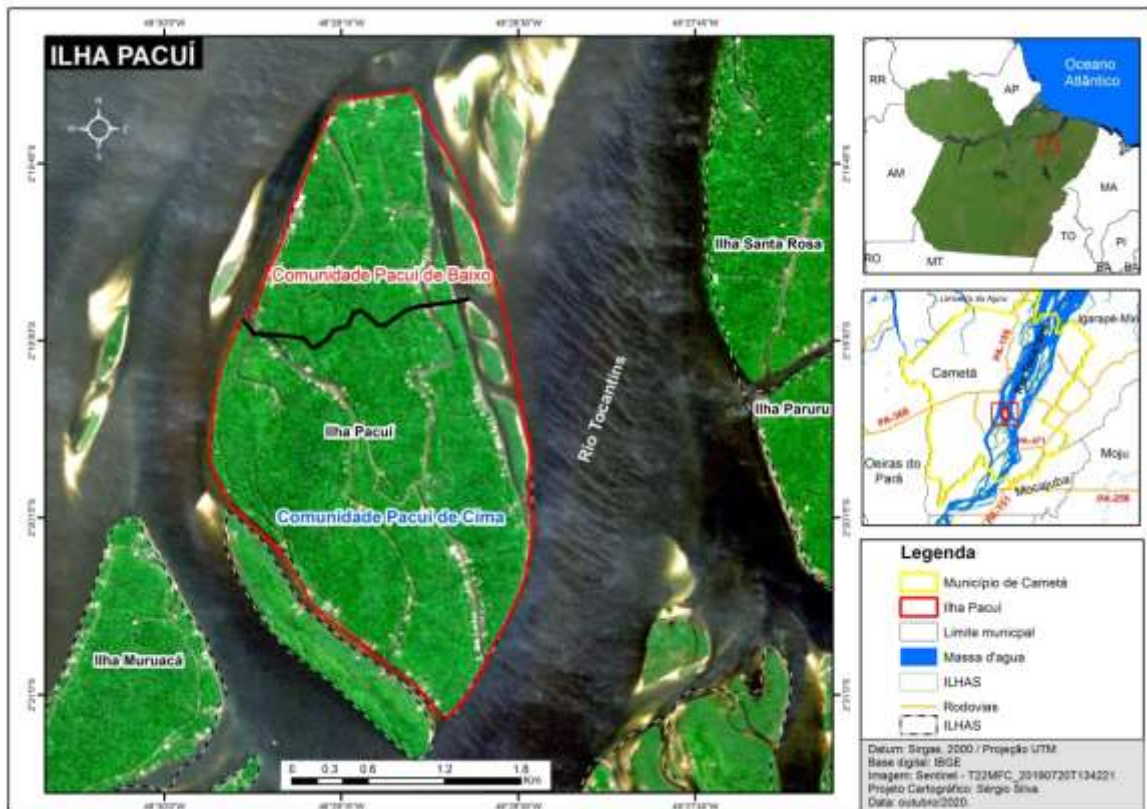
A partir das figuras acima, podemos perceber que no curso do rio Tocantins vai se revelando as diversas fontes de vida para as populações que residem as suas margens. Do açáí, que representa uma importante fonte de renda no período de safra, do camarão proveniente da pesca através do matapi (figura 6) e dos peixes a partir dos paredões (figura 5). Apesar de muitos relatos das dificuldades da pesca, por vários moradores da região, percebe-se que essa atividade ainda se constitui como importante prática de subsistência para os ribeirinhos.

O rio Tocantins, com sua intensa característica de navegação, é constantemente utilizado pelos moradores locais, uma vez que se configura como principal via de integração social e econômica para o fluxo de produtos extrativos das ilhas, tanto para a cidade de Cametá como para outras localidades.

Na Ilha do Pacuí convivem duas comunidades ribeirinhas: Pacuí de cima e Pacuí de baixo (Mapa 02). Os termos “cima” e “baixo”⁸ fazem referência a localização geográfica de cada uma das comunidades dentro da ilha.

A organização dessas comunidades data da década de 1970 e suas bases estão relacionadas ao movimento da Prelazia de Cametá, ou seja, estão ligadas a uma organização religiosa de base eclesiástica.

MAPA 02: Localização da Ilha Pacuí



Fonte: PEREIRA; SILVA, 2020

Segundo Costa (2003), as comunidades da ilha do Pacuí estão entre as mais organizadas e politizadas do município de Cametá. São as que mais tiveram acesso a investimentos em projetos econômicos - ambientais entre os anos 1993 a 2003.

A ilha do Pacuí é formada por uma população de aproximadamente 600 pessoas. Segundo dados levantados, a partir de relatórios do Programa de Agentes Comunitários de

⁸ Os ribeirinhos demarcam o espaço a partir de seus saberes sobre a dinâmica da natureza, portanto as referências acerca de “cima” e “baixo” estão relacionadas a dinâmica de enchente e vazante do rio, ou da “maré” como eles costumam dizer. Pra “cima” é pra onde o rio enche, cresce ou sobe; pra “baixo” é pra onde o rio seca, ou vaza.

Saúde⁹ (PAC, 2021), estima-se que aproximadamente 54% seja composta por mulheres e 46% por homens. As crianças (0 a 14 anos) formam aproximadamente 10% desse conjunto. Ainda segundo o relatório 15% dessa população se considera membro de povo ou comunidade tradicional.

Sobre o grau de escolaridade da população da ilha, estima-se que 65% frequentam ou frequentaram a escola até o ensino fundamental. Vale ressaltar, que o Pacuí possui duas unidades escolares de ensino fundamental, uma em cada comunidade da ilha e não há oferta de ensino médio na localidade, realidade que implica na continuidade da escolaridade dos jovens.

As principais fontes de renda da população do Pacuí provêm das atividades extrativistas. O extrativismo vegetal, o cultivo e a pesca artesanal constituem-se como atividades vitais, no contexto da ilha, somadas a rendas como aposentadoria e auxílios governamentais.

1.3 Desembarcando na comunidade ribeirinha do Pacuí de cima

Desembarcar na comunidade representa atravessar a fronteira do desconhecido, ainda que a pesquisa seja desenvolvida a partir de uma pesquisadora/participante, ou seja, de um sujeito que já caminha pelo território local na função de educadora. No entanto, caminhar pelo território da comunidade, não significa conhecê-la. E essa foi uma constatação desse estudo.

Portando, ao desembarcar na localidade, procurou-se “abandonar” a professora limitada ao território da escola, da geografia escolar, e procurou-se despertar um sujeito em novas travessias. Esse exercício buscou centrar o olhar nas descobertas e informações que deram suporte ao entendimento dos saberes ribeirinhos.

Diante disso, vale ressaltar, que o caminho para identificar os saberes ribeirinhos, começaram a partir da investigação acerca da identidade histórica da comunidade, ou seja, as estórias que os conectam com a origem da ilha e da comunidade, bem como a organização desta. Para isso, procurou-se dar voz aos próprios indivíduos da comunidade, seus registros históricos e memórias.

⁹ O relatório fornecido pela Secretaria de Saúde do Município de Cametá, ainda está em construção, portanto as porcentagens indicadas referem-se a uma amostragem de 196 indivíduos cadastrados no PACS, 2021.

Figura 7: Adentrando a comunidade do Pacuí de Cima



Fonte: PEREIRA, 2021.

A Figura 7 traz a visão de entrada da comunidade por um de seus principais rios, o “rio da comunidade”. É denominado assim, por estar localizada nas suas margens, a capela, o barracão comunitário e a escola, lugares onde ocorrem algumas festas religiosas ou trabalhos sociais.

1.3.1 Identidade histórica e organização da comunitária

A comunidade do Pacuí de cima é denominada por “Comunidade Cristã Santíssima Trindade do Pacuí de cima” (C.C.S.T.P.C). Os moradores da ilha, em geral, têm como referência, sobre a história local, os registros da irmandade¹⁰ contidos em um “livro” de atas antigo da mesma. Esses registros históricos trazem informações sobre o início do movimento cristão na ilha e encontram-se sobre posse da comunidade do Pacuí de Cima, há décadas.

Esse livro de ata traz registros muito antigos que foram transcritos de outra fonte histórica. De acordo com os líderes da comunidade, essa fonte trata-se de documentos escritos pela irmandade ainda em caneta-tinteiro, porém não foi possível ter acesso a estes escritos. Portanto o livro de ata da comunidade, que traz as transcrições da irmandade, data da década 1969 quando da formação oficial da comunidade cristã na localidade.

¹⁰ Organização religiosa que realizava festas de santos na ilha. A irmandade não possuía uma organização tal qual se organiza atualmente a comunidade cristã, com coordenação, conselho e centro comunitário. Na época os líderes da irmandade eram escolhidos através da prática do “piloro”, que consistia num sorteio e não havia um espaço físico para realização das festas e cultos, sendo realizados a cada ano em locais (rios), diferentes dentro da ilha.

Figura 8: Livro de Atas da Comunidade Cristã Santíssima Trindade do Pacuí de Cima.



Fonte: PEREIRA, 2021.

De acordo com esse documento, a comunidade do Pacuí de cima foi a primeira a se constituir na ilha. O marco histórico mais antigo para as famílias se reconhecerem enquanto comunidade data de 1855 quando surgiu, na localidade, o movimento festivo e religioso chamado de irmandade.

Acredita-se que inspirada por Deus, uma menina chamada Luzia de Freitas inventou uma brincadeira romaria, juntamente com outras crianças, onde levavam bandeiras e uma corozinha feita de bagaço de miriti. As crianças, rezavam e cantavam com alegria e entusiasmo, percorrendo os caminhos e as casas vizinhas. Essa ação se repetiu várias vezes juntando maior número de crianças. Os adultos observavam admirados a criatividade das crianças. Essa curiosidade despertou neles o interesse de formar o movimento religioso a exemplo das crianças. Reuniram-se então e mandaram fabricar uma coroa de folha flange, que recebeu o nome de Coroa da Santíssima Trindade dos Inocentes, em homenagem as crianças. (LIVRO DE ATAS DA COMUNIDADE CRISTÃ SANTÍSSIMA TRINDADE, p. 3, [185-?]).

A partir desse relato registrado em “livro” histórico da comunidade, podemos perceber que a formação da primeira comunidade na ilha está relacionada ao início de um movimento religioso ligado as práticas do catolicismo, como a romaria, as rezas e o próprio nome de batismo da comunidade “Santíssima Trindade dos Inocentes”.

Apesar disso, a fundação oficial da comunidade cristã do Pacuí de Cima, com estabelecimento de sua sede no rio da comunidade, data de 1969, quando as práticas religiosas passaram a ter reconhecimento da prelazia de Cameté. Essa data pode ser vista na faixa da capela da comunidade (Figura 9), que em 2019 comemorou seus 50 anos.

Figura 9: Capela da comunidade Santíssima Trindade de Pacuí de Cima.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Não obstante, o nome de batismo da primeira comunidade na ilha do Pacuí continua sendo o nome que representa atualmente as famílias do Pacuí de Cima, porém com a mudança do termo inocentes para “Pacuí de Cima”.

Ainda nessa mesma fonte histórica, há um relato acerca da origem do nome “Pacuí”.

Vale ressaltar, que na época existiam grandes cardumes de peixes de várias espécies, como: o mapará, a dourada, o tucunaré, o curimatã, o pacu, sendo que este último existia em abundancia, o qual deu origem o nome da ilha PACUI, quer dizer pacu pequeno “o pacuí” (LIVRO DE ATAS DA COMUNIDADE CRISTÃ SANTÍSSIMA TRINDADE, p. 1, [185-?]).

Em relação à origem e significado do nome “Pacuí” contidos nessas fontes históricas podemos perceber o envolvimento de narrativas que colocam o rio como referência para construção do imaginário social. A partir de entrevistas realizadas com netos de moradores mais antigos da comunidade, foi possível encontrar a mesma explicação sobre a origem do nome da ilha.

“A história que eu sei é a que o meu bisavô José Wanzeler, contou pro meu avô Jovino Wanzeler, que o nome Pacuí, como os pescadores predominavam na época, os pescadores de outras ilhas vinham pescar pra cá o pacu, mas como se diz aqui na ilha “de onde se tira não se coloca a tendência é acabar”, assim ficando a pescaria mais escassa, ou seja, quando vinham pra cá pescar o pacu só pegavam o Pacuí, ou seja, pacu miúdo ou pacu pequeno, e assim começaram a chamar a ilha “vamos lá no Pacuí” e assim ficou conhecida a ilha até os dias de hoje” (Entrevista realizada em 14/05/2021, com D.W. Ribeirinho).

O relato acima foi contado por um jovem ribeirinho, neto do morador mais antigo da comunidade, atualmente, senhor Jovino Wanzeler (94 anos) apontado pelos próprios moradores

da ilha como o grande “guardião” vivo de estórias e memórias da localidade. Por conta da idade, seu Jovino apresenta dificuldades na fala, mas seus filhos e netos carregam consigo seus relatos.

Figura 10: Ribeirinho mais antigo da Comunidade do Pacuí de Cima



Fonte: PEREIRA.2021.

É importante ressaltar, que dado o contexto pandêmico no qual essa pesquisa encontra-se entrevistar os moradores mais antigos tornou-se um desafio, pois a população idosa passou a receber intensos cuidados de proteção por seus familiares, medidas essas que foram respeitadas nesse estudo.

O senhor Jovino Wanzeler, ainda que envolto nesse contexto de limites, se dispôs a conversar sobre a história da comunidade alegando seu compromisso com as memórias do seu lugar de origem. O exercício de ouvi-lo foi importante, pois seus relatos de pescador, mesmo com a dificuldade na fala, revelaram cenários de tempos outros vivenciados pelos ribeirinhos.

Podemos perceber, a partir dessas fontes sobre do nome da ilha, que o rio constitui uma importante referência na construção da identidade ribeirinha. Seus usos dão significado à história de vida desses sujeitos. A origem e significado do nome Pacuí estão relacionados à atividade da pesca, que se constitui como uma das práticas mais importantes, historicamente, para comunidade, ainda que seu potencial tenha sido afetado ao longo do tempo pela construção de projetos hidrelétricos (Usina hidrelétrica de Tucuruí) e a pesca predatória.

O rio apresenta diversas dimensões que vão dando significado à vida nas comunidades ribeirinhas:

O rio como espaço social é o meio e a mediação das tramas e dos dramas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas. Já como espaço simbólico ele é matriz do imaginário, produto e produtor dos sistemas de crenças, lendas, cosmologias e mitos ligados à floresta e ao misterioso

universo das águas que são elementos fundamentais na construção da cultura do ribeirinho na Amazônia. Portanto o rio é um referencial fundamental na construção das identidades na Amazônia (CRUZ, 2011, p. 11).

Segundo o autor é no rio que são construídas as práticas e representações espaciais que vão dando sentido de pertencimento dos grupos ou indivíduos ao território, tanto na sua dimensão físico-natural, quanto social e simbólica. Partindo desse pressuposto, podemos entender que a história da comunidade do Pacuí de cima, bem como o movimento que vai compondo a construção de sua identidade ocorre a partir das relações que essa comunidade vai desenvolvendo com o território.

Ao referir-se ao seu lugar de moradia, o ribeirinho costuma apresentar-se como pertencente a uma determinada comunidade, no geral, estão relacionadas a organização das Comunidades Eclesiais de Base-CEBs, no entanto, o sentido de comunidade se expressa para além do sentido cristão que molda sua organização. No caso do Pacuí de cima, que pertence a Comunidade Cristã Santíssima Trindade, em entrevista com o coordenador da mesma, tivemos o seguinte relato:

“A comunidade, o próprio nome diz né, comunidade, então é a reunião das famílias. O número de famílias elas formam uma comunidade, quantas famílias nós temos aqui? Na nossa comunidade nós temos 173 famílias atualmente, independentemente da religião que eles servem, então nós temos religiões diferentes né, religião é diferente de comunidade, a comunidade é o bem estar da ilha onde todos fazem parte, é que nem uma família né, quantas pessoas tem na família, por exemplo? 5 pessoas? Independente de sexo, cor, onde mora mas é uma família né, então assim é a comunidade né, a comunidade são o agrupamento de pessoas de famílias que moram na localidade”. (Entrevista realizada em 15/05/2021, com V.S.P.N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade de Pacuí de Cima).

No relato do interlocutor, observamos que a comunidade é uma referência familiar. Se forja como uma organização com a qual os sujeitos desenvolvem dimensões políticas, sociais, religiosas e culturais. É a partir das organizações comunitárias que as famílias desenvolvem trabalhos de interação e solidariedade.

Além da organização da comunidade, a partir da comunidade cristã, que marca uma das primeiras e principais formas de organização dessas populações, os ribeirinhos do Pacuí de Cima contam com outras representações como a Colônia dos Pescadores, Sindicato dos Trabalhadores rurais (STR) e a Associação dos aquicultores, pescadores artesanais e trabalhadores extrativistas da ilha do Pacuí (AAPATEP).

Essas entidades, em geral, representam a comunidade em instituições governamentais para a garantia de seus direitos enquanto cidadãos. Lutam por melhores condições de vida, aposentadorias, crédito financeiro, dentro outros.

Segundo Costa, 2003, o campesinato das ilhas se organiza fortemente através da Colônia dos Pescadores apresentando, nos últimos anos, um cenário positivo em atuação política intervindo de forma significativa. Uma das expressões dessa afirmação pelo autor se constata na eleição de um pescador da ilha do Pacuí, senhor José Flávio Viana Teles, vereador no município de Cametá nas eleições de 2015.

A Colônia dos Pescadores Z-16 do município de Cametá é a instituição da classe trabalhadora mais organizada e articulada, possuindo o maior peso social e político dentre as organizações dos trabalhadores de Cametá e do Baixo Tocantins. Por esse motivo é também a organização sindical que garantiu muitas conquistas para seus membros nos últimos anos (COSTA, 2003, p. 220).

Segundo relatos de ribeirinhos do Pacuí de Cima, muitos recursos já chegaram até a população da ilha através da Colônia dos Pescadores. Citam os projetos advindos do Programa Demonstrativo da Amazônia (PD/A), que atenderam nos anos de 2003 e 2004 muitas famílias a partir de seus projetos agroecológicos, o que demonstrou o poder de articulação dessa organização a nível nacional.

O Sindicato de Trabalhadores Rurais- STR também atua como entidade de organização dos ribeirinhos do Pacuí. Sua organização, na escala municipal, se deu desde a década de 1970, junto com a formação das comunidades cristãs católicas. Por muito tempo o STR foi a principal referência de organização sindical que atuava no sentido de assistência social aos ribeirinhos do Pacuí.

A AAPATEP, também possui um papel importante na organização da comunidade na luta por direitos. Foi criada em 1997 com aproximadamente 254 associados, que contam com moradores de toda a ilha do Pacuí.

Uma das conquistas mais recentes dos ribeirinhos do Pacuí de cima foi a energia elétrica para a comunidade (Figura 11). A luta pelo direito a energia elétrica começou a partir da AAPATEP em 2014 e foi alcançada só, em agosto de 2016, num movimento que articulou várias comunidades tanto da ilha do Pacuí como outras localidades ribeirinhas próximas a ela.

Figura 11: Torre de energia elétrica na ilha do Pacuí.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Em entrevista com o presidente da AAPATEP, acerca da importância da organização da comunidade em entidades sindicais, soubemos que:

“Todas as entidades tem uma importância né, tem uma representação diante de uma entidade maior como banco, como o governo estadual, federal e assim por diante. É importante pra buscar melhorias né, porque quando a comunidade está organizada de modo geral ela consegue avançar né, em todos os aspectos, porque a comunidade não trabalha apenas a questão religiosa, quando se fala em comunidade se fala do povo organizado pra lutar em prol de melhorias, no entanto que agora em 2016 as comunidades se organizaram pra trabalhar a questão da energia né. As comunidades, Pacuí de Cima, Pacuí de baixo, Marinteua, Mará, Itaúna e Coroatá se organizaram de modo geral, num só objetivo para trabalhar a questão da energia e isso foi uma conquista que tivemos, por isso é importante estar organizado né” (Entrevista realizada em 24/05/2021, com D.P.F, Presidente da AAPATEP).

Podemos perceber na fala acima a importância que a organização da comunidade apresenta para as lutas e conquistas dos ribeirinhos do Pacuí de cima, articulando-se não apenas na escala da ilha, mas unindo-se a outras comunidades.

A escola municipal da comunidade do Pacuí de Cima é fruto desse movimento comunitário que se organiza ao longo do tempo para garantir direitos básicos à população. O movimento escolar no Pacuí de Cima originou-se após a organização da comunidade Cristã, na década de 1972, que eles denominaram como o primeiro grupo escolar da comunidade. As aulas se davam em um barracão construído em terreno que foi doação de uma moradora da localidade e que ofertava apenas ensino básico até a 4^o série. Na ocasião batizaram o grupo escolar por nome “Fulgêncio Wanzeler”.

Ao investigar sobre as motivações acerca do nome de batismo do primeiro grupo escolar da comunidade, contou-se que “Fulgêncio Wanzeler” foi o primeiro professor na comunidade, muito antes da fundação desse grupo escolar. Ele foi avô do seu Jovino Wanzeler (94 anos), já mencionado anteriormente nessa sessão. Como morador mais antigo do Pacuí de Cima, o mesmo nos relatou que seu avô ensinava alguns moradores da ilha a ler e a escrever, por isso era considerado um professor.

“Fulgêncio era meu avô, pai da mamãe. Ele dava aula lá na casa dele, era pago. Ele foi comissário, agente, professor, igual meu pai, sabia muito era muito sabido. Só alguns tinham como pagar. Eu pra aprender saía 3 horas da madrugada e chegava 3 horas da tarde e ainda ia trabalhar, fazer camboa¹¹ pra pegar peixe pra levar merenda e muitos não tinha condição, era muito analfabeto que tinha, agora não. O meu pai também era bom eu comparo ele igual um prefeito, era o grande aqui, ele que botava as coisas aqui, ele era diretor era tudinho aí depois foi melhorando. Quem sabia um bocadinho colocava gente nas casas pra aprender mas era pago, agora tá mais fácil estudar” (Entrevista realizada em 14/05/2021, com J.W. RIBERINHO).

¹¹ É um tipo de pescaria antiga, que se dava cercado a beira das praias, os igarapés e os aningais com um instrumento de pesca conhecido por pari, que por sua vez era feito de tala de palmeiras e tecido com cipó.

O relato acima demonstra que, mesmo antes de existir oficialmente um grupo escolar na comunidade, algumas pessoas da ilha estudavam em casas de pessoas que detinham certos poderes e conhecimentos na comunidade. O nome do primeiro grupo escolar carrega esse significado.

A escola existente hoje na comunidade do Pacuí de Cima é uma construção recente. Foi inaugurada no ano de 2014 fruto das lutas das organizações que representam a comunidade.

O Pacuí de Cima possui sua história vinculada às organizações comunitárias. Aquelas que representam seus interesses na sociedade perante o Estado. Observando a dinâmica dessas organizações foi possível perceber que, da comunidade cristã e sua organização, partem as demais organizações das famílias da comunidade, ou seja, a forma como a igreja organiza os moradores em grupos a partir da localização de suas casas nos diversos rios. É o que norteia o ponto de partida das outras organizações comunitárias.

A Comunidade do Pacuí de cima, a partir de seu movimento que começa com as festividades ligadas ao catolicismo, tornou-se muito conhecida no contexto das ilhas de Cameté, pois foi uma das pioneiras em realizar atividades religiosas como batismos e casamentos, além de servir de modelo para organização de outras comunidades ribeirinhas, no município de Cameté, como retratado no livro de ata da Comunidade Cristã Santíssima Trindade do Pacuí de Cima; “o Pacuí tornou-se o centro dessas comunidades nas ilhas, daqui partiram alguns líderes para formar outras comunidades vizinhas” (Ata da C.S.T.P.C., p. 7 [197?]).

1.3.2 Modo de vida dos ribeirinhos do Pacuí de Cima

Pra entender o modo de vida dos ribeirinhos na Amazônia, é necessário que tomemos conhecimento de que estamos diante de diversas formas de viver na beira do rio. Embora as comunidades ribeirinhas apresentem semelhanças em suas formas de organização e vivências cada uma possui suas particularidades. Logo, nas linhas seguintes, estaremos diante do modo de vida que se desenvolve entre os ribeirinhos de uma comunidade específica e não diante de um quadro generalizador de como vivem as populações ribeiras.

Antes de tudo, é necessário pensarmos sobre o significado de “ribeirinho”. Sobre isso, é comum tomarmos como referência “aqueles que vivem na beira de rios”. Esse imaginário que se constitui sobre essas populações traz significados, na maioria das vezes, de tendências naturalistas sobre os mesmos, colocando o elemento natureza como central. O rio e seus usos para essas populações passam a ser o foco, o que pode contribuir para que se ocultem os

processos históricos e as identidades culturais que formaram as diversas territorialidades desses sujeitos. Segundo (Cruz, 2011):

Esse olhar produz a supressão, o silenciamento dessas populações e, desse modo, produz uma geografia das ausências e uma história de silêncios. Esse “modo de ver” sempre esteve presente na história da região, seja nos relatos dos antigos viajantes, seja na mídia atual ou ainda nos planos e planejamentos do Estado, na ação do grande capital ou ainda na produção científica sobre a região (CRUZ, 2011, p. 5).

Além disso, quando a natureza é colocada com central para o entendimento desses sujeitos, concorrem para que essas populações ditas “tradicionais” sejam estereotipadas relacionando suas vivências a um cotidiano rotineiro e ritualizado, além das visões que se criam, colocando-os como caboclos “selvagens”, “atrasados”, “lentos”, “isolados” de uma suposta “civilização”, do urbano.

Portanto, ao mergulharmos no modo de vida ribeirinho, procuramos um “modo de ver”, não apenas a partir do que a natureza representa nas suas vivências e sim como essa relação promove uma vida de saberes diversos, que muitas vezes são ocultados, silenciados. É importante reconhecer a diferença de se viver no interior ribeirinho, entender sua complexidade e nunca deixar de atentar para as desigualdades e contradições sociais circunscritas no espaço.

É importante saber: ainda que exista um esforço metodológico para se chegar ao mais próximo da realidade que vivem essas famílias, seria presunçoso tentar dar conta de todas as nuances que envolvem o cotidiano as margens do rio, principalmente, porque essa pesquisa se desenvolve em um contexto de pandemia da COVID-19. Ritmos e formas de se relacionar com o outro limitam-se em prol da segurança sanitária.

Gostaria então de “apresentar” o modo de vida ribeirinho do Pacuí de cima, a partir das observações captadas por meio de registros fotográficos em campo e dos depoimentos concedidos em entrevistas.

Figura 12: Ribeirinhos se locomovendo em rabudo.



Fonte: PEREIRA, 2021.

A imagem acima (Figura 12) reflete uma das cenas comuns observadas no cotidiano da comunidade ribeirinha. O rio representa, mais do que o elemento da natureza que cerca a ilha, representa a fonte de vida dessas populações, de onde tiram o sustento de suas famílias. É essencial como meio de transporte (na Figura 12, se locomovem em rabudo¹²), como base da organização espacial, como fonte de recursos, não apenas para a pesca, mas fazem uso da água do rio no cotidiano para suas atividades gerais.

O rio também representa o momento do despertar das diversas subjetividades desenvolvidas a partir da relação com seus usos, desde lendas, estórias contadas pelos mais antigos, sobre os mistérios das águas. Representa momentos de lazer para as famílias.

Mas o que esses homens e mulheres, que vivem as margens dos rios, concebem por “ser ribeirinho?” Os relatos abaixo foram registrados a partir de entrevistas em trabalho de campo, em resposta a essa questão:

“Ser ribeirinho é morar cercado por águas, como nós moramos aqui no interior ne, a gente vive cercado por águas tem vários rios pra todos dos lados né e nós vivemos do extrativismo, da pesca, da nossa cultura, do nosso dia a dia”. (Entrevista realizada em 15/05/2021 com V.S.P.N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade Pacuí de Cima).

“Ser ribeirinho pra mim é poder acordar né toda manhã aqui na ilha ouvindo o canto dos pássaros, é poder respirar o ar puro é poder coletar o açaí, poder pescar né usufruir da pesca aqui, pescar o camarão poder comer o próprio peixe pescado aqui da ilha, pra mim ser ribeirinho é isso, é muito bom aqui na ilha” (Entrevista realizada em 14/05/2021, com D.W. Ribeirinho).

“Eu acho que é morar as margens dos rios, conviver com a natureza, porque é dela que nós tiramos uma parte do nosso sustento, me considero ribeirinha por que eu moro as margens do rio da ilha pacuí de cima desde quando eu nasci, eu trabalho com açaí quando chega a safra e pesca” (Entrevista realizada em 24/05/2021 com L.V.M. RIBEIRINHA, 2021).

A partir dos depoimentos acima, percebemos que os entrevistados estabelecem relação de suas identidades ribeirinhas com a natureza e com uso dos recursos naturais - que garantem a sobrevivência das famílias nessas comunidades. Não obstante, as falas refletem também que partir dessa convivência, surge o seu modo de viver, suas práticas produtivas, sua cultura. Segundo Cruz (20110):

É na relação com os ecossistemas da várzea, o rio e a floresta (habitat) que as populações ribeirinhas constroem todo o seu modo de vida (habitus) ou, numa linguagem geográfica, seu gênero de vida. Essa intensa relação com a natureza pressupõe um conhecimento aprofundado da sua dinâmica, de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais (CRUZ, 2011, p. 7).

¹² Tipo de embarcação de pequeno porte movida a motor de gasolina, muito comum na ilha do Pacuí de cima.

Na comunidade do Pacuí de cima podemos observar as diversas formas e estratégias de uso dos recursos naturais. São diferentes usos das palmeiras, que compõe os elementos da estrutura de muitas casas. Retirada do palmito para alimentação familiar, as diversas técnicas de pesca, o manejo do açaí, a agricultura em pequena escala, o plantio a partir de horas suspensas, a criação de animais, como porcos, galinha caipira, pato, peru, dentre outros.

Figura 13: Casa no Pacuí de Cima, placas que indicam comercio local, o matapi na ponte, os açazeiros no entorno, a vazante do rio.



Fonte: PEREIRA, 2021.

A imagem (Figura 13) revela uma característica importante no modo de vida ribeirinhos o Pacuí de Cima: o dinamismo em torno das atividades que provem o sustento das famílias.

Na ponte desta casa nota-se uma técnica de pesca, chamada matapi¹³ (Figura 14), que releva uma das formas como os ribeirinhos desenvolvem a pesca do camarão - atividade essencial principalmente para subsistência das famílias. É possível ainda, observar que a vegetação no entorno da casa é composta por açazeiros. Representa o extrativismo do açaí, atividade que, além de se constituir como subsistência no período da entre safra (dezembro a junho), no seu período de safra, (julho a novembro) torna-se a principal fonte de renda dos ribeirinhos. Não obstante, podemos observar ainda, que o comércio em pequena escala, também se constitui em uma atividade que vem sendo desenvolvida por essas populações na ilha, o que demonstra seu dinamismo em trono da sobrevivência.

¹³ Matapí é um objeto artesanal feito de tala de palmeira (geralmente, jupati) e tecido com barbante e fio de náilon. Usado para captura do camarão.

Figura 14: Matapi na ponte.



Fonte: PEREIRA, 2021.

O matapi geralmente é produzido pelos próprios ribeirinhos na comunidade. Homens e mulheres desenvolvem essa prática de artesanato. O trabalho de campo foi realizado no período de inverno amazônico, portanto, é muito comum ver os matapis nas pontes das casas, o que significa a época do camarão (entre maio e junho). Nesse período o extrativismo do açaí se dá apenas para subsistência, logo, a pesca do camarão possui uma relevância significativa para alimentação das famílias e também para uma pequena comercialização.

Figura 15: Ribeirinho manuseando o matapi na ponte.



Fonte: PEREIRA, 2021.

As casas, no Pacuí de cima, são feitas com madeira e cobertas com telhas de barro, no entanto, quando instigados sobre as mudanças na ilha, vários entrevistados relataram sobre como eram as casas no passado. Geralmente eram construídas de material aproveitado de palmeiras de açaí, miriti, com coberturas de palhas.

Figura 16: Estrutura de algumas casas no Pacuí de Cima.



Fonte: PEREIRA, 2021.

O que podemos “ver” a partir da imagem (Figura 16)? A casa sob o rio, as chamadas palafitas, o espelho que se forma a partir do reflexo da água, o casco¹⁴ amarrado, a ponte onde se banham quando o rio tá “cheio”, o banco na ponte, onde se reúnem para conversas rotineiras, a caixa d’água que capta a água do rio para outra forma de banho, as antenas que garantem certa “conectividade” com o mundo, para além da ilha, os açazeiros que representam a esperança de tempos melhores (tempo de safra, tempo do açaí “do grosso”). São muitas as imagens que uma única captura sobre as residências ribeirinhas podem nos revelar acerca de como vivem essas famílias.

A ausência de pessoas (figura 16) aponta para o tempo que é vivido entre os açazeiros e o rio. Um tempo vivido diferente (o registro foi feito entre as 14 horas). Tempo que pausa para o “silêncio” dos homens e se abre para o “barulho” da mata e de eventuais embarcações que vão navegando pelos rios, furos e igarapés. Pelo som de cada rabeta. Sabe-se qual “fulano” está a desafiar o momento de descanso dos demais.

¹⁴ Pequena embarcação a remo, como uma canoa, muito utilizada para locomoção diária dos ribeirinhos no Pacuí de cima em pequenas distancias, principalmente pelas famílias mais necessitadas.

Figura 17: Casa ribeirinha com barco de médio porte.



Fonte: PEREIRA,2021.

A imagem (Figura 17) nos apresenta um cenário diferente de residência ribeirinha. Agora com mais de uma embarcação, o que demonstra as diferentes condições materiais de cada família. O rio não é o único elemento que liga as casas no Pacuí de cima. Algumas são ligadas por pontes de madeira ou troncos de açaizeiro (Figura 18 e 19). É comum ver, principalmente, as crianças e os adolescentes correndo sobre essas pontes, com uma habilidade que lhes é característica.

Figura 18: Adolescente na ponte de madeira que liga casas no Pacuí de Cima.



Fonte PEREIRA, 2021.

Figura 19: Casas no Pacuí de Cima ligadas por pontes de madeira e troncos de açazeiros.



Fonte: PEREIRA, 2021.

De acordo com dados do Programa Agentes Comunitários (2021), aproximadamente 60% das casas no Pacuí de Cima são feitas de madeira aparelhada. Não existem casas de alvenaria na ilha, até o momento, além disso, é possível encontrar, ainda, algumas casas construídas com materiais aproveitados, com troncos de açazeiros em suas estruturas. Sobre o abastecimento de água, a maior parte das famílias (85%) usa a água diretamente do rio para consumo diário, com utilização de caixas d'água como reservatório; cerca de 60% da população do Pacuí de Cima, utiliza a água sem tratamento adequado, o que releva um quadro preocupante do contexto sanitário da ilha.

Ainda sobre as condições de moradia no Pacuí de Cima, em relação à forma de escoamento do banheiro ou sanitário, cerca de 90% são a céu aberto, apenas 10% possuem fossa séptica. O destino do lixo, na maioria, se divide entre a queima (29%), descarte em terrenos a céu aberto (59%), e outras formas de destinação não identificadas (12%); não existe coleta de lixo na ilha, o que levanta questões preocupantes sobre o destino de muitos resíduos sólidos que vão parar nos rios.

Apesar desse quadro controverso, que releva questões alarmantes sobre as condições de vida a que essas famílias estão sujeitas, bem como a falta de atenção do poder público para com essas situações vividas no interior ribeirinho, podemos perceber que quase todas as famílias praticam alguma atividade de cultivo. Eles consideram uma atitude que proporciona qualidade de vida e sustentabilidade na ilha:

“A alimentação nossa é mais fresca posso dizer né, porque a gente produz e quando a gente vai assim principalmente pra cidade ne, porque pra mim sair daqui eu tenho que ir pra uma cidade, aí você vê já as coisa ne, as nossas comidas se tornam mais químicas posso assim dizer ne porque são coisas industrializadas, se vê né como a verdura, a hortaliça né elas são plantadas de forma diferente, com produtos químicos

ne pra que elas possam se elevar mais, produzir mais rápido pra que elas possam dar mais frutos mais rápidos ne, pra que a pessoa possa produzir mais e quando a gente planta aqui a gente planta organicamente com nosso esterco, com o nosso caroço de açáí ai claro que ela dá menos, custa, mas ela é orgânica ela não contém agrotóxicos esses produtos né ela é mais fresquinha melhor dizendo”. (Entrevista realizada em 15/05/2021 com V.S.P,N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade Pacuí de Cima).

No relato acima, quando instigado sobre como se vive no interior e como se vive na “cidade”, é possível percebermos que o entrevistado tece uma crítica ao modo de vida da cidade. As pessoas não produzem nada para sua alimentação diária. Ficam reféns do consumo de alimentos produzidos a partir de agrotóxicos. É certo que a produção/ cultivo realizado no Pacuí de Cima, está voltada para subsistência das famílias. Na maioria das casas é possível observar o cultivo de hortaliças e produção de adubos.

Figura 20: Cultivo de hortaliças em casco reaproveitado.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Figura 21: Cultivo de hortaliças com adubo de caroço de açáí, em geladeira reaproveitada.



Fonte: PEREIRA, 2021.

Em seus quintais, as hortas suspensas (Figura 20 e 21) garantem os componentes de sua alimentação: cheiro verde, cebolinha, chicória, ervas medicinais, dentre outros. Os materiais são reutilizados para a prática do cultivo. Para as plantações utilizam cascos de geladeiras, o que demonstra que esses indivíduos possuem diversas estratégias de sustentabilidade, sem ao menos conhecer o termo.

As estratégias são muitas e o cultivo de diversas plantas ornamentam as residências ribeirinhas e lhe conferem variados usos. Encontramos algumas famílias que possuem comercialização de adubos, mudas e plantas (Figura 22), dentro da ilha, mas também para a sede do município

Figura 22: Cultivo de Plantas



Fonte PEREIRA,2021.

Figura 23: Pequena estufa com mudas para comercialização.



Fonte: PEREIRA,2021.

A criação de animais também é uma característica importante acerca das atividades que garantem a subsistência das famílias. Os xerimbabos para os ribeirinhos significam a criação de animais como porco pé duro, pato crioulo, galinha caipira, dentre outros. Geralmente, servem de reserva alimentar principalmente nas épocas em que falta o pescado e em datas especiais como comemorações em geral.

Figura 24: Criação de Galinhas



Fonte: PEREIRA, 2021.

Figura 25: Criação de Galinhas caipiras,



Fonte: PEREIRA, 2021.

Ao desbravar a comunidade, as cenas mais comuns no cotidiano das famílias, nesse período da entre safra do açaí, são as ligadas de alguma forma a pesca. Entre a rotina diária de ir pro “mato”, que significa ir para área de manejo do açaí, que não necessariamente encontra-se dentro do terreno de suas casas, podemos observar pessoas tecendo, ou consertando redes de pesca (Figura 26).

Figura 26: Idoso consertando rede de pesca.



Fonte: PEREIRA, 2021.

A pesca artesanal é uma importante atividade que complementa as rendas das famílias no Pacuí de Cima, mas atualmente afetada pela construção da barragem da UHT (Usina Hidrelétrica de Tucuruí). A pesca serve principalmente para consumo familiar. É comum, que os pescadores da ilha relatem com saudosismo sobre o tempo em que a pesca constituía-se como principal fonte de renda das famílias. E não apenas por isso, mas pela diversidade do pescado que compunha a alimentação dessas populações de antigamente.

“Naquele tempo era muito farto, mapará tinha muito né, já tive muita quantidade de pescado aqui, tinha o curimatã, camarão também era muito e graúdo, a gente sente falta da nossa fartura, depois da barragem em Tucuruí mudou muito. Naquela época até com paneiro a gente pegava muito camarão, era muito bom” (Entrevista realizada em 14/05/2021, J.F. Ribeirinho).

A questão da barragem da UHT, ainda hoje, encontra-se nas falas dos ribeirinhos do Pacuí de Cima, tendo em vista os impactos sociais que esse empreendimento gerou no modo de vida dessas populações. A fertilidade dos solos de várzea, e intenso processo de erosão, também são queixas dos moradores da comunidade.

Alguns pescadores da ilha possuem em suas casas poços de criação de peixes. Essa atividade constitui-se como fruto de vários projetos que foram desenvolvidos na comunidade a partir da Colônia de pescadores e a AAPATEP, com recursos do PD/A (Projeto Demonstrativo da Amazônia), financiado pelo governo federal nos anos de 2003.

Figura 27: Poço de criação de peixes.



Fonte: PEREIRA, 2021.

A piscicultura, que no Pacuí de cima, consiste na criação de peixes em tanques (Figura 27). Atualmente é pouco praticada. Poucas famílias continuaram a desenvolver essa atividade, desde a capacitação pelos projetos do PD/A. As famílias que ainda realizam, de modo geral, utilizam para garantia da subsistência e o pouco excedente é comercializado.

Antes de continuar, gostaria de expressar que em quase todos os momentos de interação com as famílias, durante o trabalho de campo, era comum ouvir lamentos em relação à época que essa pesquisadora estava a “passar” pelo Pacuí de Cima. Lamentos esses, oriundos da falta do açaí “grosso”.

Sem dúvidas, o açaí compõe a alimentação diária das famílias ribeirinhas. Mesmo na época da entre safra ele está posto na mesa a cada refeição, independente da sua espessura. A vastidão dos açaizeiros na ilha do Pacuí (Figura 28), e em toda região das ilhas de Cameté, demonstra a importância dessa atividade extrativa para as famílias ribeirinhas.

Figura 28: Rio da comunidade do Pacuí de Cima.



Fonte: imagem de drone, obtidas a partir do Projeto Primavera x, no Pacuí de Cima, 2019.

O cultivo do açaí representa importante potencial econômico da ilha do Pacuí. Durante a safra é possível observar como as famílias esperam ansiosas por esse período, que transforma os ritmos de vida e as relações sociais que se dão na comunidade. É o tempo da fartura para esses indivíduos. Toda a família se envolve na coleta desse fruto tão precioso.

Percorreu-se pelas frações do modo de vida ribeirinho e experimentou-se de perto seu cotidiano. Foi possível notar a forte influência do catolicismo no dia a dia da comunidade. Sempre que instigados a falar sobre as questões comunitárias era comum que a conversa se encaminhasse para o papel da igreja no fortalecimento das famílias, nas causas sociais, nas questões de saúde e tudo que envolve a perspectiva de uma vida melhor na comunidade.

Sem discorrer em demasia pelo tema, dada sua complexidade, algumas observações acerca da religiosidade entre os ribeirinhos do Pacuí de Cima são importantes. Junto as práticas do catolicismo muitas manifestações culturais surgiram apresentando em suas composições influências de várias outras religiosidades e culturas, como é o caso dos grupos de Banguê¹⁵ da comunidade, são eles: grupo Pulsãozinho e Grupo Relampinho.

As manifestações artísticas desses grupos são vistas pela comunidade como pertencente da cultura ribeirinha. Acontece sempre duas vezes, na passagem de um ano para outro, primeiro

¹⁵ O Banguê, consiste em uma manifestação cultural de tradição no baixo Tocantins. Faz parte da cultura de Cametá. Tem suas raízes ligada aos negros africanos escravizados que habitaram os engenhos, propriedades rurais e quilombos da região Tocantina, no período da escravidão no Brasil. É considerada uma orquestra cabocla, onde seus membros produzem seus próprios instrumentos com materiais da floresta e saem cantando para o povo dançar, num estilo próprio. É considerada a festa cabocla dos negros poetas-cantadores da Amazônia Cametauara e Tocantina que, unem as influências musicais afrodescendentes, indígenas e europeias.

dia do mês de janeiro e no dia seis do mesmo mês que representa dia de Reis¹⁶. Os artistas locais pertencentes ao grupo saem pelo rio, numa espécie de procissão, desde as 4 horas da manhã. Ao navegar pela comunidade com seus instrumentos¹⁷ (Marimba, caixa, onça, chocalho, triângulo, violão ou guitarra, reco-reco e pandeiro), esses artistas param de casa em casa, ao longo da comunidade, oferecendo-lhes um momento de cantorias.

As músicas cantadas representam críticas que compositores da própria comunidade escrevem. Como exemplo: *“Tenho uma esperança, No fundo do coração, que um dia as coisas mudem pra nossa população, mas isso só acontece, se houver união, e todos lutar junto compartilhando em mutirão”* (José Flávio- Grupo Relâmpinho). A palavra “mutirão” mencionada na música para expressar sentimentos de uma luta comunitária é bastante usual para proposição de ações de solidariedade, no cotidiano ribeirinho.

Muitas ações comunitárias partem dos chamados mutirões, que significa juntar o maior número de pessoas da comunidade para agirem em determinada causa, desde a limpeza da capela, construção de algum prédio (como a primeira escola em 1972), até a organização de uma festa.

As manifestações religiosas e artísticas dos ribeirinhos de Cameté são importantes na constituição da sua cultura. É muito importante para essa pesquisa que esses elementos sejam investigados. Finalizaremos essa seção mais adiante.

1.3.3 A escola municipal da comunidade do Pacuí de cima e o contexto educacional rural/ribeirinho em Cameté/Pa.

*“Peço ao senhor prefeito
Que fiscalize esse nosso município
Para ver o que está acontecendo
Nas escolas do nosso interior”*

(Música de Rosildo Garcia- Grupo artístico Relâmpinho)

A citação acima trata-se de uma música composta por um artista da comunidade do Pacuí de Cima para um grupo de Banguê chamado “Relâmpinho”. Consiste num grupo musical de tradição cultural. Suas músicas trazem críticas a várias questões sociais, tanto na escala da comunidade, quando do município.

¹⁶ Segundo a tradição Cristã, é o dia em que Jesus, após seu nascimento, recebeu a visita de “alguns magos do oriente”.

¹⁷ Alguns são concessionados pelos próprios componentes do grupo, a partir de diversos materiais da floresta.

Escolhi a estrofe dessa música, escrita há mais de 20 anos, pois se trata de uma reivindicação acerca das situações que estavam sendo enfrentadas na escola do Pacuí, na época. No entanto, tal reivindicação ainda se encaixa para os dias atuais, se formos instigados a refletir sobre o contexto educacional ribeirinho em Cametá. Sendo assim, partiremos de uma questão para encontrarmos “respostas”, ao longo dessa pesquisa: o que está acontecendo nas escolas do interior de Cametá?

Vejamos então a partir da escola que atende a comunidade do Pacuí de Cima. Atualmente é conhecida por Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Dilcivane Viana Moia. Localiza-se no rio principal da comunidade, onde estão a Capela e o barracão comunitário. Esse prédio foi inaugurado, no ano de 2013, e na ocasião, a escola chamava-se EMEF. Professor Fulgêncio Wanzeler fazendo referência as memórias sobre a educação, na ilha do Pacuí, desde seus primeiros habitantes. Fulgêncio Wanzeler, segundo relatos, era um senhor de muitos conhecimentos, que ensinava algumas pessoas na ilha a ler e escrever.

Figura 29: EMEF. Professora Dilcivane Viana Moia



Fonte: PEREIRA,2021.

No ano de 2020, o nome da escola foi modificado, em razão da comunidade ter decidido homenagear uma jovem professora da ilha, que faleceu no ano de 2015. A escola conta com uma estrutura de madeira possui 8 salas e atende da educação infantil até o ensino fundamental (séries finais). Atualmente, 90% do quadro de professores da escola é composto por servidores efetivos (11 docentes). Destes 70% residem na cidade de Cametá e apenas 30% moram na ilha e pertencem a comunidade. A escola possui direção, coordenação pedagógica e secretária escolar. Atende aproximadamente 200 alunos da comunidade do Pacuí de Cima.

Antes da existência desse prédio, a educação na ilha se dava num prédio pequeno (3 salas), que foi construído em 1972 em terreno doado por uma família da comunidade e atendia até o ensino fundamental, séries iniciais (4º série na época). Por bastante tempo, essa foi a única

possibilidade de estudos no Pacuí de Cima. Com a oferta reduzida de etapas escolares, muitos moradores da comunidade estudavam apenas até a 4^o série, o que gerou um quadro de desistência escolar na localidade por muitos anos.

Gostaria de descrever uma memória importante, agora de um lugar de fala de docente na escola do Pacuí de Cima: atuo na referida escola faz 5 anos e no primeiro ano de trabalho, pude lecionar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA- 4^a etapa). A turma era composta por mais ou menos 6 mulheres, mães, ribeirinhas, de gerações diferentes. Certo dia, em um momento de descontração das aulas de geografia, uma aluna, com mais de 50 anos de idade, relatou os motivos pelos quais tinha retomado seus estudos, depois de muitos anos. A mesma nos contou que repetiu a 4^o série por 3 vezes, pois no seu tempo só tinha, na escola do Pacuí, oferta de ensino até aquela série. Como a mesma não tinha condições financeiras para dar continuidade aos seus estudos, na cidade de Cametá, ficava sujeita a se rematricular naquela etapa para não deixar de frequentar a escola.

A história dessa aluna reflete as condições da oferta de educação na região das ilhas de Cametá. Se dava de forma precária, nos colocando diante da reflexão de que o direito a educação para as comunidades ribeirinhas foi negada por um longo período de tempo.

De volta à escola, depois de muitos anos, agora em uma turma de EJA, a referida aluna conseguiu realizar sua conclusão no ensino fundamental, mas novamente, teve que interromper a continuidade de seus estudos, pois não há oferta de ensino médio na localidade e por isso a mesma ainda enfrenta dificuldades financeiras para arcar com despesas de deslocamento para cidade de Cametá. Essa é uma realidade da oferta de ensino, na comunidade, que muitos jovens enfrentam ao terminarem o ensino fundamental.

O transporte dos alunos do Pacuí de Cima é de responsabilidade do poder executivo. Cabe ao mesmo contratar barqueiros da localidade para realizar a mobilidade destes no trajeto casa-escola-casa.

Figura 30: Embarcação de transporte escolar no Pacuí de Cima.



Fonte: imagem de drone, obtida a partir do Projeto Primavera x, no Pacuí de Cima, 2019.

Se a ausência do transporte escolar impacta bastante o acesso dos alunos para a escola, dentro do Pacuí de Cima, podemos imaginar como a ausência de ensino médio na localidade e em localidades próximas, impacta para um quadro de desistência desses alunos.

A partir de relatos de vários moradores da localidade, podemos afirmar que a escola do Pacuí de Cima, com sua estrutura atual, foi fruto de diversas reivindicações desses grupos sociais a partir de suas lideranças comunitárias.

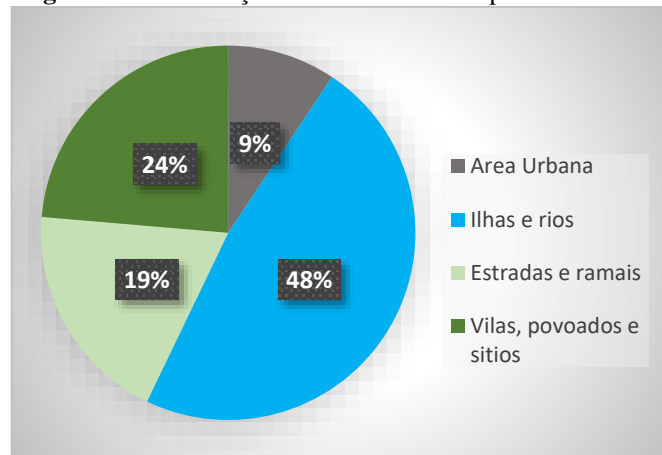
A escola atende pela manhã os alunos da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais), já no turno da tarde, atende os alunos do ensino fundamental, séries finais. A dinâmica das aulas na escola é comumente afetada pelas particularidades em torno do acesso dos alunos e professores ao prédio da escola. Por se tratar de uma escola rural/ribeirinha, a logística de acesso do transporte escolar dessas crianças e professores orienta-se por um tempo diferente.

O deslocamento dos professores da cidade de Cametá até a escola, dura em torno de 40 a 60 minutos a depender da dinâmica de enchente e vazante do rio. Vale ressaltar que o transporte que faz o deslocamento desses profissionais até a escola, não é custeado pelo poder executivo, configurado então uma das grandes dificuldades que esses docentes enfrentam para atuar nas ilhas. Como alternativa, para conter os custos de deslocamento, esses profissionais agrupam-se com professores de outras escolas para deslocar-se, o que influencia diretamente no tempo de trajeto até seus locais de trabalho.

Não muito diferente, os alunos também possuem um tempo de deslocamento que é influenciado pelas diversas paradas de casa em casa e pela dinâmica do rio. Alguns deles, que moram mais distantes, nem conseguem deslocar-se em determinados períodos, por conta da seca de alguns rios que impossibilita o transporte escolar de acessar determinados locais.

Segundo dados do Censo Escolar (2020), o Município de Cametá possui um total de 203 escolas em sua rede de ensino. A maior parte dessas escolas encontra-se na região das ilhas (ver Figura 31). Esse cenário educacional evidencia a relevância das populações ribeirinhas, no contexto do município, ou seja, a grande demanda da educação para as populações do interior/campo de Cametá, tanto para o rio, a várzea, quanto para a terra firme.

Esse contexto coloca o município de Cametá num cenário de emergente discussão sobre a educação do campo. Embora não haja, neste, um movimento educacional específico em defesa da educação dessas populações, a luta pela educação sempre foi uma das bandeiras levantadas por esses sujeitos através de suas organizações comunitárias, como o STR, a Colônia dos Pescadores Z-16, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEEPP) e, principalmente, a articulação comunitária cristã, pioneira na organização dessas populações. Na ilha do Pacuí, é possível perceber duas comunidades cristãs, cada uma delas possui uma escola.

Figura 31: Distribuição das Escolas Municipais de Cametá/Pará.

Fonte: Divisão de Estatística da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Cametá-Pa, 2020.

As populações do campo de Cametá juntas compõem mais da metade da população que é atendida pelas escolas do município. Nesse contexto, as escolas ribeirinhas existem, são realidades concretas, possuem sua dinâmica e territorialidades próprias e estão inseridas em um contexto educacional contraditório, na medida em que, suas práticas pedagógicas partem de um modelo de educação baseado nas relações hegemônicas da educação urbana.

Uma evidência dessa questão perpassa pela organização do currículo da escola que é o mesmo adotado para as escolas da cidade, além do mais, atualmente, o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu uma base curricular comum a todas as escolas da educação básica no Brasil.

A Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) obedecendo a essas hierarquias de organização político- pedagógica elaborou (2017 a 2020), juntamente com os docentes da rede municipal. E o seu próprio currículo, de acordo com as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Sobre as escolas do campo, encontramos no aporte teórico do Documento Curricular do Município de Cametá, várias menções sobre a importância do contexto da educação do campo para os educandos da rede municipal.

Desse modo, os Estados, os Municípios e as Escolas do Campo, como toda escola brasileira, deve assumir compromisso com uma formação integral para os educandos, de forma a produzir um sentimento de identidade, de pertencimento, com respeito a sua diversidade e, ao mesmo tempo, favorecendo condições de permanência dos sujeitos no campo. Compreende-se essa escola como o lugar de formação dos sujeitos camponeses em sua diversidade – etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental. Ocupa-se com o permanente processo de formação dos sujeitos coletivos, com valores solidários, de cooperação e de uma nova ética humanizadora, superando uma concepção e prática de escola e de sujeitos que padronizam a todos e não consideram as diferenças (DOCUMENTO CURRICULAR, SEMED-CAMETÁ-PA. p. 269).

A visão da SEMED inscrita no documento curricular concebe a educação dos educandos do campo, a partir de uma formação que concorra para o fortalecimento de suas identidades, respeito à diversidade e permanência desses sujeitos no campo. Diretrizes essas, que norteiam alguns dos princípios da política de Educação do Campo, no entanto, as práticas pedagógicas direcionadas pela Secretaria de Educação, para as escolas ribeirinhas, são padronizadas: mesmo calendário, mesmo currículo, mesma oferta de livros didáticos.

Segundo Arroyo (1999):

Daí o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado [...] Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO, 1999, p. 29).

Já para as escolas, em comunidades quilombolas, adotam-se, por intermédio da secretaria de educação, outras formas de organização escolar, através do reconhecimento destes como populações camponesas.

Não nos cabe gerar um pessimismo acerca do contexto educacional ao qual as escolas ribeirinhas estão sujeitas no município de Cametá, mas é importante entender a configuração educacional a qual a educação ribeirinha tem se desenvolvido, e a quais interesses se direciona.

Partindo para um olhar da comunidade em relação à escola, ao ser instigada sobre essa relação, tivemos o seguinte depoimento:

“Professora, a escola e a comunidade né ela tem no meu ver, ela tem uma deficiência, porque eu falo deficiência né? porque eu acredito que 70 % dos funcionários da escola eles não são da localidade né, são pessoas que vem de fora e se vem de fora claro que eles vem só para cumprir a tarefa deles do trabalho na escola né, termina o trabalho na escola eles se deslocam pro local deles né? porem só uns 30% que faz parte assim da comunidade local, que reside na comunidade local né, esses 30% eles tem uma participação ativa ne na comunidade”. (Entrevista realizada em 15/05/2021 com V.S.P.N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade Pacuí de Cima).

O relato acima demonstra certos questionamentos com a forma como a escola está organizada. Sugerindo a necessidade de ampliar a relação comunidade-escola, a partir de uma configuração diferente, no caso, professores pertencentes à comunidade. Há de se reconhecer que a preocupação - por parte de algumas lideranças da comunidade - reflete sentimentos e vontades de uma escola que estivesse mais próxima de seus interesses e não apenas próxima pela geografia.

Navegando sobre as percepções destes sujeitos sobre a escola e sua organização curricular, tivemos o seguinte relato:

“Os nossos conteúdos programáticos da escola ne ele é trabalhado a nível de país acredito ne, o livro que é elaborado pelo município de Cametá ele é elaborado também pra outros municípios ne, pra outro Estado e até pra outro país eu acredito né porque a gente vê ne, são realidades diferentes ne as vezes a gente vê determinado assunto no livro que as vezes não tem nada a ver com a nossa realidade mas as vezes tem assuntos que vem da nossa realidade que não tem nada a ver com a realidade de outro estado e de outro município, então se nos tivesse assim a capacidade ne de produzir o nosso próprio conteúdo programático ne o nosso próprio material pra ser trabalhado ne de acordo com a nossa realidade ne seria muito bom né”. (Entrevista realizada em 15/05/2021 com V.S.P,N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade Pacuí de Cima¹⁸).

Nesse excerto de entrevista destaca-se a escola e tudo que envolve o contexto pedagógico. Momento em que a comunidade assimila a partir de uma “distância” entre o que se ensina – aprende na escola e o que se relaciona com a realidade vivida no seu contexto. Segundo esse relato, os conteúdos não se relacionam com a realidade ribeirinha, além disso, manifesta-se a vontade de elaborar um material próprio. Aqui, encontramos mais um inconformismo presente nas percepções de quem está acompanhando o desenrolar da atuação escolar na comunidade.

Sabe-se que o contexto da educação ribeirinha, no município de Cametá, nos convida a percorrer caminhos de reflexões e questionamentos, tanto aos educandos e as comunidades ribeiras em geral, quanto para a comunidade docente, do município, que na sua maioria, atua nesses espaços escolares.

Certamente, estamos diante de um cenário emergente sobre os rumos da educação na Amazônia; sobre os caminhos que a Educação do Campo tem percorrido e as perspectivas acerca da diversidade das populações camponesas na Amazônia. Um desafio para as pesquisas sobre a educação do campo, para os docentes e, mais ainda, para aqueles que lutam por espaço, por uma voz na sociedade.

¹⁸ O entrevistado fala não apenas a partir de suas percepções como liderança comunitária, mas também como pai de alunos da escola da comunidade.

CAPITULO 2: CAMPO RIBEIRINHO, EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA COMUNIDADE DO PACUÍ DE CIMA

Um primeiro passo para se compreender os processos socioeducativos de grupos sociais como os ribeirinhos requer definir o campo construído por esses sujeitos. Sendo assim, nessa seção, faremos um esforço teórico para compreender o campo ribeirinho dentro das perspectivas teóricas, isto é, como território onde se realizam as diversas formas de organização das populações camponesas. Buscou-se ainda duas coisas: discorrer pelas abordagens teórico/conceituais sobre populações tradicionais, demarcando a forma como essa pesquisa concebe esses sujeitos, além de expor ideias acerca da educação rural/ribeirinha no contexto da educação do campo, reflexão que consideramos fundamental, haja vista sua intenção de relacionar currículo e saberes de populações ribeirinhas.

Assim, procuramos, ainda nesta seção, trazer os saberes ribeirinhos da comunidade do Pacuí de Cima observados durante a segunda parte do trabalho de campo desta pesquisa.

2.1 Do campo, ao campo ribeirinho

Segundo Fernandes (2006), existem duas formas de encarar o campo: território ou setor da economia. Para o autor, atribuir ao campo significado territorial amplia a possibilidade de análise. Entendê-lo a partir de uma visão econômica exclui suas várias dimensões e o reduz a espaço de troca de mercadorias. Sendo assim, nas palavras do autor:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. (FERNANDES, 2006, p. 2).

Através dessa ótica conceitual, o campo como território está envolto em várias dimensões: política, cultural, educacional, de trabalho, mercado, dentre outras, que estão em constante interação; caracteriza uma multidimensionalidade inerente a sua produção e reprodução. Logo, o que marca o território são as relações sociais que se constroem para transformá-lo numa dinâmica de competitividade.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos onde os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações sociais de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p.2).

O autor considera fundamental conceituar o campo como território a partir das relações sociais - logo de poder - que nele se constroem. Essa concepção de território apontada por Fernandes (2006) faz parte de uma base conceitual que leva em consideração a conflitualidade.

Para Fernandes (2004, p.6) “a conflitualidade resulta do enfrentamento das classes. De um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa”. Essa conflitualidade, que emerge no processo de territorialização do capital, atua no sentido da destruição e recriação do campesinato. Da mesma forma, “a conflitualidade gerada pelo campesinato em seu processo de territorialização destrói e recria o capital, ressocializando-se em sua formação autônoma” (FERNANDES, 2004, p. 6).

É a partir dessas bases conceituais - acerca do campo como território - que podemos entendê-lo como um produto do movimento, da conflitualidade; que pode ser traduzido em processos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização (HASBAERT, 2004) considerando-o uma perspectiva integradora de diversas dimensões sociais sejam elas materiais ou imateriais.

Em vista disso, cabe-nos entender como se traduzem essas proposições para o campo ribeirinho.

Segundo Hasbaert (2004), o território ou a territorialidade é um constituinte a todo grupo social ao longo de toda sua história, sendo assim, “definir o campo ribeirinho como território e territorialidade é enfatizar a multiplicidade dos processos de territorialização nos quais se constituíram” (PEREIRA, 2017, p. 39), ou seja, os diversos processos e formas de dominação e apropriação continuam contextualizando as relações de poder nesses espaços.

Compreender o campo ribeirinho significa entendê-lo como resultado de territorialização, ou seja, das diversas formas como o indivíduo ou grupos sociais utilizam a terra, os recursos, como eles se organizam, e, conseqüentemente, dão significados ao espaço. Para Pereira (2017):

Os ribeirinhos do campo amazônico configuram territórios e territorialidades marcadas pela mobilidade, pelos circuitos de movimentos, pela forma como articulam diferentes recursos, trunfos e atributos territoriais e pela resistência/ r-existência. O campo ribeirinho da Amazônia é um espaço de vida marcado por processos históricos que envolveram, em diferentes momentos, lutas de resistências e r-existências, as quais implicam a educação e a educação escolar (PEREIRA, 2017, p. 39).

Dessa forma, segundo o autor torna-se importante compreender que se tratando de “campo” ribeirinho - com base em territórios e territorialidades concretas - muitas questões devem ser consideradas. Sejam questões conceituais ou políticas devem ser cuidadosamente

analisadas, pois implicam na forma como os ribeirinhos serão definidos e conseqüentemente abordados.

2.1.1 Ribeirinhos da Amazônia: “territorialidades outras”.

Dissertar sobre os ribeirinhos da Amazônia, como territorialidades “construída nos moldes das relações sociais capitalistas, é a visão universal outras¹”, significa conduzir o olhar do leitor, sobre esses sujeitos, para um conceito que supere as categorias moderno-coloniais. Essa atitude emerge de uma necessidade epistêmica de abordar a Amazônia e seus sujeitos, a partir de uma lógica que se contrapõe a retórica da modernidade e da lógica da colonialidade. Significa tentar romper com qualquer forma de categorização eurocêntrica, partir para uma perspectiva mais crítica, superando a conceituação de ribeirinhos como “tradicionais” em oposição ao moderno.

Para Lander (2005), uma das dimensões que sustentam a ideia de modernidade, da história associada à ideia de progresso - “a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas” (LANDER, 2005, p. 13). Na perspectiva do autor, a naturalização das relações capitalista configura-se como um processo histórico no qual a sociedade industrial, liberal, torna-se o ápice desse processo, que, conseqüentemente, define a sociedade moderna.

A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento (LANDER, 2006, p. 13).

O autor chama atenção para o que fundamenta a ideia de modernidade, tendo em vista que esses fundamentos acabam por enquadrar sujeitos com territorialidades outras, como os ribeirinhos, por exemplo, em categorizações e oposições (tradicional x moderno), colocando-os em cenários de inferioridade. Além disso, limitam a capacidade de compreensão desses sujeitos ao tentar traçar comparações ou padrões de seus modos de vida a partir do dispositivo da modernidade.

O ribeirinho é aquele que se encontra ou mora próximo de um rio ou ribeiro. Segundo Pereira (2017), “os ribeirinhos da Amazônia são situados, geralmente, sob três rubricas: caboclos, população ou comunidade tradicional e camponês” (PEREIRA, 2017, p. 32). Segundo o autor a categoria “cabocla” tem sido bastante criticada em estudos recentes acerca

da comunidade ribeirinha. A expressão é uma criação da colonização da Amazônia pelos invasores portugueses (HARRIS, 2006), uma forma de afirmá-los outros, “não brancos”, uma primeira forma de “não ser” (GONÇALVES, 2010).

Embora se saiba que grande parte dos estudos se utiliza da expressão de maneira ressignificada, o que tem valorizado suas expressões culturais, essa designação pode vir carregada de discriminações como afirma Vaz Filho (1997):

O “caboclo” é apresentado como um apático, um “indolente” responsável pela sua própria pobreza. Por isso o termo carrega uma forte carga de discriminação, inicialmente difundida pelos brancos e depois, assimilada pelo cidadão comum da região (FILHO, 1997, p. 33).

A visão que se estabelece aqui, pelo autor, que se tinha, no século XIX, das populações rurais da Amazônia, era carregada de estigmas de inferioridade, com previsões de seu desaparecimento. A ideia de progresso para a região não contemplava a maneira “tradicional” com a qual esses grupos sociais desenvolviam suas vidas.

Vale ressaltar, que ao mencionar a categoria “caboclos”, dentro desse panorama de ambiguidades, não estamos desconsiderando-a ou indicando sua defasagem, pelo contrário, intenta-se deixar clara as questões que norteiam seu uso.

Em relação à designação de povos, populações ou comunidades tradicionais, Pereira (2017) apud CRUZ (2012) afirma que a partir de 1980, movimentos sociais e comunidades rurais têm encarado essas categorias numa perspectiva mais complexa. Traz para debate sua centralidade política e analítica ao mesmo tempo em que leva em conta a ressignificação dos termos: “tradição” como “matriz formadora” dos sujeitos do campo (ARROYO, 2002).

Essas identidades emergentes na Amazônia, construídas pelos diferentes movimentos sociais (índios, ribeirinhos, pequenos agricultores, seringueiros, varzeiros, castanheiros, populações quilombolas, mulheres quebradeiras de coco etc.), estão orientadas no sentido da superação de velhas identidades coletivas ligadas a um discurso moderno/colonial que se fundamentava na invisibilização, na romantização e, em especial, na estigmatização e no estereótipo do “caboclo” para (des)qualificar as populações como “atrasadas” “ignorantes” “indolentes” “improdutivas”, considerando tais populações como um obstáculo a um projeto moderno urbano-industrial para Amazônia (CRUZ, 2007, p. 96).

O autor enfatiza o caráter emancipatório que os movimentos sociais trazem para o cenário das lutas políticas, que envolvem as diversas populações tradicionais e suas diversas territorialidades. Convoca suas identidades e tradições para um cenário de ressignificação, de força, memória e poder.

Para Harris (2006), a categorização dos caboclos da Amazônia está imersa nas abordagens que contrapõe tradicional e moderno, como a maior parte das questões que envolvem as abordagens sobre a região. Na contramão desse movimento, o autor propõe pensarmos sobre esses sujeitos a partir de sua ambivalência:

Os caboclos são modernos em sua renovação constante do passado no presente; uma estratégia que provou ser um sucesso reprodutivo e que foi decisiva para a adaptação dos camponeses às condições econômicas e políticas da Amazônia. As características essenciais dos camponeses que vivem às margens dos rios (ribeirinhos, caboclos) são sua flexibilidade e resiliência, aspectos que requerem explicação histórica (HARRIS, 2006, p. 81).

A expulsão dos missionários e a instauração dos diretórios, a partir da segunda metade do século XVIII, foram fatores que desencadearam a flexibilidade e resiliência dos caboclos ribeirinhos. De acordo com o autor, tiveram que se reinventar e reconstruir diversas tradições, até mesmo o cenário de múltiplas violências e turbulências, com a afirmação do domínio imperial europeu na região.

Sendo assim, esses povos trazem para o cenário da Amazônia relações sociais, prática e saberes que se constroem e reconstroem. Resultando num mosaico de elementos culturais (tradições coloniais portuguesas do início da modernidade, missionárias europeias e tupis ameríndias) que ora convergem, ora divergem (HARRIS, 2006), culminando no que o autor considera “um modo de ser no tempo”², ou seja, formas de encarar/resistir aos acontecimentos alheios.

Segundo Porto- Gonçalves (2010, p. 154), “o caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico”. Configurando-se no cotidiano de práticas diversas, oriundos dos diferentes povos (indígenas, portugueses, migrantes nordestinos e populações negras), os quais constituem historicamente sua formação. Os caboclos ribeirinhos, habitantes das várzeas, apresentam saberes que se originam na constante relação com os rios e a floresta, o que lhes conferem a característica de produtores polivalentes¹.

Para Pereira (2017), “os ribeirinhos são formações socioespaciais próprias da Amazônia” (PEREIRA, 2017, p. 33). Esses grupos sociais carregam especificidades do processo de dominação colonial na região. A partir de suas vivências, os ribeirinhos carregam influências de diversas culturas em disputa, sejam aquelas herdadas do dominador europeu, sejam aquelas oriundas dos povos indígenas e negros da região, porém o deslanche desse cenário não seguiu a lógica esperada pelos dominadores, Porto-Gonçalves (2010).

Para Pereira, (2017):

Não são simples produtos, desdobramentos ou reminiscências dos territórios coloniais (feitorias, plantations, povoações, missões, aldeamentos, vilas ect.) ou das territorialidades indígenas, mas se configuram como territorialidades outras, constituídas às suas margens, brechas, interstícios, em diferentes momentos e de diversas maneiras sobrepondo-as e contrapondo-as a estas (PEREIRA, 2017, p. 33).

Sendo assim, os ribeirinhos constituem-se como sujeitos da modernidade colonial, o que implica considerá-los produtos complexos das ações coloniais, designados a uma modernidade problemática e complexa a colonialidade⁴. Nesse sentido, o autor considera que as populações ribeirinhas se configuram como “formações sócio espaciais moderno-coloniais subalternizadas”, isto é, constituem-se a partir dos processos de colonização portuguesa da Amazônia (século XVII) passando a ocupar, ao longo do tempo, as margens dos rios, bem como lugares periféricos nas cidades e vilas. Esses sujeitos foram submetidos historicamente a condições subalternas³, tanto na sociedade colonial quanto na sociedade nacional - regional amazônica (PEREIRA, 2014).

O sentido de subalternidade, contido nas considerações de Pereira (2014), está relacionada às condições históricas de dominação seja cultural, política ou econômica dos sujeitos ribeirinhos aos dominadores/ detentores do poder e hegemonia da sociedade.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia são formações territoriais moderno-coloniais subalternizadas porque ao longo do processo de sua formação territorial e no presente as heranças coloniais as constituem como subalternas em relação à colonialidade do poder – heranças coloniais econômico-políticas são condições de sua subalternização, como a exploração extrativista de recursos para o mercado externo; são subalternas em relação à colonialidade do saber – heranças coloniais epistêmicas relativas à forma como são geralmente subjugados seus saberes, conhecimentos, culturas; e são subalternas quanto à colonialidade do ser – heranças coloniais ontológicas geralmente pesam nos preconceitos, estereótipos e invisibilidades com que são definidos os ribeirinhos (PEREIRA, 2014, p. 114).

Sendo assim, quando o autor define os ribeirinhos atribuindo-lhes o sentido da subalternidade relacionado à lógica da modernidade defende que essa é, exatamente, a questão que os coloca como grupos sociais distintos na Amazônia. E ainda contribui para uma perspectiva de compreensão da diferença colonial desses sujeitos. Mais ainda, conclamando o desvio na categorização de ribeirinhos do confronto comumente entre tradicional e moderno. Esses pressupostos desmantelam segundo Harris (2006), argumentos elitistas/ coloniais “(que ocasionalmente, encontra-se replicada, parcial ou totalmente, em textos acadêmicos) de que os caboclos são tradicionais, sem ambição e carentes de modernização” (HARRIS, 2006, p. 84).

Para Lander (2005):

Caracterizando as expressões culturais como tradicionais ou modernas, como em processo de transição em direção a modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de

lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expresso do passado, nega-se sua contemporaneidade (LANDER, 2005, p. 15).

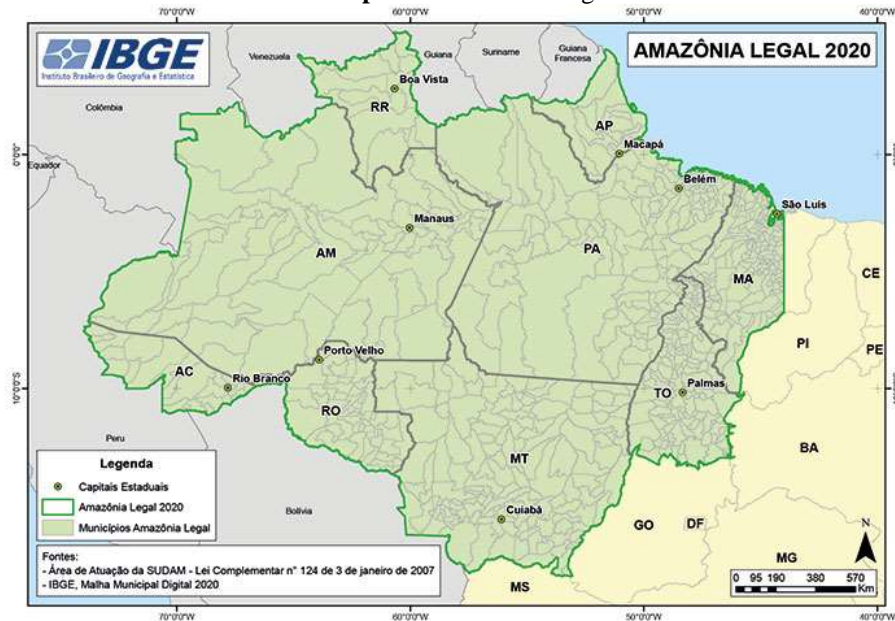
Ao tratarmos das questões que envolvem os sujeitos ribeirinhos é importante retomar/ refletir suas origens, que não começam a partir dos processos de modernização da região amazônica, na década de 1960, mas remontam ao empreendimento colonial. Esses sujeitos nascem da e na modernidade/ colonialidade. São modernos desde sua origem e ocupam papéis de subalternidade/ inferioridade concorrendo para sua posterior invisibilidade. Sendo assim, considerar os ribeirinhos como “territorialidades outras” significa levar em conta todo o processo de subalternização que envolveu suas experiências e suas territorialidades as margens das formações territoriais dominantes.

2.1.2 Formação histórica do rural- ribeirinho na Amazônia.

Sabemos que a região Amazônica ocupa uma grande área territorial do norte da América do Sul. Em sua maior porção (58,9%), encontram-se nove estados brasileiros (Acre, Amapá, Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará, Mato Grosso, parte do Maranhão e do Tocantins), denominada de Amazônia Legal. Ocupando parte de países como Colômbia, Equador, Bolívia, Venezuela, Suriname, Peru, Guiana e Guina Francesa, temos a outra porção da região, denominada de Amazônia internacional (41,1 %) IBGE, 2020.

É importante situar a região, geograficamente, para que o leitor entenda, que ao falar do contexto rural- ribeirinho, estamos focalizando em parte da realidade territorial da região, dentro dos limites da Amazônia Legal.

Mapa 03: Amazônia Legal



Fonte: IBGE, 2020.

Entender a Amazônia perpassa por compreendermos a sua complexidade e diversidade, tanto como natureza ou floresta, quanto como nos incita Porto-Gonçalves (2010), a partir da diversidade de suas populações originárias e tradicionais. Isso requer um esforço com a finalidade de romper com as diversas visões que se constroem sobre a região e que nos afastam de compreendê-la a partir das vozes que emanam de suas populações.

À Amazônia, por exemplo, está associada a imagem de uma área de aproximadamente 4,5 milhões de km² localizada na porção centro-oriental da América do Sul, cortada pelo Equador terrestre, com um clima quente e úmido, coberta por uma densa floresta tropical úmida, banhada por uma intrincada e extensa bacia hidrográfica que tem o rio Solimões- Amazonas como eixo principal, habitada por uma população rarefeita constituída basicamente por populações indígenas ou caboclas e que abriga riquezas naturais incalculáveis (PORTO- GONÇALVES, 2010, p. 17).

Segundo o autor, essa é a imagem mais consolidada sobre a região. Concorre para que a mesma seja vista a partir de uma aparente homogeneidade. Em contraste com a visão que as populações da região constroem sobre ela. “Assim, enquanto para uns- os de fora, ‘Amazônia’ aparece no singular, para outros, isto é, para os que nela moram- ela é plural e multifacetada” (PORTO-GONÇALVES, 2010, p. 18).

Para Loureiro (2002), a Amazônia tem sido vítima dessa imagem construída pelo olhar alheio à região, que diante da sua propagada exuberância e riqueza natural, apresenta uma trajetória de perdas e danos, haja vista que, se a região tem gerado riqueza, essa não é contemplada pelas suas populações, tanto no passado como no presente.

Do ponto de vista dessa pesquisa, não seria possível desenvolver um estudo sem deixar claro o contexto da Amazônia imerso na complexidade de suas populações. Portanto, falar de Amazônia é falar dos seus habitantes, suas histórias, culturas, crenças, saberes, etc. É falar dos rios, igarapés, furos, ilhas, ou seja, o ambiente em que vivem as populações tradicionais da região, seus modos de vida, meios de subsistência, sobrevivência, resistência, ou seja, é falar de um povo denominado historicamente como, caboclo amazônico.

A região apresenta uma grande biodiversidade de sistemas florestais. Segundo Loureiro (2002), a Amazônia, de modo geral, conta com dois importantes tipos de ecossistemas: as florestas inundáveis (várzeas, igapós e mangais) e as de terra firme (florestas altas e densas, florestas baixas, encostas, campos, cerrados, etc.), onde grande parte das populações tradicionais desenvolveram seus modos de vida, como os ribeirinhos.

Uma das principais características da Amazônia, tratando-se especificamente de seu aspecto físico, advém da sua riqueza hidrológica que é composta por uma variedade de rios, furos e igarapés. Essa característica marca o contexto de vida dos sujeitos ribeirinhos e apresenta uma relação importante com a história de ocupação da região, haja vista, que a porta de entrada para conquista da Amazônia se deu pelos rios, Porto-Gonçalves (2010).

Assim, historicamente, esse elemento da paisagem amazônica (o rio) foi apropriado pelos colonizadores para garantir a conquista do território para as populações ribeirinhas. Essa apropriação se deu, e continua sendo, a partir de uma relação de sobrevivência.

Pode-se dizer que a hidrografia configura-se como *lócus* de vivência e convivência de comunidades ribeirinhas, as quais se fazem e se refazem com base em variadas relações estabelecidas com rios, lagos, córregos, igarapés, canais, etc. da Região Norte. Portanto essa realidade hídrica, faz parte de uma paisagem bem característica da Amazônia Brasileira, onde o “rio é rua” e constitui-se em elemento fundamental para a compreensão teórico/conceitual da territorialidade ribeirinha na região (SANTOS, 2017, p. 53).

A ocupação da Amazônia foi marcada por intensas estratégias e apropriação dos seus recursos florestais e minerais. Pelos europeus, no início da conquista do território e, com o passar do tempo, pela forma como a região foi sendo concebida dentro das políticas de “desenvolvimento” do país, com fins de acumulação de capital.

Para Loureiro (2002):

A Amazônia foi no passado “um lugar com um bom estoque de índios” para servirem de escravos, no dizer dos cronistas da época; uma fonte de lucros no período das “drogas do sertão”, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase. Na Segunda Guerra Mundial, fez um monumental esforço para produzir borracha para as tropas e equipamentos dos Aliados. Mas é mais recentemente que ela

tem sido mais explorada: seja como fonte de ouro, como em Serra Pelada, que serviu para pagar parte da dívida nacional, deixando na região apenas as belas reproduções das fotografias que percorreram o mundo, mostrando a condição subumana do trabalho dos homens no garimpo; seja como geradora de energia elétrica para exportar para outras regiões do Brasil e para os grandes projetos, que a consomem a preços subsidiados, enquanto o morador da região paga pela mesma energia um preço bem mais elevado; seja como última fronteira econômica para a qual milhões de brasileiros têm ocorrido nas últimas décadas, com vistas a fugirem da persistente crise econômica do país, buscando na Amazônia um destino melhor (o que, infelizmente, poucos encontram) (LOUREIRO, 2002, p. 107).

Imerso nesse contexto histórico e socioeconômico de negação da Amazônia para as populações tradicionais e voltadas com grande foco para o acúmulo de capital, que o sujeito ribeirinho amazônico vem construindo suas vivências e resistindo as diversas contrariedades sociais impostas na região.

A formação dos ribeirinhos na Amazônia, segundo Vaz Filho (1997), tem seu início com a chegada dos europeus à região, resultando em um longo processo histórico, até o período áureo da borracha.

Para Santos (2017), foi a partir dos interesses econômicos europeus, da forma como se apropriaram da região através de invasões e de políticas de colonização, que se deu início a uma intensa miscigenação entre os povos indígenas e brancos, resultando na figura do caboclo amazônico - referência a suas populações tradicionais - como os ribeirinhos. “A miscigenação do europeu com o índio, para além de ser o resultado de uma ‘relação natural’, fez parte de uma política de conquista e povoação do território brasileiro, sobretudo na Amazônia (SANTOS, 2017, p. 55).

De acordo com Santos (2017), essas políticas de incentivo a miscigenação na Amazônia no século XVIII, como o próprio “Diretório dos índios”, contribuíram ou foram provocadoras da invisibilidade da população miscigenada, tendo em vista que proibia a utilização do termo Caboclo, na época considerada uma ofensa.

Não só a alcunha de caboclo pesa sobre essa população miscigenada na Amazônia, mas todos os adjetivos a ela incorporados (preguiçosa, inapta, lenta etc.), fruto de um “olhar” dos colonizadores que almejavam um ‘exercito’ de trabalhadores, facilitadores da exploração dessa nova terra (SANTOS, 2017, p.56).

Para o autor, é importante considerar a complexidade do termo “Caboclo”, pois apresenta uma essência de não afirmação da identidade das populações originárias e tradicionais da Amazônia. Witkoski (2007), apud Santos (2017), aponta a existência de um sujeito amazônico, denominado “caboclo/ribeirinho”, que seria aquele herdeiro legítimo do modo de vida dos índios das águas.

Quando usamos o termo caboclos/ribeirinhos, estamos nos referindo àquele grupamento social/rural da Amazônia, que tem continuidade histórica com os índios que habitavam a região desde a posse e conquista (os índios das águas), possuem um ótimo sistema adaptativo para a região e é portador de uma cultura relativamente distinta da sociedade nacional (WITKKOSKI 2007, p. 97-98 apud SANTOS, 2017, p. 56-57)

Essas considerações relacionam o sujeito caboclo/ribeirinho com o ambiente das águas, dos rios, furos e igarapés que compõe a cenário amazônico. Conferindo a essa população especificidades de uma vida singular, a vida na várzea, na beira do rio.

Seja qual for a forma como diversos autores abordam a formação do ribeirão na Amazônia, podemos perceber que suas concepções convergem para um passado colonial de perdas e violências nas suas mais diversas formas de manifestações. A política de “civilizar” os povos tradicionais da região, deixou marcas profundas, pois seus valores e crenças foram discriminados e inferiorizados pelos europeus.

2.2 A Educação ribeirinha no contexto da Educação do Campo

Ao encararmos o cenário da educação das populações do campo, na Amazônia, nos colocamos diante do desafio: pensar a diversidade dessas populações e suas territorialidades.

O processo educativo que envolve esses sujeitos está ligado a um campo de disputa de modos de se pensar a educação. Esses conflitos, acerca das concepções de educação, concretizam-se nas políticas e práticas pedagógicas, na organização escolar, no currículo e na formação docente (SANTOS E MOLINA, 2016).

A educação do campo parte de uma matriz de valorização da cultura, dos saberes e das práticas produtivas dos sujeitos do campo, que disputam contra a hegemonia de se pensar a educação como modelo baseado nas relações que se desenvolvem no seio das relações capitalistas.

Dentro desse contexto, os ribeirinhos são associados as populações camponesas por sua característica de produção das suas condições materiais a partir dos rios, das terras e florestas. Elementos importantes para constituição de seus territórios, Santos e Molina (2016).

Segundo Oliveira Neto (2011), o território está presente na prática educativa como conteúdo vivo, que ultrapassa os limites de uma educação escolar, restrita a sala de aula.

Ele é, em si, educativo e a vivência da comunidade comprova que, nas relações cotidianas, ele é um elemento importante nas trocas materiais e simbólicas que estruturam a vida destes grupos sociais. O território assume esta dimensão a partir da relação que os sujeitos e seus respectivos grupos sociais estabeleceram no espaço,

conferindo sentido a sua materialidade, ao mesmo tempo em que conferem novos sentidos e reconstróem a materialidade. (OLIVEIRA NETO, 2011, p. 9).

Nessa perspectiva, o território passa a ser conteúdo, porque media as relações que se desenvolvem no ambiente escolar e fora dele. O autor corrobora as dinâmicas entre produção material e produção de saberes. O território passa a se constituir como território da educação. Sendo assim, quando os sujeitos do campo conhecem o território que disputa com eles outros saberes e práticas, passam a reconhecer-se enquanto sujeitos produtores de saberes; interessante para transformação de suas realidades.

As repercussões deste processo são identificadas pelos próprios sujeitos quando analisando a situação que estão imersos e o processo histórico que o construiu se reconhecem como sujeitos de direitos e passam a questionar o poder público para que este atenda as provocações da comunidade, ao mesmo tempo em que lutam para impedir que o ímpeto devastador das grandes fazendas destrua a comunidade, sendo esta capacidade de se reconhecer como sujeito e a luta em defesa dos seus direitos alguns dos indicadores reais da qualidade da educação, ao lado do desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita e de apropriação dos conteúdos. (OLIVEIRA NETO, 2011, p. 9).

Assim, o território ribeirinho, e todas as imbricações da sua construção, envolvem diversas questões a serem consideradas, entre elas o reconhecimento dos sujeitos do campo - construtores de saberes, bem como suas autonomias, transformadoras do processo educativo.

Segundo Pereira (2017), a educação escolar, em território ribeirinho, é configurada pela territorialização desses grupos sociais. Mas o que representa a escola em território ribeirinho? A escola representa a figura do Estado. É a instituição dentro da territorialidade ribeirinha e, por assim dizer, configura seu poder.

Para as populações ribeirinhas, os principais espaços de sociabilidade dentro da comunidade são a escola, a igreja e o centro comunitário. É um espaço onde se reconhecem, dentro de uma lógica de acesso, os direitos universais. É o território, onde desenvolvem práticas educativas que concorrem para suas expectativas diversas. Para Pereira (2017),

A educação escolar reconfigura significativamente os territórios ribeirinhos. Ao mesmo tempo, nesse processo, o território ribeirinho define, em grande parte, o modo de efetuação da educação escolar, o ritmo, a forma e força como está se realizando em espaços ribeirinhos (PEREIRA, 2017, p. 42).

Para o autor, a educação ribeirinha se constitui tanto como espaço de experiência, como um horizonte de expectativas, pois, a partir da experiência educativa vivida em seus contextos, muitos pais veem nas experiências escolares uma possibilidade para seus filhos estarem preparados para uma profissão fora do campo, abrindo expectativas outras, que rompem com as práticas e modos de vida nas comunidades ribeirinhas (PEREIRA, 2017).

A partir disso, podemos compreender que o modo de vida desses sujeitos (visto aqui como algo dinâmico, com suas mudanças e permanências), e as dificuldades que são vistas a partir da produtividade no campo ribeirinho, que muitas vezes concorrem para um horizonte de expectativa fora de seus territórios. Acabam por colocar a cidade, o urbano, como principal atrativo para os jovens.

Nesse sentido, Oliveira Neto (2011) aponta para o território como elemento central no desenvolvimento da educação ribeirinha, visto que, seus fatores constitutivos (materiais e simbólicos), são a base para reestruturação da organização escolar, práticas educativas, e tudo que envolve sua dinâmica. Essas bases, contribuem para que a educação ribeirinha seja reestruturada a partir das demandas dos sujeitos do campo ribeirinho na sua ação consciente, dentro do cenário de suas comunidades.

Uma questão importante levantada por Pereira (2017) é a de que no contexto de lutas pelo acesso à educação, como direito básico, e na luta por uma política de educação do campo, os ribeirinhos possuem desafios maiores, que ultrapassam essas prerrogativas. Enquanto comunidades moderno-coloniais, os ribeirinhos colocam-se no cenário de lutas pelo reconhecimento de sua diferença cultural, do seu modo de vida, das suas territorialidades.

Nesse sentido, a educação ribeirinha convoca projetos de educação que valorizem/reconheçam os elementos étnicos, culturais e de afirmação das identidades territoriais ribeirinhas, cenário que está para além da disputa por terras ou territórios, mas configuram um espaço de luta particular as demandas desses grupos sociais.

A Educação do Campo foi instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Segundo o Art. 1º do referido Decreto, “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”. Entende por populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (INCISO I, § 1, ART. 1º, DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

O marco normativo em questão reconhece a diversidade dos sujeitos do campo, que se expressam por diversas territorialidades, enquadrados numa mesma categoria para fins de políticas públicas.

Segundo Caldart (2002):

O campo tem diferentes sujeitos são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terras, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração são diferentes jeitos de produzir e viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas (CALDART, 2002, p.74).

A diversidade das populações do campo está expressa nas diversas fontes referenciais sobre o tema, bem como na própria política pública. Não é oportuno problematizar o enquadramento em única categoria dessas populações, pelo contrário, é importante considerar que essas diferenças não apagam a identidade comum entre esses sujeitos: povos que vivem no campo, sujeitos a discriminação econômica, política, cultural, e que historicamente são vítimas de opressão.

Caldart (2002) defende a perspectiva do diálogo com as diferenças. Reforçando o objetivo comum de lutar por um novo projeto de sociedade justa em que todos possam ter o direito de exercer cidadania.

Destarte, conceito de Educação do Campo, constituiu-se no interior das reivindicações dos movimentos sociais ligados ao campo, como um projeto contra hegemônico amplo, onde a escola é apenas uma parte.

Para Caldart (2008, p.70), “Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, sobretudo, porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica”. Assim, a autora chama atenção para uma análise ampla, quando se trata desse conceito em formação, levando em consideração, além do seu percurso inicial, imbricado na luta por acesso e permanência no campo dos trabalhadores rurais, bem como as novas demandas da complexa questão agrária.

2.3 A construção de saberes na comunidade ribeirinha do Pacuí de cima

Antes de discorrer acerca dos saberes inscritos nas práticas cotidianas dos ribeirinhos do Pacuí de Cima, vale atentarmos para a concepção de educação que se alinha à concepção de saberes encaradas na perspectiva dessa pesquisa, posto que, mais adiante, buscaremos compreender as interfaces entre esses saberes e o ensino de geografia, com base no currículo.

Assim, concordamos que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2006, p.44). Essa concepção, nos faz entender que em cada povo, comunidade, classe ou grupo social,

a educação se faz presente, pois se trata das mais diversas formas, dinâmicas e conhecimentos, que vão sendo construídos a partir de experiências de aprendizagens. Aquelas que se manifestam no palco do cotidiano vivido dos sujeitos e não, necessariamente, do chão da escola, dos livros, ou na relação com os professores.

Logo, caminhamos para um diálogo, cujo os saberes dos ribeirinhos são reconhecidos a partir de toda uma estrutura de saber, construída no processo histórico de suas vivências. Em outros termos, é na sua forma simples de viver, na beira do rio ou na várzea, que esses sujeitos vão construindo experiências e conhecimentos de diversas dimensões sejam elas culturais, religiosas, medicinais, ambientais, educacionais, etc.

Por serem frutos da experiência de vida desses sujeitos (indivíduos sem alto grau de instrução, muitas vezes analfabetos) esses saberes, produzidos no cotidiano de suas relações socioculturais, são denominados de populares. “Vinculado ao senso comum, tem uma “tradição oral”, constituindo-se na expressão do [ser humano] daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas” (OLIVEIRA, 1994 apud OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Segundo Pereira (2016), ao estarem entrelaçadas com o que se considera senso comum, os saberes das comunidades ribeirinhas estão imersos na invisibilidade do conhecimento formal, ou seja, aquele construído a partir da racionalidade da ciência moderna. Assim, quem aprendeu ou aprende nas relações comunitárias da vida, costuma ser visto, preconceituosamente, como “não dotado de saber”, o que estabelece um afastamento/ separação entre as duas formas de construção de conhecimento, legitimando uma e deslegitimando outra.

No entanto, ao dialogar, observar e acompanhar algumas práticas cotidianas dos ribeirinhos do Pacuí de Cima, na intenção de compreender como constroem seus saberes, foi possível entender que nas suas relações com a natureza, os ribeirinhos vão construindo diversos conhecimentos. Por exemplo, o saber medicinal foi fortemente identificado no cotidiano das famílias. Conhecimento esse construído a partir da relação desses sujeitos com as matas e, a partir das experiências repassadas pelos mais antigos de geração a geração. É comum, que para cada queixa de alguma enfermidade, as mulheres da comunidade saibam indicar algum remédio (ervas e plantas) proveniente de suas hortas suspensas.

Os moradores da comunidade também demonstram expressivo conhecimento acerca da dinâmica/ localização dos rios, furos e igarapés que cortam a ilha, podendo a qualquer momento elaborar mapas mentais para explicar onde reside cada família na localidade.

Saberes construídos nas práticas produtivas da comunidade - como o açai e a pesca - também formam esse conjunto de conhecimentos que orientam e estruturam a vida na beira do

rio. São saberes que importam para os que vivem do ecossistema de várzea. Reproduzem nele seus modos de vida: o saber apanhar açaí, que demanda habilidades e estratégias próprias aos que praticam essa atividade, o de saber usar os recursos da floresta para auxiliar no trabalho. Um bom exemplo disso é a confecção de cestos, com talas de miritizeiros, que servem para armazenar o fruto ou o pescado, o saber fazer matapi, que é umas das técnicas mais comuns para pescar o camarão entre os ribeirinhos, dentre outros diversos conhecimentos construídos no dia a dia dessas comunidades.

Esses são alguns exemplos que nos referenciam acerca de saberes que são historicamente construídos entre os ribeirinhos e reproduzidos através da oralidade e da experiência diária com o ambiente, onde a observação vai se aperfeiçoando, a memória cada vez mais se exercitando para manter os registros de suas vivências e as estratégias de sobrevivência vão de redefinindo/ recriando para manutenção da vida na beira do rio.

Deste modo, são nessas relações cotidianas atentas para a dinâmica da natureza, que o saber, nessas comunidades, vai se estruturando e se legitimando entre os comunitários. Entende-se que estamos diante de um espaço/palco de aprendizagens que não o é escolar. “Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividades e onde *viver o fazer faz o saber*” (BRANDÃO, 2006, p. 251).

Dessa forma, consideramos que o conhecimento não pode ser pensado a partir de uma unilateralidade, ou seja, a partir de uma supervalorização ou primazia do conhecimento científico. Concordamos com Pereira (2016), sobre a importância de se abarcar outras possibilidades de conhecer os saberes produzidos por outras estruturas, entre eles o saber do cotidiano.

Logo, os tópicos seguintes dessa pesquisa procuram demonstrar os saberes que homens e mulheres vivenciam na beira do rio, na várzea do Pacuí de Cima, isto é, produzem e reproduzem no seu cotidiano, nas suas práticas de trabalho e nas suas relações com o espaço de referência indenitária¹⁹. São saberes locais, populares, que por serem considerados, precisam falar a partir de quem os constrói; os próprios ribeirinhos.

Vale ressaltar, que não é intenção dessa pesquisa fazer um mapeamento ou cartografia desses saberes, mas sim dialogar sobre eles a partir das observações e entrevistas realizadas

¹⁹ O espaço de referência indenitária refere-se ao recorte espaço-temporal (os meios e os ritmos) onde se realiza a experiência social e cultural, é nele que são forjadas as práticas e representações espaciais que constroem o sentimento e o significado de pertencimento dos grupos ou indivíduos em relação a um território (CRUZ, 2011, p. 11).

durante trabalho de campo, portando, compreendemos esta intenção, como um esforço que está longe de trazer para esse estudo, toda riqueza e potencial dos saberes inscritos no cotidiano ribeirinho.

Para dialogarmos sobre o tema em questão, consideramos a forma como Silva (2017) classificou os saberes de populações rurais-ribeirinhas em suas pesquisas: saberes sobre a biodiversidade, uso de recursos e saberes da diversidade produtiva. Esse caminho didático nos permite dialogar sobre os saberes ribeirinhos a partir de referências constantemente citadas nas entrevistas e observadas durante o campo. Entendemos, porém, que não nos cabe uma padronização, visto que cada comunidade ribeirinha possui sua especificidade.

No tópico “Dialogando entre os Saberes da Biodiversidade e Uso dos Recursos”, objetiva-se dialogar acerca de como essas populações concebem o ambiente em que vivem. Como reconhecem a biodiversidade local, bem como a relação que fazem, desta, com o uso dos recursos naturais.

2.3.1 Dialogando entre os saberes da biodiversidade e uso dos recursos.

“Nós temos açai, manga, tem o ingá cipó, e tantas outras, porque aqui, quem planta tem”.
(N. F. Ribeirinho, Entrevista, 2021)

A fala acima deixa evidente o conhecimento dos ribeirinhos sobre a rica biodiversidade que os cerca. Sobre o que a várzea pode proporcionar. A exuberância e a extensão da floresta, indicam diversas possibilidades. Fazer uso dos recursos do “mato²⁰” significa, sobretudo, garantir o sustento das famílias na ilha. É por essa razão que desenvolvem diversas estratégias de uso desses recursos.

²⁰ Mato é o vocabulário mais comum entre os ribeirinhos para designar o local de onde tiram seu sustento, ou seja, a própria floresta, os igarapés, que são também suas propriedades.

Figura 32: Exuberância da floresta em parte da Ilha do Pacuí, rio da comunidade do Pacuí de Cima.



Fonte: Acervo do Projeto Primavera X, 2019.

O Pacuí está situado na região insular do município de Cametá. Compõe o cenário de suas diversas ilhas, cada uma, com características específicas, abriga diversas comunidades ribeirinhas. Ao longo do tempo, a população nativa, dessa região, mantém sua reprodução a partir da exploração das potencialidades desse ecossistema; adaptando o meio as suas necessidades, mas também sendo adaptada por este, Costa (2003).

É nesse ambiente de biodiversidade, tão representativo do que é a Amazônia, que os ribeirinhos vão construindo suas identidades, ou seja, na relação com a floresta e com as águas. É vista como fonte de recursos de onde, historicamente, tiram o sustento de suas famílias.

A partir do diálogo com alguns alunos ribeirinho acerca do cultivo e do extrativismo na ilha, foi possível perceber o envolvimento e os saberes desses adolescentes acerca dessas atividades. A figura 2 representa um mosaico de imagens que foram registros dos próprios, de suas percepções sobre a diversidade de cultivos em suas propriedades. Nelas podemos notar coqueiro plantado em cerca, chicórias em caixa de madeira, urtiga cheirosa em horta suspensa, mudas de sumaumeira, cebolinha e abacaxi.

Figura 33: Mosaico de cultivos diversos nas propriedades ribeirinhas



Fonte: Registro de alunos do 7º ano da escola do Pacuí de Cima (2021).

Na extensão de suas propriedades é comum encontrar diversos cultivos e variedades de frutas nativas. Apesar da maior parte da floresta ser composta por palmeiras, como miritizeiros e açaí, outras espécies de vegetações são encontradas e algumas são ensaiadas pelos ribeirinhos a partir de suas incursões na prática de plantar. Como se trata de um ambiente de várzea, quase sempre alagado, as hortas suspensas são uma estratégia muito comum para garantir o cultivo de hortaliças com esterco²¹ de açaí e buriti.

Segundo Costa (2003), as várzeas de Cameté são classificadas como *várzeas baixas*, que são consideradas ruins em relação as propriedades físicas do solo, visto que estão sujeitos a alagamentos constantes que alteram o equilíbrio dos elementos compostos nele. Apesar disso, o autor afirma que os solos das ilhas de Cameté possuem fertilidade natural razoavelmente

²¹ Matéria orgânica de origem vegetal que é misturada à terra para torna-la nutritiva, ou seja, é um tipo de adubo que na ilhas de Cameté costuma ser proveniente de caroço de açaí e buriti.

elevada, por consequência da fertilização dos rios e da decomposição da matéria orgânica. Dessa forma, os solos das várzeas cametaenses podem ser considerados mais férteis se comparados as áreas de terra firme.

Segundo a visão da agricultura convencional, de fato estas áreas da região das ilhas de Cameté podem sofrer limitações em função da presença excessiva de água e deficiência de oxigênio, mas sob a ótica da agroecologia, estas limitações podem ser superadas cultivando-se as espécies naturalmente adaptadas a estas condições edáficas ou espécies que a elas resistem muito bem, como é o caso do açaí, a banana, o buriti, o cacau, a manga, o taperebá e o ingá, frutíferas que inclusive, observou-se em bom estágio de desenvolvimento e produção nas ilhas (COSTA, 2003, p. 132).

Esses conhecimentos científicos, acerca das características da várzea, se expressam de diferentes formas no cotidiano ribeirinho, como saberes que são aprendidos na prática. Como exemplo temos: os saberes que expressam sobre o uso do esterco a partir de material orgânico do açaí, das diversas espécies de frutíferas como a manga e o ingá. Bastante presentes em seus matos, sem deixar de indicar a forma de fazer o manejo do açaí, dentre outras práticas.

“A gente todo tempo, cada mês do ano quase a gente tá desfrutando de uma fruta. A gente tem a manga, tem o tempo que tem o ingá de várias espécies, tem o ingá cururu, tem o ingá pinta beijo, tem o ingá cipó, tem o ingá facão, tem o pão de caroço, tem o maracujá, tem coisas que a gente não planta né, que vem da natureza. Aí tudo isso tem, tem vez que tem abundância que se estraga, manga. Bacuri aqui dá que se estraga. No tempo da manga você escolhe o tipo da manga que se quer comer. Aí tudo isso é muito bom pra cá” (Entrevista realizada em 01/09/2021 com N.F. Ribeirinho).

É nessa relação de conhecimento da biodiversidade e uso dos recursos naturais locais, provedores da subsistência familiar, que os ribeirinhos do Pacuí vão tecendo suas vivências e construindo saberes sobre o ambiente da várzea. Trata-se das formas de usos dos recursos naturais.

“O mato aqui pro povo ribeirinho é onde tá o açaí, o peixe, o camarão, porque tem os igarapés né dentro do mato, aí as pessoas vão lá pegar o peixe e o camarão que tá no igarapé né, está tudo inserido no mato né. Quando diz assim “eu vou lá no mato”, ele pode tá indo no mato pra pegar um peixe, pra pegar um camarão que tá no igarapé ou no poço. Pra nós ribeirinhos aqui o mato é tudo, é como se fosse o produtor lá da terra firme né, que tem a sua roça, a sua fazenda, seu plantio de cacau, enfim. Aqui pro ribeirinho, mato é onde ele planta açaí, ele planta outras frutas, faz a coleta também dos frutos nativos e como eu já disse o camarão ou o peixe e até extrair uma madeira, enfim, o mato é a base, o sustento do povo ribeirinho, aqui da nossa da ilha”. (Entrevista realizada em 30/08/2021 com D.F. Ribeirinho).

O ribeirinho vai construindo no cotidiano saberes importantes sobre o ambiente que o cerca, assim, conhecer o mato é saber que ele é fonte de vida, de sustento, portando saber cultivá-lo, faz parte da vida, condição de sobrevivência.

É importante notar, que quando se referem ao “mato”, os ribeirinhos demonstram um saber amplo e integrador sobre a natureza. O mato materializa-se, tanto naquilo que provém alimentos a partir da floresta (frutas nativas, frutos cultivados) quanto do que provém alimento das águas (peixe e camarão). Além disso, atividades como a caça, ou mesmo a retirada de matéria prima, como a madeira, também estão presentes no trabalho do mato, pois além de prover a subsistência, pode gerar alguma renda.

“Quem mora aqui que tem o mato, a gente vive do mato, a gente tira um sustento do mato. Agora no tempo do verão né, que o verão que a gente trata não é só o verão mesmo né, aqui pra gente, trata o verão como o tempo que se tem o açai, quando não tem o açai não é verão, a gente pensa assim né. Aí então, pra nós, o tempo da safra do açai, ele é o extrativismo e ai ele é vendável e ele dá uma renda grande pra família e desse mato a gente tira o sustento, tira pescado de dentro do mato, tira camarão, porque os matos eles tem os igarapés, e nos igarapés os camarões se aglomeram e aí a gente vai lá, lanceia e pega o camarão, negócio de cinco frascos, três, dois, ai que ele serve pra alimentar uns dois dias ou um dia, sabe...a família. Aí daí o peixe, a gente tapa com a malhadeira, pega dois, três quilos de peixe, a maioria dos matos tem igarapé, é pouca parte que não tem, mas aqui pra nós o forte mesmo é o açai” (Entrevista realizada em 01/09/2021 com N.F. Ribeirinho).

Os ribeirinhos possuem um vasto conhecimento da várzea, do rio, da mata. Se expressam na coleta de alimentos da floresta e em tudo que possa servi-los para manutenção da vida, na beira do rio. A confecção de artesanatos, com utilização de talas de miritizeiros, serve de utensílios variados para o trabalho da pesca, do açai, trabalhos domésticos, dentre outros.

Figura 34: Ribeirinha fazendo paneiro com tala de miriti.



Fonte: Trabalho de Campo. Pereira, 2021.

Figura 35: Peneiros para uso doméstico.



Fonte: Trabalho de campo. Pereira, 2021.

Os saberes da atividade de manejo e coleta do açaí informam a força desse recurso como fonte de alimento e renda para as famílias da ilha. A chegada do “verão” anuncia a chegada da safra mais aguardada por essas populações, sobre a qual será permitido viver com esperança de fartura.

Figura 36: Açaizeiro



Fonte: Trabalho de campo. Pereira, 2021.

Figura 37: Ribeirinha manuseando açaí no paneiro.



Fonte: Trabalho de campo. Pereira, 2021.

O açaí na ilha do Pacuí é a vegetação de maior representatividade para a economia local. A abundância dos açaizeiros na localidade ganha destaque na comercialização do fruto no, período de safra, geralmente entre os meses de julho a dezembro. “A influência climática, principalmente a ausência de precipitação pode provocar alterações no período da safra do açaí. Ocorrendo dessa forma a oscilação do preço do produto da safra para a entressafra” (CORRÊA, 2016, p. 8). A família inteira se envolve na atividade sejam homens, mulheres, crianças e adolescentes, desde que já tenham apreendido a habilidade de “apanhar” o fruto.

A prática do cultivo do açaí, na ilha do Pacuí, é a atividade produtiva mais importante para as famílias. Vale ressaltar, que a pesca já foi uma atividade produtiva muito intensa no Município de Cametá. No entanto, mudanças ao longo do tempo, como a construção da barragem hidrelétrica de Tucuruí, afetaram-na no Baixo-Tocantins; bem como os impactos da pesca predatória. Isso não significa que estamos ignorando a importância da pesca para as comunidades ribeirinhas, pois nela há muita riqueza de saberes e estratégias de sobrevivência.

Atualmente, a pesca acontece para atender as demandas de subsistência das famílias. Sua comercialização ficou no plano secundário. Já o açaí e tudo que envolve a sua produção e comercialização representam o grande trunfo econômico para os ribeirinhos do Pacuí de cima.

No contexto do cultivo do açaí, nota-se que diversos saberes se manifestam desde seu manejo, coleta e comercialização. É uma atividade produtiva aguardada com muita ansiedade pelos ilhéus da região, bem como envolve todo o contexto familiar e comunitário no seu desenvolvimento.

Em tempos de sua safra, a comunidade agita-se de tal maneira, que em outros períodos não se consegue perceber o mesmo movimento. Nessa safra, que costuma acontecer entre junho a setembro, é comum qualquer atividade comunitária se organizar sem deixar de considerar os horários que as pessoas costumam estar em suas atividades no “mato”, “apanhando” o açaí.

Os açazeiros, cientificamente conhecidos como *Euterpe oleracea*, são palmeiras nativas da região amazônica. A várzea constitui-se como ambiente mais favorável para sua reprodução, Costa (2003). No contexto do Município de Cametá, a maior parte da comercialização do fruto é advinda da região das ilhas. Segundo estatísticas do IBGE (2013), Igarapé- Miri e Cametá são os maiores produtores do fruto do açaí no estado do Pará. Segundo Correia:

Há uma dedicação intensa das famílias ribeirinhas na produção do açaí, algumas têm como principal ocupação o cultivo do açaí, comercializando-o geralmente na própria ilha, aonde os atravessadores, cooperativas e geleiras vão para realizar a compra, ou quando não se dirigem as cidades, sede dos municípios e distritos para realizar a venda nas feiras, como era feito tradicionalmente (CORRÊA, 2016, p. 7).

Muitos saberes estão inscritos na prática produtiva do açaí e demonstram que os ribeirinhos criam e recriam diversas estratégias de cultivo para garantir a produtividade do fruto, tão importante para sua sobrevivência; de acordo com suas experiências de o cultivo do fruto. Como afirma Corrêa:

A experiência e o conhecimento acumulados dos produtores também têm permitido uma produção maior no período de entressafra, a partir do manejo dos açazais, seleção de espécies que melhor estão se adaptando a produzir neste período, escolha de áreas mais baixas, as quais apresentam uma maior concentração de água por estar constantemente submergidas pelas marés, escolha de outras árvores que propiciam o sombreamento adequado e até uma técnica de retirada dos cachos ao nascerem para forçar uma mudança no ciclo da planta (CORRÊA, 2016, p. 8).

Ao realizarem o manejo dos açazais, os ribeirinhos demonstram conhecimentos sobre a prática do cultivo. Percebeu-se um grande envolvimento de todos os comunitários nos cuidados com o “mato” e no “apanhar” o fruto. Diversas aprendizagens são repassadas

cotidianamente entre homens, mulheres, meninos e meninas, durante o compartilhamento do trabalho com o açaí.

O extrativismo do fruto de açaí é uma das práticas culturais de trabalho apreendido pelo ribeirinho na sua relação com a natureza por meio da necessidade de sobrevivência. Esta prática é adquirida pelo contato da criança ou adolescente com a família que ensinam os procedimentos da coleta do fruto da natureza (PEREIRA, 2016, p. 105).

Nesse contexto, os saberes e práticas que foram passados de geração em geração, constituem-se como importantes conhecimentos para manutenção de uma das principais atividades produtivas da ilha, logo, saber manejar e “apanhar” açaí, são exemplos que informam também a identidade desses sujeitos.

Para Silva:

Construídos no convívio do dia a dia, esses saberes configuram-se numa modalidade de educação para o ambiente, que sem livros, sem professores e distanciados dos conteúdos dos currículos institucionais, são experimentados cotidianamente por meio de práticas de aprendizagem e processos cognitivos, que contribuem para a compreensão do mundo dos seus sujeitos (SILVA, 2017, p. 312).

Ao relatarem sobre a atividade de coleta do açaí, que inclui também fazer o seu manejo no período chamado de entressafra, os moradores da ilha demonstram como entendem a dinâmica da vegetação e do ambiente da floresta que lhes pode ser nocivo.

“Manejo é tirar as arvores que estão mais altas, desencapar os filhotões, os natos que estão pequenos, que as vez fica encapado, que é pra eles darem a fruta né. E, tá limpando, fazendo pra limpeza que serve para as duas coisas, serve pra proteger a gente de uma cobra picar a gente né, porque tá no cerrado, e limpando também desenvolve mais rápido o açaizal”. (Entrevista realizada em 01/09/2021 com N.F. Ribeirinho).

A construção dos saberes das populações ribeirinhas perpassa pela forma como suas vivências estão estruturadas, do saber-fazer de todos os dias, para assim garantir sobrevivência na beira dos rios; uma forma de educação/ aprendizagem que lhes são próprias.

“Isso porque, ele já vem assim desde os antepassados né, do tempo que a gente vivia com os avós da gente, com os pais da gente, porque todo ano é feito isso, sabe? Tem uma época do ano que é feito isso, aí a gente vem acostumando com aquilo, se adaptando com aquilo. Os filhos vão crescendo e já vão vendo a gente fazer e já vão fazendo, olha agora nós temo próximo do mês de outubro, mas daqui a pouco já é a época de tirar o palmito, tirar aquelas que estão maiores e deixar aquelas que estão menor”. (Entrevista realizada em 01/09/2021 com N.F. Ribeirinho).

A percepção acerca do que a floresta pode favorecer para o sustento das famílias é algo bem presente entre as falas dos ribeirinhos do Pacuí de Cima. Sempre atentos as dinâmicas da

natureza vão desenvolvendo suas diversas estratégias para garantir recursos. Visão essa, que os leva a crer que viver na ilha é muito melhor do que viver, por exemplo, nas periferias das cidades.

“Eu tive a oportunidade de recentemente conhecer uns bairros na cidade, que eu moro aqui a vida toda e nunca tinha ido no bairro de Roma, Portelinha, Catanhal e Bom sucesso, aí eu fui ver, ali o pessoal, a gente vê que as famílias lá não tem açai como nós aqui, a gente puxa um cacho, bate e bebe, cerca ali no rio, bate, cutuca, pula um peixe e tu come. Não tem gás? Pega um galho de pau, faz um fogo. Então, é como eu falo pra mulher, aqui é bom se comparado a periferia da cidade” (Entrevista realizada em 31/08/2021 com D.W. Ribeirinho).

Segundo Diegues (2000), os saberes das populações ribeirinhas são considerados conhecimentos tradicionais, “o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração” (DIEGUES, 2000, p. 30). Fazem parte do conjunto de saberes das populações tradicionais da Amazônia. A partir de seus estudos sobre a biodiversidade e comunidades tradicionais, Diegues (2000) considera que o conhecimento dessas populações, acerca do ambiente, bem como a forma como fazem uso dos seus recursos, contribuem para manutenção da biodiversidade dos ecossistemas na Amazônia. “Em numerosas situações, na verdade, esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos” (DIEGUES, 2000, p. 15).

Dessa forma, o ambiente onde se desenvolve a vida ribeirinha assume um sentido, cujas estratégias de sobrevivência são centrais e implicam na construção de uma consciência sobre cuidar do local para preservar seus recursos.

“Uma das principais ajudas que nós devemos dar como comunidade é preservando o meio ambiente. É não jogar lixo nos rios, não desmatar desnecessário, não cultivar a fauna e a flora de modo predatório, porque um exemplo, se você usar um determinado número de malha de malhadeira pra você pegar o peixe e você pegar um peixe muito pequeno né, vai tá cometendo um crime ambiental, porque aquele peixe, aquele camarão, aquele pescado, ele pode crescer mais ele pode se reproduzir né. A gente tem o período da piracema, que vai do dia primeiro de novembro ao dia primeiro de março, que são os 4 meses de piracema. É o período em que o peixe se reproduz, se você pegar o peixe nesse período e for ver ele tá tudo ovado. O peixe da nossa região, tanto faz ser ele o mapará, o camarão, todo peixe que você pegar nesse período, ele tá todo de ova. Uma comparação, se você pegar um tucunaré ovado você não tá pegando um, você tá pegando centenas de peixe. Aí, aquela ova vai ser jogada fora ou as vezes o peixe já reproduziu os alevinos, que são os filhinhos dele aí você pega o pai a mãe, e os alevinos ficam lá, aí vem outro predador e come tudo, você vai tá destruindo aquela espécie né”. (Entrevista realizada em 15/05/2021, com V.S.P,N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade de Pacuí de Cima).

“Tem poucas pessoas que não tem a consciência de cuidar da terra, de cuidar do mato de forma adequada, fazer um manejo de forma adequada, não fazer desmatamento né, mesmo porque se tu desmatar o açaizal, tirar as arvores nativas tu vai prejudicar a produção do açai né, ele vai secar então geralmente tem que ter

cuidado com isso, na hora de fazer o manejo, fazer de forma adequada, se não prejudica a si próprio” (Entrevista realizada em 30/08/2021 com D.F. Ribeirinho).

Pautadas numa relação essencial com a natureza, como provedora de recursos para manutenção da vida na beira do rio, as práticas cotidianas dos ribeirinhos, bem como seus saberes, tem assegurado a reprodução dos sistemas locais. Essa consciência em preservar pra manter e garantir os recursos das matas e do rio relaciona-se com a construção de saberes entre esses grupos sociais, pois conhecendo o ecossistema, esses sujeitos vão criando e recriando suas condições de existência e reprodução.

O território ribeirinho, ou simplesmente o “mato”, a própria floresta ou a várzea, é a fonte de vida desses sujeitos, logo, o saber acerca do que esse ambiente pode proporcionar é bastante evidente. Não obstante, a propriedade de cada família, que são seus matos e o rio, representa também a extensão de seus terrenos, não representam apenas uma reserva de recursos, mas também, o lugar onde sentimentos de pertencimento e noções de viver com qualidade vão sendo construídos entre os moradores da ilha.

“A gente assim, tem uma paixão por esse ambiente, por essa localidade, por assim dizer é um local assim de sossego, apesar dos pesares que todo lugar tem o seu problema né, mas aqui a gente ainda dorme sossegado não tem tanto barulho, não tem aquela agitação, o ar é um ar mais puro né e sem contar né as outras coisas que a gente cultiva né a gente come mais fresco a alimentação nossa é mais fresca, porque a gente produz né” (Entrevista realizada em 15/05/2021, com V.S.P.N. Coordenador da Comunidade Santíssima Trindade de Pacuí de Cima).

A partir desse relato, podemos perceber a visão que os ribeirinhos possuem do seu território como provedor de recursos, mas também de reafirmação do modo de vida, ou seja, apresenta-se na fala, a relação material e imaterial que esses sujeitos vão construindo acerca do território.

Dessa forma, podemos compreender que os ribeirinhos veem, no seu território, um espaço que garante “tudo” o que precisam para viver: alimentos que estão no mato (na diversificação das espécies), sossego das horas de descanso, do viver na quietude da natureza, do bem estar de um ambiente sem muita poluição que, “apesar dos pesares”, (ausências de um atendimento básico a suas outras necessidades, como saúde), essas populações usufruem de algo que julgam não existir em outros espaços, como por exemplo, na cidade. Isso demonstra o pouco interesse dos moradores da ilha em migrar para o centro urbano do município de Cametá.

É nessa relação, portanto, de entenderem seus territórios a partir da biodiversidade e dos recursos, que a construção de saberes vai se desenvolvendo, criando e reproduzindo social e culturalmente os sistemas locais, num cotidiano repleto de saberes e práticas socioculturais.

Não obstante, os ribeirinhos possuem diversos saberes acerca da dinâmica da natureza, como os ciclos da lua, as épocas chuvosas, o movimento das águas (cheia e vazante dos rios), os espaços mais adequados para o cultivo, criação de animais, identificação dos tipos de plantas, dentre outros. Esses saberes são denominados por Silva (2017) como ambientais, pois demonstram a forma de como esses grupos sociais concebem as dinâmicas da natureza a partir da observação e das experiências repassadas oralmente de geração em geração para gerir os recursos de seus territórios.

“Aqui já tivemos rios que desapareceram, secaram, como o rio das velhas, pessoal acha graça quando a gente fala isso, é o nome, rio das velhas, ele secou por causa da natureza, porque o homem ele destrói a mata mas ele não constrói, mas a natureza construiu, porque, por exemplo, esse furo que vocês vararam por aqui, ele não existia,, aí o pessoal tinham preguiça de rodar por lá e vinham de lá pra fazer as compras aqui e pescar, aí falavam “ bora fazer uma varada aqui”, aí eles roçaram, quando a água tava grande eles varavam pela canoa, quando a água tava baixa eles varavam a pé, aí quando tava meio enchendo eles puxavam a canoa, aí de tanto eles puxarem por 10, 15 anos, lá está o rio, a água começou a correr, a erosão deu porque tiraram a mata que cobria a terra, a chuva caiu, agora tá um rio bem fundo que vara até barco” (Entrevista realizada em 17/05/2021 com D.W. Ribeirinho).

O relato acima nos mostra que os ribeirinhos são verdadeiros observadores das dinâmicas de transformação da paisagem. A partir de seus conhecimentos, oriundos dessa intensa observação, constroem saberes acerca do impacto de suas ações no ambiente. Quando um dos entrevistados afirma que a erosão se deu porque “tiraram a mata que cobria a terra”, demonstra saber que a cobertura vegetal funciona como protetora do solo. Um saber ambiental ou geográfico que provavelmente não se construiu a partir de alguma aula de geografia, mas sim no palco das experiências do vivido.

Seus saberes acerca da dinâmica da natureza seja em relação a vegetação, solo ou rio, sempre mencionam relatos do cotidiano, de experiências do passado ou do presente que revelam o quanto sabem sobre seu território.

“A ilha é lama, se tu der uns banheiros graúdos lá, ela se destrói todinha, é lama, é aguado, é igual um pirão de farinha, não é de gado. Um dia caiu um toró de chuva, que eu digo, se a gente tivesse assim, descampado, não tivesse esses açazeiros, esse mato, esse aturiá, essa aningueira, nós ia amanhecer boiando, porque tu viu a água do rio ficar terra, a sorte que ela vazou, saiu pro rio grande e foi embora. É 7 horas de vazante, é quanto uma água vaza aqui pra nós, ela enche 5 e vaza 7. Aí 7 horas de vazante ela foi pegar lá do limoeiro do Ajuru pra baixo, pra beira da baía, aí foi embora a lama pra lá. Mas aqui tu olhava, tu não tinha como pegar água porque era só lama mesmo, é muita lama, então o aturiá é que protege. “O aturiá são arvoredos que ficam na beira do rio, é o maior, podemos usar essa palavra “vegetal” que se tem pra segurar a terra da ilha, que é diferente da terra firme” (Entrevista realizada em 17/05/2021 com D.W. Ribeirinho).

O saber sobre o ambiente ressalta tanto a importância desses conhecimentos para as estratégias de produção de alimentos, quando as estratégias para proteção de suas casas palafitas, nas margens dos rios. Em mais um relato, o entrevistado demonstra saberes acerca dos tipos de vegetações que contém o processo de erosão nas margens da várzea.

Segundo Costa (2003), o estudo da etnociência tem revelado que os saberes das populações tradicionais sobre o ambiente como vegetação, animais e os solos, podem ser bastante detalhado e geralmente resulta em estratégias produtivas multidimensionais de uso da terra. Criam dentro de certos limites ecológicos e técnicos, a autossuficiência alimentar das comunidades em determinadas regiões. Para Cruz (2008):

A ligação dessas populações com o meio ambiente é profunda, sendo que os movimentos cíclicos da natureza (estações do ano, marés etc) orientam e, de muitas maneiras, determinam os fenômenos sociais; as ações concretas do cotidiano do ribeirinho se repetem ciclicamente no pulsar das águas – os movimentos das marés de algum modo regulam os horários e os comportamentos. É no vaivém das águas (enchentes e vazantes) que se dá a reprodução da vida social e da experiência cultural num cotidiano que se realiza de maneira plural (CRUZ, 2008, p. 8).

Podemos verificar essa intensa relação dos ribeirinhos com o ambiente, bem como suas práticas cotidianas, sendo moldadas pelos movimentos cíclicos na natureza, como as marés, muito bem citadas pelo autor nas entrevistas. Os mesmos relataram:

“Tem a maré que é chamada de tepacuema. Essa maré é quando a água enche 6 horas da tarde e 6 da manhã e ela baixa, ela não sobe. Ela fica baixinha, aí aquilo a gente chama de tepacuema. Aí a gente fala “olha a maré tá tepacuema”, significa que tá bom da gente ir 5 horas jogar a rede em tal parte pra gente ir pegar o peixe. Tem o lançante também, que é quando aquela água entra em cima da terra que lava a terra toda. Quando a água tá grande ela tá de lançante. A gente fala “olha a água lançou”, tá bom de jogar a rede pra pegar mapará. Se tu jogar de tepacuema tu não vai pegar mapará, entendeu? Faz ser o lançante ou a tepacuema é uma coisa pra vida toda, não muda. Faz ser inverno ou verão sempre tem. A diferença é que a tepacuema do inverno ela é com uma água maior, assim o lançante. Então é como a lua, sempre tem”. (Entrevista realizada em 01/09/2021 com N.F. Ribeirinho).

Os saberes das populações ribeirinhas também entendidos como tradicionais ou populares, reafirmam-se no cotidiano desses sujeitos como conhecimentos imprescindíveis para dinâmica social das comunidades. Para Pereira (2016), os saberes ribeirinhos são conhecimentos práticos, provenientes de suas experiências com o lugar; e, assim como os conhecimentos científicos possuem significado para os cientistas, os saberes ribeirinhos constituem-se como ferramentas que sustentam as formas de viver desses sujeitos. “Não precisa ser científico para ser praticado, mas são praticados para se tornarem científicos” (PEREIRA, 2016, p. 103). A comprovação acerca do que sabem sobre seu ambiente e o uso dos seus

recursos se dá, então, pelo saber-fazer, prática que, há tempos, vêm sendo repassada e readequada as mudanças espaço-temporais.

Sendo assim, dialogar sobre esses saberes nos requer, de fato, mergulhar no cotidiano desses sujeitos e compreender sua lógica de vida, suas formas de fazer, suas concepções acerca do mundo, da natureza, do trabalho, ou seja, adentrar nesse universo tão repleto de conhecimentos populares não encontrados em livros, mas nas falas e nas vivências dos que estão dia a dia imersos nas matas e nas águas.

CAPITULO 3: INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E OS SABERES RIBEIRINHOS EM CAMETÁ-PA.

Este capítulo constitui-se como a seção final dessa pesquisa e procurou discorrer sobre as interfaces entre o currículo de Geografia e os saberes ribeirinhos, no município de Cametá-Pará. Procuramos, primeiramente, traçar proposições teóricas, acerca do currículo, no intuito de situar a compreensão, deste, no âmbito da pesquisa.

Em seguida, buscamos refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu contexto nas políticas educacionais do Brasil, entendendo seu papel na construção dos currículos dos estados e municípios. Essas reflexões preliminares foram importantes para seguirmos com a proposta de compreender como o currículo de geografia em Cametá relaciona-se com os saberes das populações tradicionais, como os ribeirinhos.

Por conseguinte, buscou-se identificar essas interfaces a partir da análise do Documento curricular, do Município de Cametá, com foco no componente curricular de geografia do ensino fundamental (anos finais- 6º ao 9º ano), trazendo para reflexão, a percepção dos professores de geografia, da rede municipal, bem como alguns apontamentos sobre o reflexo do currículo na aprendizagem dos alunos ribeirinhos.

3.1. Proposições sobre currículo

Refletir sobre o currículo é uma tarefa importante para aqueles que mergulham no universo da educação. Questões referentes a essa temática têm ocupado bastante espaço nas agendas de autoridades, professores, gestores, pais, alunos e comunidade em geral. No Brasil, mudanças importantes acerca das diretrizes curriculares para a Educação Básica passaram a movimentar educadores e gestores para novas adaptações com a homologação em, 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento obrigatório que passou a orientar os currículos e as propostas pedagógicas em âmbito nacional.

As indagações e preocupações acerca do currículo são nítidas e persistem na história da educação. Fato que nos leva a refletir sobre as razões que o tornam pauta tão importante nas questões educacionais. De que forma os professores estão, efetivamente, envolvidos nessas demandas? Somos participantes ou meros receptores das mudanças curriculares que nos são apresentadas? Entendemos de fato o papel do currículo?

Para chegarmos as possíveis respostas, talvez nos seja necessário discorrer sobre: o que é o *currículo*? Mas, numa perspectiva ampla e crítica. Esse é um importante desafio e uma

grande tarefa para a compreensão de aspectos dessa pesquisa: sua interface com os saberes de populações tradicionais, como os ribeirinhos.

Concordamos que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13), nele estão concentradas questões fundamentais a serem pontuadas, como por exemplo, a própria concepção de educação embutida na construção de suas diretrizes. Cercado por normas, é um território que segundo Arroyo (2011), constitui-se como o mais politizado, inovado e ressignificado, configurando-se, portanto, como um território em disputa pelas diversas vozes que tentam posicionar seus direitos de existir no espaço escolar.

Numa perspectiva mais prática, podemos entender o currículo como documento estruturador de conteúdos selecionados para o ensino aprendizagem; as experiências vividas no espaço escolar pelos estudantes; os planos pedagógicos e metodologias elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados no processo de ensino; e os processos avaliativos, Moreira (2007).

Ou seja, o currículo apresenta uma importante centralidade na construção espacial escolar. Trata-se de conhecimentos e seleção. Essa seleção não pode ser lida de forma ingênua, precisamos estar atentos as suas intencionalidades. Quais conhecimentos são selecionados? Quais não são selecionados, portanto excluídos? Quem os seleciona e para que? É importante fazer uma leitura do caráter político do currículo, entender que são uma construção social, portanto precisamos contextualiza-los; entende-los como objeto de disputa de poder.

Não obstante, diversas concepções/definições foram atribuídas ao currículo desde que se iniciaram pesquisas acerca de sua teoria. Estudiosos como Moreira (2001, 2007), Silva (2000, 2001, 2007) Sacristán (2000) e outros, têm discorrido sobre a temática nas suas diversas abordagens. Enquanto campo de estudo específico, a teoria curricular configura-se como recente, pois data do início da década de 1920 e teve forte influência da literatura educacional norte americana num contexto de massificação da escolarização e intensa industrialização, em que o currículo é concebido como processo de racionalização de resultados educacionais, Silva (2007).

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2007, p. 66).

Envolto nesse contexto de busca pela racionalização educacional, o currículo passa a influenciar escolas, professores e alunos, num intenso movimento de busca pelos conhecimentos que devem ser priorizados no contexto escolar. Em linhas gerais, podemos dizer que o currículo é objeto estruturante dos objetivos da educação. Nele podemos encontrar que tipo de formação social está se buscando na escola.

Silva (2007), afirma que no Brasil, a construção do currículo foi fortemente influenciada pelos paradigmas de Tyler, por pelo menos quatro décadas a partir de 1949.

Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2007, p. 240).

O modelo de currículo influenciado por Tyler (1949), centra-se na busca por objetivos claramente estabelecidos e definidos e suas bases levaram a uma forte tendência tecnicista da educação nos Estados Unidos, que conseqüentemente se estendeu a países como o Brasil. É importante fazermos essa pontuação acerca da influência das concepções do currículo no Brasil, visto que podem contribuir para que possamos entender como atualmente esse campo de estudo tem se afirmado no país. É importante ressaltar que diversas concepções sobre o currículo tiveram suas influências, e cada uma está relacionada um contexto histórico, a uma concepção de educação, corrente pedagógica e teorias da aprendizagem. Para melhor entendermos, Silva (2007) as classificam em três abordagens teóricas: tradicionais, críticas e pós- críticas.

Nas teorias tradicionais do currículo, a educação era concebida a partir da lógica empresarial, técnica, com foco nas demandas econômicas. Marcadamente conservadora, aqui é forte a influência de Tyler (1949) no contexto estadunidense, já anteriormente citado. Essas “teorias”, segundo Silva (2007), pretendiam ser neutras, científicas, desinteressadas, onde os conhecimentos e os saberes dominantes concentram-se em questões técnicas, organizacionais.

Uma das principais literaturas que influenciou as teorias tradicionais do currículo foi a obra, *The curriculum*, de Bobbitt (1918). No contexto da escolarização das “massas” nos Estados Unidos e a forte industrialização, as questões principais sobre o papel do currículo eram: formação técnica/profissionalizante ou oferta de educação geral? Quais habilidades devem ser priorizadas? Propor disciplinas científicas ou práticas com foco nas ocupações profissionais? Ensino centrado nos saberes objetivos ou subjetivos? O papel da educação para ajustar os estudantes ao mundo ou prepara-los para transforma-lo?

Bobbitt, defendia um modelo de escola com objetivos claros, ligados a preparação dos estudantes para a vida profissional. Suas concepções se consolidaram em 1949 quando da publicação de Ralph Tyler, já mencionado. Segundo Silva (2007), teorias progressistas de John Dewey, contestaram as ideias de Bobbitt sobre o currículo. Dewey, tinha como foco a construção de um currículo com bases democráticas e se opunha a visão da escola como empresa. É importante destacar que no Brasil, as concepções de Dewey influenciaram o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova em 1920, onde educadores reivindicavam processos pedagógicos mais ativos e participativos, defendendo as experiências dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

As concepções progressistas de currículo, com grande representatividade de Dewey, buscavam romper com o conservadorismo das teorias de Bobbitt, uma vez que eram consideradas teorias voltadas para atender os interesses da classe dominante e o sistema econômico, mas ainda sim as concepções de Dewey ainda podem ser consideradas tradicionais, embora numa linha mais progressista, pois também seguia um modelo de conteúdos e objetivos na busca por resultados, Silva (2007).

Em contraposição as teorias tradicionais de currículo, as teorias críticas e pós críticas questionam o papel da educação diante das relações de poder que se estabelecem na escola e na sociedade. Assim, essas teorias indicam que o currículo está a serviço de uma determinada relação de poder, sendo importante problematizar: para que/a quem serve o currículo?

Diante dessas problematizações, as teorias críticas e pós-críticas consideram que as discussões acerca do currículo envolvem diversas pontuações sobre valores culturais, religião, classe, relações de poder, gênero, política, e principalmente disputas de interesses pela hegemonização do poder político, econômico e cultural da sociedade.

As teorias críticas e pós críticas, trazem um novo cenário de discussões sobre o currículo e embora apresentem pontos em comum, cada uma delas concentra particularidades.

O contexto da década de 1960, marcado pela ação dos movimentos sociais e culturais na luta por liberdade e justiça, coloca em cheque a estrutura educacional fortemente influenciada pelas teorias tradicionais de currículo. É nesse momento que os precursores das teorias críticas ganham espaço para debater mais amplamente as questões inerentes ao currículo, como a própria relação de educação e ideologia. “As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais e injustiças sociais” (SILVA, 2007, p. 294).

Segundo Silva (2007), as teorias críticas eram teorias da desconfiança, questionamentos e transformação radical. Concentravam suas discussões nas temáticas: ideologia, reprodução

cultural e social, poder, classe social, capitalismo relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Althusser, filósofo francês, ao discorrer sobre a educação em seus estudos, questiona a sociedade capitalista como dependente da reprodução de suas práticas econômicas na manutenção de sua ideologia, sendo a escola uma estratégia para sustentá-la, pois nela encontram-se as massas, Silva (2007).

Ainda sobre isso, Silva (2007) afirma que na visão de Althusser, o currículo expressa a ideologia dominante, trazendo para a escola, através de disciplinas e conteúdos a reprodução de seus interesses. Nota-se a influência das análises marxistas nas teorias críticas de currículo.

Segundo Silva (2007), Apple também apresenta importantes considerações sobre o currículo como reprodutor da classe dominante e das relações capitalistas de poder. Para esse estudioso, questões como: que conhecimentos são legitimados no currículo? Para quem servem? Tornam-se fundamentais para formação de um aluno crítico. Apple questiona o papel da escola como mera transmissora de conhecimentos e o papel do professor nesse processo. Afirma que a escola deve ser produtora de saberes, que devem emanar das classes dominadas.

Outra contribuição importante na perspectiva crítica do currículo, foi a de Henry Giroux, que questionava as teorias tradicionais por sua racionalidade. O autor afirma essas teorias contribuíram para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, uma vez que enfatizavam a racionalidade educacional com ênfase em objetivos, eficiência e resultados, desprezando o caráter histórico, ético e político das ações sociais e do conhecimento, Silva (2007).

No Brasil, embora não tenha discorrido especificamente sobre o currículo, Paulo Freire deixou um legado teórico importante que influenciou significativamente nas teorias críticas acerca do currículo. Freire (2003), questiona o que chama de educação bancária que remete a transferência de conhecimentos entre professor-aluno e propõe um novo conceito de educação.

Trata-se de uma educação dialógica onde todos os conhecimentos são importantes para a aprendizagem. Freire (2003), defende a construção de um currículo que elimine a separação entre conhecimento científico e popular, propondo que todos tenham seu lugar na construção do saber. Uma perspectiva que desafia o processo de construção do currículo, pelas vias tradicionais.

Outras contribuições ligadas as teorias críticas do currículo poderiam ser esplanadas, porém não é oportuno discorrer minuciosamente sobre elas, visto que as principais considerações sobre o foco dessas teorias já nos encaminham para relevantes entendimentos.

Não obstante, as teorias pós- críticas ultrapassam a discussão envolta nas questões de ideologia/poder/classe e se concentram em: identidade, alteridade, diferença subjetividade

significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo, Silva (2007).

Marcado por um novo tempo histórico, novas demandas educacionais incorporam-se as discussões sobre currículo na sociedade pós-moderna. Agora, questionam-se as ideias da modernidade (razão, ciência, racionalidade, progresso), desconfia-se das pretensões totalizantes e universalistas do conhecimento científico. Segundo Silva (2007), “o pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida” (SILVA, 2007, p. 314). O currículo multiculturalista é uma grande expressão das teorias pós-críticas, e tem por objetivo enfatizar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo.

Os defensores dessa teoria acreditam que as desigualdades e injustiças sociais não são resultados apenas das relações de poder de classe, ligadas a contextos econômicos, mas vão além, elas são fruto das diferenças raciais, das questões de gênero, quando por exemplo a sociedade é fortemente marcada pela valorização de padrões dominantes, pela estrutura social branca e patriarcal.

O currículo multicultural propõe uma orientação escolar que valorize a diversidade cultural, trazendo também para debate as questões étnicas e raciais, afirmando-as como históricas e políticas, portanto fundamentais para desconstrução das desigualdades e injustiças sociais, Silva (2007). As teorias pós-críticas, problematizam as formas culturais dominantes, questionam a invisibilidade das experiências dos grupos sociais, historicamente discriminados pela hegemonia das culturas colonizadoras. Invocam a presença desses sujeitos no currículo e na escola.

Dadas essas breves considerações acerca das concepções de currículo que ao longo do tempo tem movimentado as questões educacionais, podemos concordar com Arroyo (2011), na compreensão do seu papel político, visto que esse documento estruturador da função da escola, não pode ser considerado apenas uma composição de conteúdo ou conhecimentos neutros. Para Apple (2001), o currículo faz parte de uma tradição seletiva de alguém/ grupo acerca do que é considerado conhecimento legítimo.

A partir do currículo vozes são reafirmadas e outras negadas ou invisibilizadas. Assim, consideramos que o currículo cumpre uma função de encaminhar a escola, professores e alunos para um controle político do conhecimento.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e — não menos importante — quem pode perguntar e responder a todas

essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2001, p. 72).

Para o autor, essa relação de poder entre o que é considerado conhecimento legítimo e quem determina o que se ensina/aprende, faz parte de um contexto social de dominação-subordinação que compromete a função democrática da escola, transformando-a em uma instituição de classes sociais, onde historicamente foi dificultado as classes subordinadas o acesso ao conhecimento produzido, bem como lhes foi negado o direito de produzir conhecimentos a partir de suas culturas, modos de vida, de pensar o mundo e colocar-se diante dele.

Segundo Arroyo (2011), na escola há muitas tensões. Os dramas sociais chegam a ela. O campo do conhecimento se tornou um território de disputa entre os diversos atores sociais, e os profissionais da educação também participam desse cenário complexo e conflituoso. Isso os coloca frente a necessidade de refletir sobre o currículo como território em disputa. “Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e humano” (ARROYO, 2011, p. 14).

Arroyo (2011), apresenta diversos argumentos para sustentar a tese do currículo como um território de disputa entre os profissionais da educação, sociedade e Estado. Um dos indicadores para seus argumentos, trata-se das diversas políticas, diretrizes e normas que cercam o currículo. Elas são reveladoras das disputas políticas travadas nesse campo.

Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária: uma configuração política do poder (ARROYO, 2011, p. 13).

Segundo o autor, essa centralidade política do currículo, também se evidencia nas políticas de avaliação da aprendizagem, cada vez mais presentes nas escolas. Portanto, o currículo é colocado a prova através de mecanismos avaliativos que funcionam como medidores se sua aplicabilidade, cada vez mais tendenciosos a seguir um padronização/ unificação. Arroyo (2011), aponta que caminhamos para o estabelecimento de um currículo não só nacional, mas internacional, único, portanto seguindo fluxos de avaliações também unificados.

Para Apple(2001), a configuração cada vez mais intensa de currículos nacionais está envolta num contexto perigoso para aqueles que já tem quase tudo a perder nesta sociedade. Esse movimento de emergência por um currículo e consequente sistema de avaliação nacionais, fazem parte de uma construção social neoliberal e neoconservadora.

Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola "ideais" (APPLE, 2001, p. 80).

Para o autor, as questões de classe repercutem nas tensões vividas no contexto das políticas educacionais, dentre elas o currículo, que constitui-se como uma arena de disputas pelo poder. Embora seja um fala que reflete as tensões políticas vividas no final do século XX nos Estados Unidos, as considerações do autor são importantes para entendermos o contexto das mudanças curriculares vivenciadas nas últimas décadas.

Não é oportuno fazermos uma discussão minuciosa sobre os argumentos que a visão crítica de Apple (2001), aponta sobre os rumos da escola em meio as influências políticas neoliberais e neoconservadoras. Mas concordamos que, no Brasil, o currículo é prescrito, ou seja, o currículo é documentado, no qual estão prescritas as orientações curriculares, está envolto em uma série de questões que refletem a tensão entre o projeto societário por parte do Estado e a diversidade dos projetos societários que emanam das diversas lutas sociais, sejam das populações urbanas ou camponesas.

Assim, caminhamos por entender o currículo como um palco de muitas tensões e muitas questões a serem desveladas. É necessário entender os diferentes contextos que conformam as demandas curriculares. É fundamental entendermos que projeto societário está sendo sustentado por quem implementa os diversos currículos prescritos, bem como que conflitos estão por trás desse projeto.

Portanto, ao tentar dialogar entre saberes de populações tradicionais e questões de currículo, precisamos entender primeiramente de que contexto político parte a construção das orientações educacionais curriculares, as concepções que as moldam e os caminhos que rumam para a educação.

3.2. A Base Nacional Comum Curricular: afinal, o que significa?

Para identificarmos as interfaces entre o currículo de geografia, no Município de Cametá, e os saberes ribeirinhos precisamos entender que a construção do documento curricular dos municípios segue no Brasil as orientações oficiais prescritas na BNCC.

Diante disso, torna-se necessário sabermos do que se trata a Base Nacional Comum Curricular, seus caminhos de construção, consolidação e desafios perante a diversidade de realidades socioespaciais do Brasil.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7).

Um primeiro ponto a de observar, no texto oficial do Ministério da Educação (MEC), sobre a definição da BNCC. É o destaque dado a expressão “aprendizagens essenciais”. Assim, esse documento, que se constitui como base para todo território nacional, apresenta uma orientação de conhecimentos para aprendizagens que são reconhecidas pelo Estado como essenciais, fundamentais. Aqui, nota-se um primeiro movimento de legitimação dos conhecimentos. Se o Estado considera a existência de um conjunto de aprendizagens ditas essenciais, resta-nos saber: quais são elas? E quais não são?

A BNCC, é o documento orientador dos currículos da Educação Básica no Brasil, aplicando-se exclusivamente a educação escolar. Seus defensores afirmam que ela segue os princípios éticos, políticos e estéticos fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), alinhados ao compromisso de uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Como referência nacional para a construção dos documentos curriculares dos estados e municípios da federação, a BNCC orienta que os currículos sejam construídos a partir da divisão entre conhecimentos comuns (obrigatórios), que compõe 60% do currículo e 40% de conhecimentos diversificados, ou seja, conteúdos que devem incluir demandas regionais/ locais a serem construídas a partir do coletivo de gestores e profissionais da educação de cada ente da federação. A parte diversificada do currículo pode ser distribuída dentro dos componentes curriculares (Língua portuguesa, matemática, história, geografia, etc.) através de habilidades

que levem em consideração conhecimentos regionais, ou podem estar atreladas a componentes criados pelos próprios estados ou municípios, como é o caso de Estudos Amazônicos no Pará.

Essa divisão entre conhecimentos comuns/ essenciais/ mínimos e diversificados, caracteriza o quadro de aprendizagens orientadas pelo Estado, no entanto, ao se referir as aprendizagens essenciais e obrigatórias devemos entender que se trata de 60% dos conteúdos prescritos na BNCC, como comuns a todo território nacional.

Nesse sentido, concordamos com LOPES (2018):

[...]não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). Mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro “ler, escrever e contar” parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal (LOPES, 2018, p. 25).

Segundo a autora, a BNCC e sua estrutura fincada em “aprendizagens essenciais” reflete um discurso universalista e concorre para a construção de uma imagem homogeneizante e negativa da escola, ao estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais, ou seja, um padrão para o que se ensina implica afirmar que a escola, bem como os professores não estão sabendo ensinar, portanto necessitam de um guia, de um manual obrigatório para adequarem suas metodologias.

Além disso, não se coloca em questão a diferença entre currículo comum e conhecimento comum (aqueles tidos como essenciais pelo MEC). Quais são os argumentos que sustentam a afirmação genérica e taxativa, que coloca todos os estudantes em posição de igualdade? Lopes (2018).

Na verdade, entendemos que a configuração de uma Base Nacional Comum significa mais do que orientar os conteúdos a uma padronização. Vai além, reposiciona todo o sistema de avaliação de larga escala do país: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, dentre outros. Essas provas devem ser realinhadas para os objetivos fixados na BNCC, bem como a formação de professores e a produção de livros didáticos. Ou seja, uma escala de padronização que está sendo configurada a partir da BNCC, ou melhor, a partir do que é considerado aprendizagem essencial (60% dos conhecimentos), que compõe a base.

Consideramos que o currículo precisa fazer sentido nos diversos contextos a que ele se destina, tendo em vista que as demandas educacionais não são homogêneas. “Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de

vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (LOPES, 2018, p. 25). No entanto, a implementação da BNCC, configura-se como uma estratégia unificadora e homogeneizadora que impõe as escolas um projeto de futuro e tem sustentado o argumento de que esse é o melhor caminho para o alcance da qualidade na educação.

Sobre isso, Lopes (2018) afirma que:

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdo, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (LOPES, 2018, p.26).

Assim, caminhamos para uma posição de questionar o significado da implementação da BNCC no Brasil. Que projeto de futuro está sendo anunciado nas entrelinhas desse documento orientador dos currículos escolares? Sabemos que, tratando-se da construção curricular da educação básica, há uma tradição na implementação de diversas diretrizes e parâmetros para orientar o ensino no país, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto a homologação da BNCC trouxe mudanças significativas para o cenário educacional.

É importante ressaltar que a BNCC, não é uma construção recente. Na realidade é um processo que vem sendo preconizado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN²²), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN²³) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE²⁴). Portanto a BNCC constitui-se num documento já previsto nas últimas duas décadas e tem envolvido a sociedade, os movimentos sociais, profissionais da educação, dentre outros grupos interessados nas questões educacionais do país.

No entanto, o que vinha sendo discutido nas políticas educacionais ao longo das últimas décadas não corresponde exatamente a construção de uma “Base Nacional Comum” e sim a uma “Base Comum Nacional²⁵”. Essa distinção é importante para que não caiamos no discurso de que a consolidação da BNCC é fruto do longo processo de construção das pesquisas educacionais e diálogo com os professores.

²² Lei N° 9394/1996.

²³ Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010.

²⁴ Leis N° 10.172/2001; 13.005/2014.

²⁵ Segundo Dourado (2013), Base comum nacional nunca significou a definição de uma matriz curricular, pelo contrário, tratava-se do estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores; importantes para garantia da unidade na diversidade. Portanto, nada tem de correlação com padronizações ou imposições de universalismos curriculares.

De fato, na BNCC, aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino (AGUIAR E DOURADO, 2018, p. 7).

Assim como aponta Apple (2001), as demandas curriculares, a partir da emergência de uma padronização nacional, entende-se, aqui, como fruto de ações neoliberais e neoconservadoras a partir do século XX. A construção da BNCC faz parte de um movimento internacional em curso, por pelo menos cinco décadas de reformas curriculares.

Segundo Lima (2021), a Base foi construída a partir da influência política e econômica de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras, além de corporações do setor privado brasileiro, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, dentre outras.

Os autores Pina e Gana (2020) apontam que essas corporações fazem parte da classe empresarial que tem garantido um projeto de educação pública que atenda aos interesses do neoliberalismo e juntas se organizam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC). “A função específica do MBNC nas relações de poder é a de garantir o alinhamento da BNCC ao projeto empresarial de Educação Básica” (PINA E GANA, 2020, p. 87).

Segundo Martins (2009) *apud* Pina e Gana (2020), desde a década de 1990 a iniciativa privada vem apresentando forte influência nas questões sociais. A esse movimento de intervenções dos grupos empresariais nas políticas sociais no Brasil, denominou-se “direita para o social” (DPS).

Composta por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS passou a difundir a “responsabilidade social” como ideologia para organizar a própria classe e subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo. Coube a dois organismos empresariais a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, ainda nos anos 1990, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Instituições Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), (PINA E GANA, 2020, p. 79).

Autores como Adrião e Peroni (2018), também apontam que a política nacional de reforma curricular no Brasil é resultado de uma ação coordenada por grupos empresariais

ligados ao Estado. E ainda que a construção da BNCC tenha passado por “consultas” on-line, a participação de educadores e universidades foi mínima.

Nesse sentido, entendemos que a construção da BNCC está circunscrita a um contexto de forte tendência neoliberal da educação, cujos seus princípios norteadores são configurados para atender as demandas dos agentes sociais que estão por detrás da consolidação de sua implementação. Não foi à toa que o processo de construção do texto da BNCC passou por três versões, até ser homologado seu texto final em 2017. Como afirma Dourado e Siqueira (2019):

Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas (DOURADO E SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Embora a BNCC tenha sido objeto de política de Estado evidente durante os governos Temer e atual Bolsonaro, sendo duramente criticada por diversas instituições ligadas a educação, foi desde o governo da Presidenta Dilma Rousseff, com a reformulação do ensino fundamental para nove anos, que a Base Nacional Comum Curricular começou a ser desenhada.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC pautam-se no desenvolvimento de “competências” que, segundo Dourado e Siqueira (2019), são resultados de acordos entre organismos multilaterais e as políticas de reforma educacionais com tendências neoliberais.

[...]a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Essa incorporação da noção de aprendizagem por competências tornou-se um elemento recorrente nos discursos educacionais das últimas duas décadas. Essa pedagogia afirma-se nos princípios definidos pelas instituições internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE e reafirma o modelo de gestão empresarial que delega aos indivíduos a responsabilização pela aprendizagem e apropriação do conhecimento, Dourado e Siqueira (2019).

Como justificativa para o foco na aprendizagem por competências a BNCC afirma estar coerente com as demandas de avaliações externas:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2017, p.13).

O discurso em torno da pedagogia das competências, embora não seja exclusivo da BNCC, encontra nela uma forte veiculação propagandista para melhoria da educação e desenvolvimento do país. O conceito de competências na BNCC aparece definido como:

[...]a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Essa definição é signatária da teoria empresarial estadunidense da década de 1960 e associada a educação pelos norte-americanos nos anos 1960. A centralidade dessa teoria é na relação eficiência – lucro e pautada numa concepção pragmática de aversão a teoria que não tem aplicabilidade. O que faz é se associar a “Teoria do Capital Humano” em que a educação é vista como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital, Dourado e Siqueira (2019).

O movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador (DOURADO E SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Sendo assim, podemos concordar com os autores citados, que a BNCC carrega um forte discurso de mudança e melhoria na educação, legitimado pela parceria do governo federal junto aos grupos empresariais que têm influenciado fortemente nas reformas educacionais no Brasil. Um discurso que, dentre outras consequências, coloca em evidência a responsabilidade dos professores pelos resultados dos estudantes, no processo de aprendizagem.

Segundo Dourado e Siqueira (2019), os conhecimentos requeridos pela estrutura de competências e habilidades na BNCC são marcados pela lógica pragmática, utilitarista, reducionista e, conseqüentemente, incitam dinâmicas curriculares operacionais e padronizadas, que poderão secundarizar as ciências humanas, por exemplo, já que as mesmas são consideradas inferiores no processo da aprendizagem para aplicação na vida cotidiana.

Constituindo-se como a referência para a construção dos currículos dos estados e municípios da federação, podemos dizer que as intencionalidades que marcam a construção da BNCC, precisam ser problematizadas nos espaços escolares e por entre os profissionais da educação.

Concordamos com Dourado e Siqueira (2019), que a partir de importantes críticas traçadas acerca da BNCC e suas consequências para os rumos da educação no Brasil, é necessário reafirmar que os currículos e sistemas de avaliação precisam estar atrelados a uma Política de Estado participativa, em que, de fato, o regime de colaboração entre os entes da federação seja assegurado.

A BNCC e todo o processo que envolve sua construção e consolidação marcam um cenário onde cada vez mais os professores são vistos como profissionais sem autonomia, sem poder participativo na construção das políticas curriculares. Uma contradição que precisa ser questionada, já que as prescrições curriculares demandam e impactam diretamente o trabalho deste profissional nas escolas.

A BNCC, portanto, consolida-se como uma estratégia de controle do conhecimento, pelo qual, se instituiu uma educação voltada para a empregabilidade e demandas do mercado. Um cenário que coloca em questão o princípio constitucional da educação para a cidadania. É preciso opor-se a essa lógica de mera transmissão de informações e preparação dos jovens para o mercado de trabalho, com ênfase no processo formativo da escola. A educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos (DOURADO E SIQUEIRA, 2019, p. 302).

3.3. O Documento Curricular do Município de Cametá- Pará

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Documento curricular do Município de Cametá- Pará começou a ser construído, no ano de 2017, a partir de diversos encontros formativos, diálogos com os professores e representantes de todas as categorias da sociedade. Dois anos depois, o documento passou por uma reformulação alinhando-se as demandas da BNCC.

Dois documentos curriculares orientaram a construção do Currículo do Município de Cametá: a BNCC e o documento curricular do estado do Pará.

Este Documento Curricular será referência para o ensino em Cametá, o qual vem sendo discutido desde 2017. O documento passou por reformulações, estando em

2019, sob as orientações da comissão proBNCC Pará, junto a articuladora municipal, alinhado à Base Nacional Comum Curricular e ao Documento Curricular do Estado do Pará, tendo como coordenadores de modalidade, redatores e colaboradores, professores do próprio município. (DOCUMENTO CURRICULAR-SEMED/CAMETÁ, 2019, p.27).

De acordo com as informações contidas no próprio Documento Curricular de Cametá (2019), apesar dos aportes teóricos do currículo em questão estarem em consonância com o documento do estado do Pará, os organizadores curriculares do documento municipal não seguem o modelo do documento estadual e sim da Base Nacional Comum Curricular.

Sobre a BNCC, o referido documento afirma que:

Nas discussões ocorridas nos círculos de diálogos realizados para discussão deste documento, definiu-se que o organizador curricular manterá a estrutura da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por considerar que é o documento macro, apontando as diretrizes, oferecendo as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, tanto no que se refere às práticas de linguagens, quanto as unidades temáticas, em cada componente curricular. Além disso, precisamos considerar os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades (DOCUMENTO CURRICULAR- SEMED/CAMETÁ,2019, p. 29).

No organizador curricular, estão distribuídos os conteúdos dos componentes curriculares, que, na BNCC, receberam a nomenclatura de “habilidades”. Nota-se que a BNCC, cumpre seu poder de centralidade nas orientações curriculares, no âmbito do Município de Cametá. Consolidando para além dos conteúdos, todos os eixos que estruturam as aprendizagens por competências e habilidades.

A base para construção da parte diversificada do Currículo de Cametá, que corresponde a 40% dos conteúdos definidos pela BNCC, segue as orientações do Documento Curricular do estado do Pará, incluindo o componente Estudos Amazônicos para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Está pautado no Método Materialista Histórico e Dialético e conseqüentemente na Psicologia Histórico- cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo de Cametá afirma que sua proposta curricular tem como base possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pelos indivíduos sendo esse acesso consolidado através da escola nas comunidades.

A apropriação desse conhecimento pela criança, é concebida como um processo marcado pela interação do educando com a realidade que o cerca, ou seja, a aprendizagem promove o desenvolvimento, mediante o contato com os objetivos de aprendizagens, objetos do conhecimento e habilidades, via mediação do professor. (DOCUMENTO CURRICULAR- SEMED/CAMETÁ,2019, p. 30).

Nesse sentido, defende-se, na proposta do Município, o papel da escola como propiciadora do acesso ao conhecimento elaborado, sistematizado, que, em conjunto com a prática social dos estudantes garantem uma aprendizagem significativa.

Os princípios norteadores do Currículo de Cametá mencionam o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações, no espaço e no tempo; na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Incita trazer para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense, com suas riquezas culturais e econômicas, distribuídas nas mais diversas regiões do estado, SEMED- Cametá, (2019).

O Documento Curricular de Cametá apresenta uma ampla discussão acerca das teorias críticas que embasam o currículo, afirmando serem essas importantes para se refletir o processo educativo. É possível perceber que, no documento, fundamenta-se a importância dos saberes produzidos a partir das relações cotidianas dos sujeitos do campo, na Amazônia. Um de seus princípios está pautado no respeito aos diversos modos de vida na Amazônia.

Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral (DOCUMENTO CURRICULAR- SEMED/CAMETÁ, 2019, p. 32).

Podemos perceber que o documento curricular de Cametá incita para a centralidade do currículo as experiências vividas no cotidiano dos sujeitos na Amazônia, valorizando principalmente seus aspectos culturais. Nesse sentido podemos afirmar que o currículo de Cametá, incentiva a valorização dos saberes e vivências das populações tradicionais, no cenário escolar, pelo menos no plano teórico. Apesar disso, o referido documento sinaliza ser um dos desafios para se pensar a educação e as políticas educacionais.

Embora esteja estruturado a partir dos eixos organizadores da BNCC, bem como da pedagogia das competências e habilidades, que se tenciona com uma proposta curricular vinculada a Pedagogia Histórico- Crítica (dadas as considerações sobre a construção da BNCC na seção anterior), tão comumente citada do documento curricular de Cametá, podemos perceber que há um esforço teórico para considerar as questões que envolvem o contexto das populações da Amazônia no âmbito da educação em Cametá.

No entanto, não encontramos no referido documento, menção/ reflexão acerca da particularidade do município de Cametá na expressão de suas populações tradicionais e no contexto educacional. Sabemos que a maior parte do público atendido na rede de ensino

municipal estão no interior, como os ribeirinhos. Nesse sentido, seria importante que a temática ocupasse um lugar de maior complexidade no Documento Curricular do município.

Apesar do Currículo de Cametá apresentar uma longa discussão sobre a modalidade de ensino de Educação do Campo, essa se reporta apenas as populações quilombolas do município, mostrando que a visão da gestão educacional de Cametá, ainda está limitada diante das questões que envolvem a educação e os sujeitos do campo na Amazônia.

Sobre a Educação do Campo, o Documento Curricular afirma a o seguinte:

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), relacionado a Educação do Campo fundamenta suas ações de acordo com a LDB, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra (DOCUMENTO CURRICULAR-SEMES/CAMETÁ, 2019, p. 69).

Ao referir-se à Educação do Campo, podemos perceber que a mesma é relacionada no Documento curricular, ao que se fundamenta na LDB sobre as adequações do ensino a vida no campo. Essas adequações materializam-se na flexibilização do calendário escolar às características produtivas do cultivo, as questões climáticas e ao direito na oferta de ensino para essas populações em suas comunidades.

No entanto, as linhas seguintes sobre essa temática no currículo de Cametá restringem-se as populações quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola, desenvolvida em unidades educacionais situadas dentro ou fora do território quilombola, observados os princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira, requer uma concepção e uma prática pedagógica que reconheça e valorize a especificidade étnico-cultural de cada comunidade bem como a formação específica do quadro docente. A estruturação e o funcionamento das escolas quilombolas, reconhecida e valorizada sua diversidade cultural, pressupõe um currículo construído com a comunidade escolar, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais, assegurando uma educação que permite melhor compreender a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios (DOCUMENTO CURRICULAR-SEMES/CAMETÁ, 2019, p. 69).

Como o município de Cametá possui escolas, em zonas rurais, consideradas quilombolas, verificou-se a atenção dada as questões educacionais desses sujeitos no que concerne a construção de práticas pedagógicas que valorizem suas especificidades étnico-culturais. Nesse sentido, a SEMED- Cametá propõe a construção de currículos participativos que levem em consideração, dentre outros aspectos, os saberes culturais dessas populações.

Assim, podemos entender que o currículo de Cametá não inclui outras populações tradicionais na sua concepção de Educação do Campo, nem mesmo a nível de reflexão. Ficando essa restrita as comunidades quilombolas do município.

Em suma, se levarmos em consideração o projeto societário neoliberal que consolida a BNCC, podemos dizer que o Documento Curricular de Cametá apresenta contradições, já que o mesmo apresenta fundamentos na Pedagogia Histórico- Crítica. Isso nos coloca diante da necessidade de refletir se, de fato, os educadores e os gestores dos entes da federação estão entendendo o papel da BNCC na construção de suas propostas curriculares.

Não estamos, com isso, afirmando que não haja espaço, dentro das orientações da BNCC, para as particularidades e proposições regionais, afinal, resta a esses 40% de suposta autonomia na construção curricular. No entanto, é necessário entender a forma como a BNCC se materializa nos processos avaliativos nacionais (ENEM, Prova Brasil, dentre outros), dos quais, apenas as aprendizagens obrigatórias servem como parâmetros para avaliar os estudantes.

3.3.1 O componente curricular de Geografia

O componente curricular de Geografia faz parte da área de conhecimentos intitulada como Ciências Humanas, tanto na BNCC quanto no Documento Curricular do Município de Cametá. Para fins dessa pesquisa, procuramos focar no componente curricular de geografia para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A partir da leitura do currículo do componente em questão, percebemos que se estrutura da mesma forma que na BNCC, seguindo também a mesma organização do Documento Curricular do estado do Pará.

Nesse sentido, o currículo de Cametá informa que quatro eixos devem ser considerados ao longo das habilidades de cada componente curricular, das ciências humanas, que são: Espaço, tempo e suas transformações; Linguagens e suas formas comunicativas; Valores a vida social; Cultura e identidade;

Esses eixos temáticos, cumprem a função de fazer conexões entre os diferentes componentes curriculares das ciências humanas, com propósito da integração entre as áreas, bem como relacionar as experiências vividas pelos estudantes nas suas realidades SEMED-Cametá (2019).

A geografia, na BNCC, foi dividida em cinco unidades temáticas, que no currículo de Cametá, receberam o mesmo nome. São elas: O Sujeito e seu lugar no Mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambiente e qualidade de vida.

A Abordagem dessas unidades temáticas deve se dar de forma integrada, dando ênfase, na posição relativa, dos objetos no espaço e no tempo, o que exige compreensão das características do lugar resultando das relações com outros lugares, Brasil (2017).

Ao analisar a estrutura das unidades temáticas em geografia na BNCC e no currículo de Geografia de Cametá, constatamos que são a mesma coisa. Porém o documento curricular de Cametá informa que foram acrescentadas habilidades, dentro das unidades temáticas de geografia, que correspondem a construção de 40% da parte diversificada do currículo. No entanto, não foram identificadas essas habilidades da parte diversificada para os anos finais do ensino fundamental no componente de geografia.

É importante ressaltar, que a parte diversificada dos currículos dos entes da federação, representa os conhecimentos referentes aos aspectos regionais. Essa construção deve se dar em parceria com o coletivo de professores e gestores nas escalas municipais e estaduais. É onde as possibilidades para conteúdos mais próximos as realidades locais encontram espaço, como a história e cultura de cada município.

A organização curricular da parte diversificada, segundo a BNCC, pode se dar dentro dos componentes curriculares obrigatórios, como a geografia e a história, ou podem ser construídos a partir de novos componentes que tratem especificamente das questões regionais.

No estado do Pará, o componente de Estudos Amazônicos cumpre essa função nos currículos escolares. Em Cametá, esse componente compõe a parte diversificada do currículo dos anos finais do ensino fundamental. Os profissionais habilitados para lecionar dentro desse componente, no município em questão, são: os professores com formação em história e geografia.

Portanto, a construção do currículo de Estudos Amazônicos perpassa pela integração dessas duas áreas do conhecimento. Ora, se estamos nos referindo a um componente curricular específico sobre a região Amazônica, pressupõe-se que estamos diante de uma disciplina com maiores possibilidades de interfaces com os saberes das populações tradicionais. No entanto, não nos debruçaremos sobre esse componente, visto que a intenção desta pesquisa concentra-se no currículo de geografia e suas possibilidades de interfaces com esses saberes.

Verificamos que o componente de Estudos Amazônicos compõe a parte diversificada do currículo do ensino fundamental (anos finais) em Cametá. Talvez essa seja a razão de não termos encontrado habilidades específicas, no currículo de geografia (anos finais- 6º ao 9º), acerca de conhecimentos ligados a parte diversificada.

Chegamos a essa “conclusão”, porque diferente dos anos finais, no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), identificamos a parte diversificada distribuídas

entre os componentes curriculares (um deles o de geografia), já que para essa etapa do ensino fundamental, a disciplina de Estudos Amazônicos não é ofertada.

Quadro 2: Organizador Curricular de Geografia 1º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares.	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	Meu modo de vida em Cametá. Situações de convívio em diferentes lugares.	(EF01GE01MC) Descrever o seu modo de vida no município de Cametá EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana.	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes

da variação de temperatura e umidade no ambiente.

Fonte: Documento Curricular de Geografia- SEMED/CAMETÁ, 2019.

No Quadro 2, podemos identificar uma habilidade construída com base nas orientações da BNCC, para a parte diversificada do currículo de geografia do 1º ano do ensino fundamental (EF01GE01MC). Essa habilidade relaciona-se a unidade temática. “O sujeito e seu lugar no mundo”, objetiva-se desenvolver no aluno a compreensão acerca do seu lugar de vida, sendo por isso a habilidade: “descrever o seu modo de vida no município de Cametá”.

Não obstante, podemos afirmar que o currículo de geografia do ensino fundamental (anos finais) em Cametá é composto, na sua totalidade, pelas habilidades definidas na BNCC. Sendo assim, falar do currículo de geografia (ensino fundamental-anos finais) do Município de Cametá significa falar da BNCC para essa etapa do ensino.

A identificação das habilidades da parte diversificada, dos anos finais, do ensino fundamental, no organizador curricular de geografia, conteria a sigla “MC” ao final da sequência padrão estabelecida pela BNCC. Como explicitado no Documento Curricular do Município:

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular apresenta 60% das aprendizagens essenciais a serem ensinadas com equidade, o município de Cametá com sua autonomia para construir os 40% da parte (diversificada), decidiu em um dos círculos de diálogos utilizar para identificar as novas habilidades criadas por este município, e diferenciar dos alfas numéricos da BNCC a sigla MC (Município de Cametá), no final dos alfanuméricos (DOCUMENTO CURRICULAR-SEMED/CAMETÁ, 2019, p. 543).

Vejamos então as habilidades do componente curricular de geografia para o 6º ano:

Quadro 3: Organizador Curricular de Geografia 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no

		modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: Documento Curricular de Geografia- SEMED/CAMETÁ, 2019.

Ao ler o Quadro 3, podemos perceber que não há, dentre as habilidades elencadas para o 6º ano, nenhuma com a sigla “MC” ao final dos códigos alfanumérico; isso confirma que há uma supremacia das habilidades da BNCC no currículo de geografia para o ensino fundamental, anos finais no Município de Cametá, visto que também não identificamos menção à parte diversificada para os outros anos (7º, 8º e 9º).

O fato de não identificarmos a construção de uma parte diversificada, dentro do componente curricular de geografia, para os anos finais, não implica estarmos afirmando que esse componente não apresenta possibilidades de interfaces com os saberes das populações tradicionais.

Nesse sentido, ao tentarmos identificar, no currículo de geografia de Cameté e, portanto, na própria BNCC, as interfaces com os saberes de populações tradicionais, como os ribeirinhos, é necessário uma análise mais complexa que nos faça compreender como a geografia escolar está configurada nas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades para os anos finais do ensino fundamental?

Sobre isso, a BNCC, em seu texto oficial, afirma ser a geografia uma oportunidade para que o aluno compreenda o mundo em que se vive, considerando as diferenças socioespaciais. Nessa perspectiva:

A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 359).

O conceito de identidade na BNCC é articulado ao conceito de cidadania e juntos apresentam-se como objetivos a serem alcançados a partir do raciocínio geográfico, ou seja, um pensamento, uma reflexão que seja espacial. A BNCC apresenta a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico, entendido na base, como uma forma de exercitar o pensamento sobre o espaço.

Ainda sobre o conceito de identidade, a BNCC para o ensino fundamental (anos finais), apresenta-o de diversas formas: na percepção da paisagem e seus significados; nas formas de interação entre os lugares de vivência; na cultura e modos de vida que constroem a memória social dos estudantes; na própria identidade cultural; e na construção de uma consciência histórico-temporal dos alunos, Brasil (2017).

Para o alcance do raciocínio geográfico, a BNCC apresenta a importância de se trabalhar as categorias de análise fundamentais da geografia, entendidas como conceitos. Que são: o espaço, que é mais amplo, os conceitos de território, lugar, região, paisagem e natureza. São entendidos, na base, como, efetivamente, operacionais, no que concerne as diversas características do espaço geográfico.

As noções de tempo e espaço são apresentadas, na BNCC, como fundamentais para o desenvolvimento das ciências humanas no ensino fundamental. Pensar a relação espaço-temporal implica na consciência de que os indivíduos produzem o espaço em que vivem, na medida em que dele se apropriam em determinado tempo histórico. Somente a partir desse raciocínio o ser humano pode compreender, interpretar e avaliar o impacto de suas ações sobre o espaço, tanto no passado quando no presente, Brasil (2017).

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (BRASIL, 2017, p. 253).

Ao fazer menção do conceito de espaço vivido, concebido e percebido, podemos entender que a BNCC traz, dentro de suas interpretações sobre a produção do espaço, a tríade Lefebvriana (2006). Nesse sentido, a BNCC encara o espaço como fruto tanto da materialidade, quando da imaterialidade, ou seja, dos modos de vida.

Ao encarar essa perspectiva espacial, a BNCC faz associação ao conceito de lugar, com o objetivo de desenvolver no aluno as noções de pertencimento e responsabilização perante as questões socioespaciais.

Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2017, p. 305).

Essa construção de pensamento espacial é identificada no currículo de geografia, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental, em que espaço vivido é associado a tempo vivido, dando origem ao conceito de espaço biográfico²⁶. Nesse sentido, fica clara a relação do objeto de conhecimento, “o modo de vida das crianças em diferentes lugares”, com o eixo temático “o sujeito e seu lugar no mundo” no currículo de geografia do 1º ano do ensino fundamental (ver quadro 2).

Em se tratando do ensino fundamental (anos finais- 6º ao 9º), a BNCC considera que os alunos, nessa etapa da vida escolar, estão em outro patamar de interpretação da realidade. São capazes de avançar do raciocínio espacial, ligado as suas experiências nos lugares de vivência, para um pensamento mais amplo na relação dos seus lugares com o mundo e a sociedade.

Ou seja, para essa etapa do ensino fundamental, a escala de raciocínio geográfico se amplia, como podemos verificar na abordagem do objeto de conhecimento “identidade sociocultural” e a habilidade “(EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e de usos desses lugares em diferentes tempos” para o 6º ano, na unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo” (ver quadro 3).

Segundo a BNCC, com a aplicação correta dos conceitos geográficos para o desenvolvimento do pensamento espacial, através de metodologias de pesquisa e análise de

²⁶ O conceito relaciona-se as experiências dos alunos nos seus lugares de vivência, Brasil (2017).

informações geográficas, os estudantes poderão reconhecer por exemplo a desigualdade do uso dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição do território em meio aos conflitos geopolíticos; e a desigualdade socioeconômica nos diferentes espaços urbanos e rurais e escala mundial, Brasil (2017).

Essa premissa acerca das aprendizagens que a geografia escolar pode proporcionar ao aluno do ensino fundamental (séries finais), os coloca diante de escalas globais de interpretação do espaço. Isso, porque considera-se que o raciocínio geográfico desenvolvido nos anos iniciais pela mediação do professor- pedagogo foram suficientes. Além disso, a BNCC considera que:

[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 361).

O viés da aplicabilidade da geografia para pensar e resolver problemas na vida cotidiana também é estimulado através das competências da BNCC, o que reforça a formação de um sujeito capaz de intervir no seu espaço.

Sem nos alongar muito sobre os diversos princípios que versam sobre o ensino de geografia na BNCC, podemos concordar que, no plano das orientações teórico- metodológicas, a Base apresenta algumas possibilidades para interfaces com os saberes das populações tradicionais. No entanto, essas possibilidades não estão claras nos objetos de conhecimento e nas suas respectivas habilidades. Sendo necessário, portanto que o professor encontre metodologias que viabilizem essas interfaces numa construção do conhecimento que ultrapasse as orientações do currículo prescrito.

Quando a BNCC estabelece, por exemplo, a unidade temática o “Sujeito e seu lugar no mundo” orienta-se o foco no conceito de identidade e noções de pertencimento, com abordagens diferentes para cada etapa do ensino fundamental.

O conceito de identidade, nessa unidade temática, está bastante associado ao estudo do lugar e possui uma importante função na construção da identidade das populações tradicionais, como os ribeirinhos.

Nessa pesquisa partimos de uma perspectiva de que a valorização dos saberes das populações tradicionais, aqueles construídos nas suas vivências e na relação com seu espaço de referência, contribuem para o fortalecimento de suas identidades.

Assim, nos anos iniciais busca-se ampliar as experiências espaço-temporais através do conhecimento de si e da sua comunidade, valorizando as experiências cotidianas, abrindo

possibilidades (a depender da prática docente) para o reconhecimento dos saberes que envolvem o contexto espacial do aluno.

Nos anos finais do ensino fundamental, essa unidade temática, com foco na identidade, parte do pressuposto que o aluno desenvolveu um pensamento espacial sobre si e suas experiências do cotidiano, portanto tem condições de expandir sua percepção para relacionar seu lugar de vida a contextos mais amplos. Esse raciocínio deve se dar a partir de temas políticos, econômicos e culturais. Aqui nos cabe questionar: será que de fato os alunos estão devolvendo o raciocínio geográfico tal como previsto na BNCC? Essa problematização é importante, visto que a BNCC é mais que um documento orientador, ela consolida-se como documento padronizador do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a Unidade temática, “O sujeito e seu lugar no mundo”, a BNCC aponta o seguinte:

O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BRASIL, 2017, p. 362).

A BNCC coloca a geografia como um meio para que o aluno se reconheça no mundo, bem como valorizando sua individualidade (identidade), seu modo de vida. A noção de pertencimento estimula um processo formativo para construção do sujeito/cidadão. E de seu papel frente as questões que envolvem suas condições de existência. Ora, seria oportuno refletir: como a geografia escolar está contribuindo para a construção da identidade dos sujeitos, no contexto das escolas do campo? Será uma geografia que os conforma, sendo apenas uma disciplina conteudista? Será uma geografia que os convoca a dialogar/construir conhecimentos? Que currículos estão sendo construídos na geografia para além do prescrito?

Essas questões são importantes para que possamos pensar o papel desse componente nas escolas não apenas ocupando espaço no currículo prescrito, mas como um campo de conhecimento que contribui para justiça social e para a democracia.

No quadro baixo, podemos verificar os objetos de conhecimento e as habilidades na BNCC para o ensino fundamental dentro da unidade temática citada.

Quadro 4: Unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”.

Ano/ Ensino Fundamental	Objeto do conhecimento	Habilidades
6º ano	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários
7º ano	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
9º ano	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura. Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Fonte: Documento Curricular de Geografia- SEMED/CAMETÁ, 2019.

O quadro 4 apresenta todos os objetos de conhecimento e habilidades para o ensino fundamental (anos finais), do currículo de geografia, na BNCC e, portanto no município de Cametá. É possível identificar, algumas aproximações com o contexto socioespacial do aluno.

Por exemplo, para o 8º ano se propõe, dentro do objeto de conhecimento, “diversidade e dinâmica da população mundial e local”. A habilidade de se “relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município, onde se localiza a escola, significa considerar a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial”.

Nesse sentido, dependendo da metodologia adotada pelo professor, poderia ser trazido para reflexão do aluno, a história das famílias que migraram em determinado tempo histórico para as ilhas de Cametá e problematizar: quem eram essas pessoas? Porque migraram para ilhas? Certamente o contexto que envolve a migração dessas famílias para regiões insulares, provocam pensar sobre as formas de apropriação desses espaços, sobre as formas de sobrevivência e reprodução da vida, o que implica mergulhar nos saberes construídos a partir dessa dinâmica aquela que se constituíram uma identidade territorial.

Percebe-se que o currículo não explicita em sua estrutura esse tipo de conteúdo e talvez nem se encontrem nos materiais didáticos elaborados conforme a BNCC, o contexto mencionado acima serve para trabalhar a habilidade referida.

No objeto de conhecimento intitulado “as manifestações culturais na formação populacional” direcionada para o 9º ano, observa-se que uma das habilidades propostas é a de “relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais”, não contempla os continentes América e África.

Desse modo, entendemos que as questões que envolvem as possibilidade de conexões entre os saberes das populações tradicionais, como os ribeirinhos e o currículo de geografia de Cametá (dada a expressão dessas populações no cenário populacional no município que se configuram para além de números estáticos, mas para a diversidade dos modos de vida na Amazônia e a forma como o Estado enxerga essas realidades dentro de suas políticas educacionais), necessitam ser problematizadas levando em conta diversos fatores que envolvem o sentido da educação e o papel do professor como mediador na construção de conhecimentos nas diversas realidades escolares.

Segundo Cavalcante (2012), é preciso superar a visão de ensino reprodutor de conhecimento e assumi-lo como uma atividade de “construção coletiva do saber”. Enxergar não só o conteúdo, mas a informação, seu caráter reflexivo, construtor de novos conhecimentos.

Nesse sentido, é necessário questionar, até que ponto a construção de uma base nacional comum curricular e sua imposição de aprendizagens essenciais está sendo construtora de uma democratização do saber? De que forma a estrutura da BNCC e o seu alcance para com os entes da federação está reforçando a dupla função da escola: instituição indispensável para a reprodução social e instrumento de libertação? Vesentini (1998).

Não podemos esquecer que a BNCC articula para além dos currículos um sistema de avaliação nacional que legitima certas aprendizagens e marginaliza outras. Isso porque, embora um professor se esforce para construir na sala de aula um diálogo entre os saberes científicos e populares, no sistema de avaliação nacional, esse esforço não encontrará sentido, não serão levados em consideração. Ou seja, estamos diante de um conflito entre o sentido da educação para os educadores as políticas educacionais do Estado.

As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. Nossa bandeira de luta desde os anos 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificação dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios (ARROYO, 2011, p.25).

É necessário também, compreender a valorização de temáticas no currículo de geografia, que envolvem visões eurocêtricas, que colocam em destaque os modos de vida urbano, as dinâmicas econômicas das cidades, a globalização, o campo como produtor agrícola, as populações tradicionais como minorias a desaparecer diante do avanço do capitalismo, dentre outros.

Quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e formas de pensar são segregados, excluídos, tidos como irracionais, senso comum, da vida comum, do povo. O currículo é o território da racionalidade, da ciência, da norma culta. “Resistir a esses cânones únicos segregadores tem feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e coloca-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens” (ARROYO, 2011, p. 41).

Essas são questões necessárias para se compreender a complexidade que envolve os rumos da escola, da educação e mais ainda, dos contextos educacionais historicamente marginalizados, como o contexto das escolas no interior da Amazônia.

3.4 A percepção dos professores²⁷

Consolidando-se como núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola, o currículo está aí, com sua rigidez, impondo-se sobre a criatividade e a autonomia de professores. Todo arranjo que modela a centralidade do currículo, seus conteúdos, avaliações, organização dos conhecimentos em componentes, níveis, sequências, situam-se sobre a escola e os profissionais da educação como um peso, Arroyo (2011).

É indiscutível. O currículo chega aos professores como um manual, um guia obrigatório, sagrado. Tencionando muitas vezes com nossas identidades profissionais.

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (ARROYO, 2011, p. 29).

Nós professores estamos imersos num contexto de tantos científicismos, normas, pragmatismos, que muitas vezes nos endurecem, nos fazem esquecer de nossa função educadora, de nos colocarmos diante das imposições que cercam nossa prática docente, reivindicando nossas autonomias. Afinal, quem melhor entende as diversas questões que envolvem a educação, a escola, os educandos, se não somos nós? Diariamente desafiando-nos nessa complexa missão de construir aprendizagens.

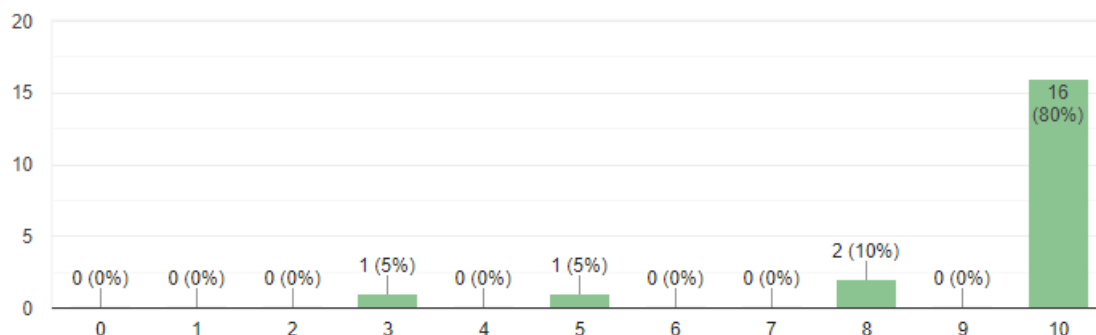
Nesse sentido, ouvir as narrativas e as percepções daqueles que lidam cotidianamente o currículo é fundamental nessa pesquisa. Nossa proposta é fazer com que essas percepções sejam levadas em consideração no entendimento do reflexo de imposições e normas que cercam a aprendizagem escolar.

Para começarmos, é importante dizer que todos os professores entrevistados responderam que consideram importante refletir sobre as questões curriculares no âmbito da geografia. Apenas 20% relatou ter participado da construção do Documento Curricular de Cametá e maioria atua/atuou em escolas ribeirinhas.

²⁷ Foram ouvidos para construção dessa seção, um total de 15 professores da rede municipal de educação de Cametá. Esses mesmos professores responderam um formulário online (Google Forms) que complementou nossos diálogos. Além disso, outros professores também participaram respondendo apenas o formulário, portanto nossos dados a partir dessa ferramenta eletrônica baseiam-se num total de 20 professores. Todos os professores atuam nas séries finais do ensino fundamental com o componente curricular de geografia e 95% deles possuem formação em Geografia; 5% em outras áreas como pedagogia; 70% trabalham também com o componente de Estudos Amazônicos; 75% desses profissionais atuam, ou já atuaram em alguma escola da zona rural de Cametá; 95% residem na zona urbana.

Perguntou-se : que importância você atribui para a relação entre currículo e saberes nas comunidades tradicionais da Amazônia, numa escala de 0 à 10? As respostas foram: 80% atribuiu peso 10; 10% peso 8; 5% peso 5; e 5% peso 3.

Figura 38: Relevância na relação Currículo e Saberes das comunidades tradicionais da Amazônia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando inquiridos, nas entrevistas, sobre o que é o currículo, a maioria dos professores o definiu como um documento, algo concreto, adjetivando-o com as seguintes palavras: “orientador”; “norteador”. Como podemos ver nas falas:

“Eu não estudo muito essa área de currículo, mas pra mim o currículo é um documento orientador. É a partir dele que nós vamos começar a pensar o nosso plano de aula, nosso projeto de trabalho, nosso plano de curso, as atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano serão com base no currículo. Então é o orientador do trabalho docente”. (Professor- 01).

“O currículo, na minha concepção serve como um norteador, baseando-se por áreas de conhecimento, que ficou mais abrangente, dando "em termos" base pra trabalhar a interdisciplinaridade” (Professora- 02).

“Eu creio que o currículo seja uma especie de rumo a seguir, um norte. É o que vai nortar o nosso trabalho na sala de aula sendo construído todos os dias. É o principio basico do nosso trabalho. É muito mais do que os consteudos a serem ensinados ou apenas a metodologia a ser aplicada. Na verdade é um conjunto de todas essas questões que vão fazer com que o nosso trabalho tenha uma sequencia lógica, didática e que possam alcançar o aluno dentro dessas participaridades, dentro de cada região, cada escola”. (Professor- 03).

“Eu penso que currículo é um todo integrado por partes e que tem varios objetivos mas que se resume num objetivo comum que é o conhecimento, a aprendizagem na qual o aluno vai alcançar. Cada disciplina tem o seu currículo, como a geografia ela tem seus conteudos e eles estão articulados no currículo. Em outras palavras é um caminho que alguém deve trilhar” (Professor- 04).

As definições acima, dos professores de geografia de Cametá, demonstram que o currículo de fato se materializa como um orientador do trabalho docente. A partir das falas nota-se o peso que esse documento reflete na sala de aula, tendo em vista que o professor o considera

estruturante da sua prática. Na fala do entrevistado 01, a afirmação “ não estudo muito essa área de currículo” nos leva a refletir sobre a contradição evidenciada entre aquilo que molda nossa prática docente e aquilo que estudamos/ entendemos/ conhecemos sobre o que implica diretamente nossa função.

Podemos classificar as falas sobre o currículo em tres grupos: aqueles que tiveram certa insegurança em defini-lo e por isso responderam de forma bastante objetiva (entrevistado, 01, 02 e 04); aqueles que responderam com certa segurança, mas sem refletir, em demasia, sobre o seu significado (entrevistado 03); e aqueles que foram mais explicativos e demonstraram uma reflexão sobre o tema, como a seguir:

“O currículo é o que vai orientar o trabalho docente. Nele se concentram varias questões. Quando se fala por exemplo do currículo oficial, é aquele onde estão delineados os conhecimentos, as metodologias, os processos avaliativos as orientações gerais para que o professor possa encaminhar a aprendizagem. Atualmente a gente tem a BNCC que se tornou um currículo obrigatorio. Antes eram os Parametros Curriculares que funcionavam de fato como orientações, agora tem a BNCC que já vem com uma base toda construída onde nós professores temos que seguir e nos adequar. Então a Base pra mim não é currículo, pra mim é norma, lei, algo que esta sendo imposto para todos os professores no Brasil. Mas pra além disso temos o currículo que é construído no dia a dia da escola, que não está escrito mas que vamos desenvolver a partir das nossas experiencias pedagogicas” (Professora-05).

“O currículo é uma construção social e ele vem num processo evolutivo. Antes nós tinhamos grade curricular e estavamos presos no compartimento de cada disciplina. Hoje a gente tem BNCC que veio de uma vez por todas, especialmente na questão da Geografia, desmistificar aquela questão da disciplina decorativa, tanto no sentido de ser um conceito que o aluno ia decorar pra prova, não tinha utilidade, era inutil pra ele. Quanto no sentido de que quando o aluno decorava e ele tinha certa compreensão daquele conceito mas era ilustrativo, era que nem um quadro que o aluno só ficava olhando e não sabia como transformar aquele conhecimento em uma ferramenta pra vida” (Professora- 06).

As falas acima refletem diferentes dimensões sobre como pensar o currículo. Uma mais crítica (entrevistada 05) e outra mais positiva em relação as novas tendências curriculares trazidas pela BNCC. No geral, a maioria dos professores demonstraram pertencer ao grupo dos que refletiram insegurança ao definir o currículo, apesar de todos terem apresentado falas que confirmam uma ideia comum ou geral sobre o que é o currículo (documento orientador).

As diferentes falas e suas multiplas interpretações sobre o currículo demonstram como as questões que envolvem a concepção e a construção do currículo não são consensual entre os profissionais da educação, no que concerne as questões mais abrangentes de sua aplicabilidade.

Ao traçar diálogos sobre o Currículo da SEMED- Cametá para o componente curricular de Geografia, que significa o mesmo que estar diante da construção curricular da BNCC, as respostas concentraram-se na insatisfação com a divisão das aprendizagens entre obrigatórias

(60%) e diversificadas (40%). Esse foi o aspecto mais apontado pelos professores, como algo negativo que reforça a supremacia de uma geografia voltada para as realidades dos centros urbanos, da geopolítica mundial, da produção econômica capitalista em detrimento de conteúdos sobre a região Amazônica que, na maioria das vezes, refletem a imagem dos de fora.

“Essa porcentagem da parte diversificada deveria ser maior, porque o Brasil sendo um país grande do jeito que é, com realidades tão diferentes entre si, essa porcentagem poderia ser maior, porque obviamente que as particularidades da nossa região são gritantes em relação as outras. Defendo que o aspecto regional deveria ocupar a maior parte do currículo”. (PROFESSOR- 03).

“Posso dizer que a voz externa à nossa realidade ainda impera no currículo de geografia. Ainda vejo que há muita influência de uma construção baseada na realidade do sudeste do Brasil. A nossa região é abordada de forma mínima e sem levar em consideração a diversidade dos nossos povos, da nossa cultura do que o nosso povo produz”. Professor -04).

“Essa divisão na BNCC me incomoda, parece uma tentativa de homogeneizar os conhecimentos. A gente sabe o quando o Brasil é desigual. Principalmente em relação a nossa região não é considerada a nossa especificidade. Até quando de abordam o contexto rural do Brasil a gente ve que só é retratado a realidade da produção capitalista. O nosso rural, o nosso interior da Amazônia parece que não existe”. (PROFESSOR 01).

As falas refletem a insatisfação dos professores com a pouca abordagem que é identificada nos currículos oficiais acerca das particularidades regionais. Percebe-se que há uma preocupação por parte desses profissionais, acerca não só dessa divisão de conhecimentos, mas da própria geografia que chega a partir de suas principais ferramentas de trabalho que é o livro didático.

“O professor não anda com a BNCC na mochila. Ele anda com os livros didáticos e na capa está bem explicito “com base na BNCC”. Então tem alguma coisa errada entre o que se diz da BNCC que ela é mais dinâmica e leva em consideração as diversas realidades e a construção do material que chega pra gente. Não vejo mudança na prática, somente na teoria e nas nomenclaturas” (PROFESSOR 02).

“Um dos grandes desafios pra gente é falta de produção de conhecimento sobre os nossos próprios saberes. É uma crítica que eu faço pra nós professores e pesquisadores da Amazônia. São poucas publicações sobre a nossa região a partir de quem vive aqui então acaba que ficamos reféns das visões de fora. Acredito que esse era um debate a ser feiro pra todos e não só pra gente da Amazônia” (PROFESSORA 07).

Como tentativa de superar essas questões, a maioria dos professores declarou que faz adaptações dos conteúdos. Incluem novos temas aos já propostos pela BNCC; bem próximos à realidade do estudante e/ ou que consideram essenciais, sem perder as orientações curriculares.

Em relação aos saberes das comunidades tradicionais e suas interfaces com o currículo, os professores responderam, com unanimidade, que não consideram esta relação, a partir do

currículo, mas sim a partir de suas práticas docente. Além disso, relataram ter mais liberdade para tratar dessa temática a partir do componente de Estudos Amazônicos.

Embora a maior parte dos professores entrevistados seja oriundo da zona urbana de Cametá, relataram trabalhar em escolas da zona rural, principalmente nas ilhas. Os professores demonstraram reconhecer, com isso, que o ensino precisa ser problematizado à luz das realidades camponesas da Amazônia.

“Eu morava em Belém e antes de vim pra cá a minha vida era totalmente diferente, era agitada. E o meu tempo era diferente do tempo que tenho aqui em Cametá e sobretudo o tempo que eu tenho lá no interior onde dou aula, onde as coisas correm num ritmo diferente. Apesar de cronologicamente o tempo ser o mesmo o ritmo de vida é diferente, então apesar de não ser um saber local, regional é uma particularidade local e esses saberes tradicionais dessas populações são importantes porque é partir deles que essas comunidades se veem inseridas no espaço e no mundo e eles contribuem muito para explicar certos fenômenos que carregam significados muito grandes. Então é a forma como eles compreendem a natureza a vida” (PROFESSOR 07).

“Sempre que encontro brechas eu procuro inserir questões locais nas aulas. Essa questão dos saberes é muito importante. O aluno da ilha já não se vê nos livros e em muitos conteúdos, então é importante trazer esses saberes que podem se relacionar com o que a gente ensina. Por exemplo, na ilha eles costumam se orientar geograficamente pelo sol, dão nomes aos pontos cardeais diferente de norte e sul. Dão outros nomes como “beira da costa” que faz parte da linguagem deles. Não é a linguagem da geografia, mas se relaciona com ela. Fora os saberes do que eles possuem do que eles produzem, tudo isso pode ser explorado na escola”. (Professor 08).

As questões do saber das populações tradicionais são vislumbradas pelos professores ao longo de duas trajetórias: por entre idas e vindas, entre suas residências e seus contextos de trabalho. Cametá e sua grande expressividade de populações rurais, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, pequenos agricultores, proporciona aos educadores experiências que os fazem perceber a realidade educacional da Amazônia.

O contexto dessas populações está imerso na luta pelo direito ao acesso à educação. Muitas dessas comunidades passaram décadas sem saber ler e escrever o próprio nome. A existência de uma escola em seus territórios configura mais do que a oferta de ensino, significa ver-se compartilhando das políticas públicas, significa ver-se como parte da sociedade.

Dessa forma, o ensino, as práticas pedagógicas, os currículos e tudo que envolve a consolidação de um projeto societário necessita ser problematizado. Que sentido está fazendo nas diversas demandas sociais do país?

Entender as questões que envolvem a estrutura educacional, portanto é fundamental para construção de sociedade justa e democrática.

Segundo Arroyo (2011):

As identidades e o trabalho, as experiências sociais dos professores e dos alunos estão ausentes nos currículos porque estes ignoram os sujeitos sociais e ignoram os mestres e educandos como sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores. De experiências significativas. Um traço de uma longa história de ausências e de ocultamentos dos coletivos sociais segregados (ARROYO, 2011, p. 137).

As questões que cercam as demandas curriculares atuais, como a constituição de uma Base Nacional Comum curricular e seus impactos na escola, seus ocultamentos, suas negligências, seu caráter imperativo, hierarquizante, que mascara o projeto societário neoliberal, necessita de maior atenção, necessita abrir-se para um processo mais participativo, de cujos sujeitos que envolvem sua aplicabilidade possam sentir-se de fato constituintes do processo de construção da sociedade.

As falas dos entrevistados foram importantes para compreender os dilemas compartilhados pelos professores de geografia, num município amazônico, com particularidades tão importantes a serem refletidas no âmbito da educação. Além do mais, muitas outras vozes que não caberiam nessas linhas reflexivas, necessitam ecoar para construção de um currículo outro, de uma geografia outra, de um ensino outro a ser construído.

3.5 A percepção dos alunos ribeirinhos²⁸

O aluno é um sujeito participante dessa pesquisa. E ao pretender dialogar por entre saberes, buscamos entender a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história, Arroyo (2011). Assim, nessa seção, procuramos compreender a percepção desses sujeitos acerca da geografia, deixando questões abertas para incitar novos caminhos de pesquisa, como por exemplo: o ensino de geografia na Amazônia está servindo ao fortalecimento das identidades e conseqüentemente a uma educação geográfica que possibilite o exercício da cidadania.

Não procuraremos responder essas questões nessas breves linhas. Mas deixaremos que elas ecoem a partir do que esses alunos, da comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima, expressaram em momentos de interação entre aula e pesquisa desta professora de geografia.

O que será abordado consideramos fruto de aprendizagens construídas ao longo da vida escolar desses alunos. Nesse sentido, entendemos a aprendizagem como:

²⁸ Esta seção é fruto da interação entre os alunos (sujeitos da pesquisa) e a professora que também é a pesquisadora. Entre os diversos obstáculos da pandemia da COVID-19, procurei interagir com os alunos da Escola Municipal “Dilcivane Viana Moia”, que fica na comunidade do Pacuí de Cima e através da aplicação de uma atividade onde os alunos expressaram suas percepções acerca da geografia. A atividade foi desenvolvida com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. No total, 30 alunos participaram.

[...] tudo que, no processo do desenvolvimento mental, não é determinado hereditariamente, ou seja, pela maturação, considerando toda a aquisição obtida ao longo do tempo, isto é mediada e não imediata, como a percepção ou compreensão instantânea. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros (OLIVEIRA, 2002, p. 217).

Como já nos chamava atenção Foucher (1989), o ensino de geografia na escola não é uma tarefa fácil. Várias são as questões que envolvem o desafio de promover a educação geográfica, desde que essa constitui-se como disciplina escolar, hoje componente curricular.

Quando nos propusemos mergulhar sobre a percepção dos alunos acerca da geografia, concordamos com as considerações antigas de uma autora da geografia, mas que ecoa nessa pesquisa com profundidade. Trata-se de Resende (1989) e sua recusa em considerar o aluno, em especial aquele oriundo de classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história e alheio ao momento histórico e aos espaços geográficos.

Portando, as análises seguintes consideram “o saber do aluno (seu espaço real) integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe” (RESENDE, 1989, p. 84). Nesse sentido, defendemos que o aluno participe efetivamente do espaço geográfico que estuda, pois se assim não for, a verdade geográfica do indivíduo se perde, tornando-se a geografia alheia a ele.

Como afirma Cavalcante (2012):

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e confronto entre culturas acontece (CAVALCANTE, 2012, p. 45).

Essas referências são importantes para considerar o ensino de geografia um processo de aprendizagem dialógico e aberto para o trabalho, com diferentes saberes dos agentes do processo de ensino- alunos e professores.

Feitas essas observações, e antes de adentrar no proposto, considero importante destacar que cada aluno constituiu sua própria dimensão de significados e níveis de abstração. Isso evidenciou os níveis de compreensão da Geografia estudada em contraste com a vivenciada no seu cotidiano. As atividades propiciaram enxergar a visão de mundo desses alunos, bem como a forma como se colocam diante da construção da sua própria história.

Os “resultados” obtidos nos possibilita identificar a forma como esses alunos desenvolvem o raciocínio geográfico, como relacionam a geografia no cotidiano. Questões que

podemos considerar um reflexo do currículo no processo de ensino- aprendizagem dos alunos em questão. A partir das resoluções, também, poderemos verificar se a geografia percebida por esses alunos o ajudam na construção e fortalecimento de suas identidades ribeirinhas.

A primeira questão proposta aos alunos, procurou estimulá-los a refletir sobre: o que é geografia? Objetivou-se deixá-los livres para expressarem seus entendimentos, sem compromisso com uma resposta correta, com fins de avaliação, como de costume na escola. A proposta metodológica baseou-se na livre expressão através da escrita e do desenho.

Pode-se afirmar que 85% dos alunos apresentaram respostas que relacionaram o estudo da geografia ao espaço a partir da relação homem-natureza. Nesse sentido, podemos dizer que a maioria compreende o objeto de estudo deste componente curricular. A seguir, algumas respostas para demonstrar o que se afirmou:

“A geografia é o estudo do espaço geográfico modificado pelo homem e pela natureza” (RESPOSTA ALUNA A- 6º ANO).

Figura 39: Desenho aluna A.



Fonte: Dados da pesquisa.

“Geografia é a ciência que estuda o espaço que vivemos, a formação da terra, as adaptações e constantes mudanças que ocorrem, estuda a paisagem, a forma como nos comportamos, e nos relacionamos com os outros seres, diante das diferenças sociais, de como interagimos e agimos com a natureza já que somos seres racionais (espécie super inteligente), geografia também envolve divisões políticas (ALUNA B- 8º ANO).

Figura 40: Desenho aluna B



Fonte: Dados da pesquisa.

“A geografia pra mim aqui no meu lugar é tudo aquilo que está muito perto de nós nas paisagens que eu vejo todos os dias, na forma como se relacionamos com outras pessoas, é como o meio em que vivemos nas profundas diferenças sociais que percebemos em seu entorno etc”. (ALUNO C- 7º ANO).

Figura 41: Desenho aluno C



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da exposição de respostas escritas e desenhadas pelos alunos para a pergunta sobre o que é a geografia, podemos perceber que suas percepções ultrapassam o que a sala de

aula pode proporcionar. Os desenhos demonstram como esses alunos veem o espaço geográfico, de como percebem o cotidiano; as embarcações, os açaizeiros, as casas de madeira, as pontes, o rio. Alguns ultrapassaram a percepção a partir dos seus lugares de vivência e associaram a outros lugares evidenciando perceberem suas diferenças socioespaciais. No geral, o que ficou evidente é, que, ao pensarem sobre a geografia esses alunos demonstram associarem primeiramente ao seu espaço vivido.

Em seguida, a segunda questão apresentada aos alunos indagou-os sobre a importância de estudar geografia. Algumas respostas foram:

“Sim, porque é importante sabermos onde exatamente estamos situados, explorar conhecimentos sobre a natureza (clima, solo, bioma, etc.) está sempre informado sobre os avanços tecnológicos (sustentáveis e não sustentáveis) e saber como estamos vivendo e evoluindo na terra (ALUNA E- 8º ANO).

“Sim, porque a geografia ela além de ensinar as diversas transformações da paisagem e tudo mais ela também ensina a compreender os tipos de paisagens, naturais e culturais”. (ALUNO F- 6º ANO).

“Sim, porque é uma forma de aprender sobre a paisagem, lugares, aprender sobre o lugar onde vivemos, sobre economia, arquipélagos e sobre o Brasil, etc.” (ALUNO H 6º ANO).

“Sim, porque podemos entender que fazer um espaço geográfico, precisamos respeitar a paisagem natural, existe transformação que prejudica nossa floresta” (ALUNO I- 6º ANO).

As respostas apresentadas para essa questão, em geral, seguiram o mesmo padrão das respostas da primeira pergunta. Com algumas diferenças, alguns associaram a importância de se estudar geografia em relação à preservação da natureza.

Notamos o uso de diversas palavras sem as devidas análises de seus significados. Talvez isso ocorra por um processo de associação da geografia com a descrição de paisagens. Em suma, percebe-se, com as respostas da segunda questão, que os alunos tiveram dificuldade de expressar a importância da geografia, no seu dia a dia, para sua comunidade, mas, nas entrelinhas, percebemos que os alunos projetam na geografia uma leitura de mundo, visando o futuro.

As associações da geografia a compreensão da paisagem e de como as pessoas vivem e se relacionam com a natureza, suas transformações, deixam explícitos que os alunos compreendem a geografia como uma oportunidade de compreender a vida, as relações sociais e a construção do espaço geográfico.

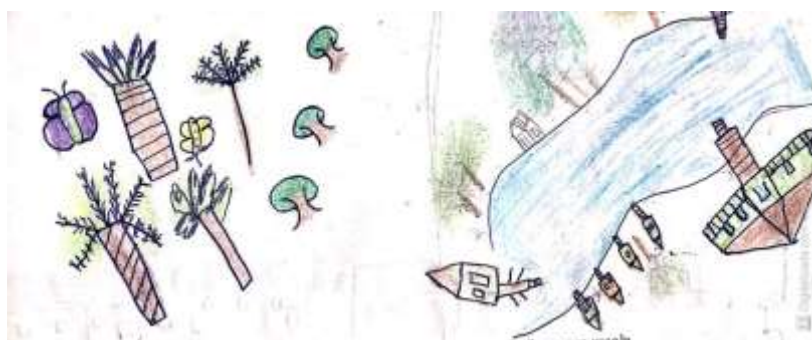
O tópico seguinte da atividade estimulou os alunos a expressarem o que gostariam de estudar na geografia. Quais conteúdos gostariam de poder escolher. As respostas não se diferenciaram muito do que os alunos já haviam expressados a partir das outras perguntas. Em

suma, os conteúdos mais citados foram: vegetação, clima, espaço, paisagem e meio ambiente. A escolha desses conteúdos reflete a presença de uma geografia tradicional, descritiva.

A questão seguinte procurou confrontar a geografia percebida pelos anos na escola e a geografia que o aluno entende no seu cotidiano. Para isso, pedimos para que se expressassem através de dois desenhos: um que expresse a geografia na escola e outro que expresse a geografia percebida no trajeto de sua casa para a escola.

Sobre essa questão, tivemos:

Figura 42: Desenho aluno J- 6°



Na figura 42, ao lado Fonte: Dados da pesquisa. esquerdo, está representado como o aluno percebe a geografia da escola. Ao lado direito, de quando vai à escola. Nota-se que, sobre a geografia na escola, o aluno representou, através elementos da natureza, as árvores. Já sobre a geografia do trajeto até a escola, o seu espaço percorrido com variadas casas ao longo da viagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

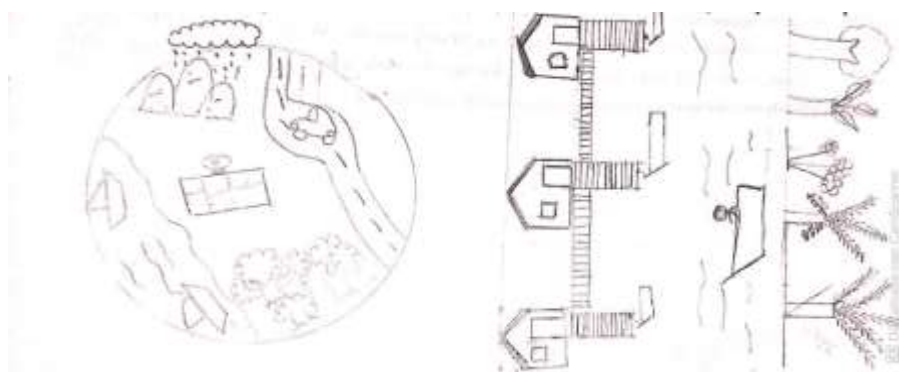
Na figura 43, o aluno representou a geografia da escola através de um mapa, de elementos da natureza como vegetação e atividade econômica como criação de gado, além de um automóvel demonstrando transporte. É possível que essas associações estejam refletindo as imagens que esse aluno observa através dos livros didáticos de geografia. Em relação ao seu trajeto até a escola, o aluno procurou mostrar a vegetação do entorno de sua casa, os açaizeiros que representam uma das atividades de cultivo mais importantes para os ribeirinhos do Pacuí. Também evidenciou as diferentes formas de embarcações utilizadas para fazer a mobilidade, dentro da ilha, como barcos de médio porte e as rabetas. Aqui, nota-se que há o confronto entre as geografias percebidas na escola e fora dela pelo aluno.

Figura 44: Desenho aluno L- 7º



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 35: Desenho aluno M- 6º



Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 44 e 45 apresentam, em suas comparações, distâncias ainda maiores entre o que o aluno percebe na escola e fora dela. Nas duas representações os alunos usaram a forma do planeta terra para representar o que é a geografia na escola. Provavelmente, fruto de associações ao que veem nos livros, mas também como os conteúdos constroem imagens para

os alunos. No trajeto até a escola, representação a geografia a partir da dinâmica dos rios as características do seu espaço vivido.

Em suma, nota-se que a geografia, quando associada a uma percepção fora da escola, apresenta-se sob o olhar do aluno com maior riqueza de detalhes, expressadas nas formas e elementos que observaram em seus trajetos até a escola. Quanto a geografia da escola, apresentaram dificuldade em representá-la recorrendo as imagens que mais veem nos livros didáticos.

Os desenhos expostos, aqui, possuem, na sua maioria, ricas possibilidades para se compreender a aprendizagem dos alunos. Uma das coisas que ficou bastante claro foi acerca da distância entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora dela, ou seja, nos seus cotidianos. De acordo com o que foi expresso nos desenhos, na escola, o aluno percebe uma geografia diferente. Uma geografia de planetas, de mapas, de atividades econômicas de outros contextos espaciais.

Fora da escola, no palco do seu cotidiano, o aluno expressa uma geografia refletida no saber sobre as características do seu espaço vivido. Na maioria dos desenhos, foi expresso a vegetação que contorna a ilha: os açaizeiros, a forma como as casas são organizadas na comunidade, o que as famílias criam e cultivam, dentre outros aspectos que revelam que os saberes desses alunos estão vivos e associados a uma geografia, que não é aquela vista na escola.

Figura 46: A geografia percebida através do cotidiano do aluno M-7°



Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, nas respostas e nos desenhos podemos considerar como o aluno compreende seu espaço de vida, mesmo não tendo sido solicitado a ele que o expressasse. Essa atividade

demonstrou que embora o aluno não se perceba, dentro da geografia da escola, através dos saberes construídos no cotidiano, eles fazem uma geografia própria. A forte relação desses alunos com o contexto cotidiano demonstram a forma como vão construindo suas identidades, que não é através do que aprendem na escola, mas através do que vivem no dia a dia.

Além disso, no convívio com os alunos ribeirinhos, facilmente percebemos seus comportamentos que se diferenciam dentro e fora da escola. Na escola, suas expressões corporais assumem posicionamento de insegurança, visto que entendem a escola como espaço do saber restrito ao professor. É, portanto, o professor que detém o saber, ele está para ensinar os alunos que “nada sabem”.

Ao observar o momento em que os alunos saem da escola, notamos que as expressões corporais mudam. É evidente que se sentem emponderados diante de saber pilotar suas rabetas. E mais, quando se sentem detentores de habilidades que o seu professor não possui.

A força do saber dos alunos é perceptível quando transcendemos o espaço escolar e percebemos que, em seus territórios, onde eles são os que sabem, suas emoções transmitem novas formas de concebê-los.

Os saberes abordados nessa pesquisa, em seções anteriores, foram identificados a partir de diálogos com pais e mães desses alunos e através dessa interação foi possível perceber o quanto estão envolvidos naquilo que os pais fazem. Aprenderam quando eram crianças: apanhar açai, pescar, caçar, plantar, cultivar, pilotar barcos e rabetas, dentre outros.

Portanto, ao percorrermos sobre essas linhas, entendemos a importância daquilo que Brandão (2006) nos leva a refletir: a construção de uma ciência dialógica; de um fazer educação a partir da partilha do saber.

Assim como nos convida a refletir Arroyo (2011), sobre como entendermos os territórios que disputam saberes a partir do currículo e, nos convoca a questionar não só a estrutura curricular, tal qual é imposta, mas a nós mesmos, como sujeitos de direitos a serem reivindicado no cenário da construção de conhecimentos. Essa premissa se estende aos sujeitos-alunos que estão mais distantes de serem ouvidos e considerados como sujeitos de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não considero que essas sejam considerações finais. Muitas outras, além dessas que se apresentarão, poderiam ser traçadas acerca do que está proposto nessa pesquisa. Mas como todo caminho nos leva a algum lugar, nas linhas seguintes, mostrarei alguns apontamentos sobre o que foi construído a partir desse estudo.

Essa pesquisa envolve o contexto de atuação docente na educação básica. As motivações que me fizeram chegar nesse lugar, de questionar-me, e refletir sobre os aspectos que envolvem a docência, continuarão a desafiar-me enquanto professora em comunidades ribeirinhas e demais contextos de exclusão.

Afirmo isso, porque dentre muitas descobertas, a partir deste estudo, a maior delas foi constatar que o processo educativo ainda está permeado de desafios, alguns visíveis, outros não.

O município de Cametá, no nordeste do Pará, apresenta uma população rural bastante expressiva, mas essa expressividade não encontra lugar nas pautas que envolvem as lutas dessas populações por acesso a seus direitos básicos, como uma educação de qualidade.

Quando me refiro a uma educação de qualidade, não estou afirmando o mesmo que a BNCC, que ela se dará a partir do desenvolvimento de competências e habilidades nos currículos da educação básica, tão pouco pela via das aprendizagens ditas “essenciais”.

A qualidade a que me refiro está ligada a forma como Estado atende as necessidades de suas populações. Principalmente, aquelas que estão às margens da sociedade esperando pelo momento de serem engolidas pelo sistema e, enquanto isso, vão resistindo nas suas diversas formas de reproduzir a vida, seja na beira de um rio, na beira de uma estrada ou nas periferias dos centros urbanos.

Pesquisar sobre o ensino de geografia, na beira do rio, e tentar entender suas interfaces com os saberes das populações ribeirinhas, revelaram que essa é uma temática que necessita ocupar espaço nas pesquisas na Amazônia.

As populações tradicionais, que vivem nos mais variados contextos espaciais da região, foram historicamente excluídas do projeto de desenvolvimento do país. Ignoram seus saberes, seus modos de vida, em detrimento do que o projeto neoliberal de sociedade fortalece: as relações capitalistas.

Nesse sentido, a imersão desta pesquisa numa comunidade ribeirinha nos possibilitou constatar como o modo de vida dessas populações expressam vivências permeadas de saberes populares que desenvolvem-se de diversos contextos cotidianos, como exemplo as práticas produtivas. O envolvimento das famílias com a prática do cultivo do açaí, nos mostra como

esses sujeitos vão construindo seus saberes em meio as atividades de trabalho que garante sua sobrevivência. Além disso, o conhecimento que os ribeirinhos expressam sobre o ambiente e o uso dos recursos naturais da várzea constam a diversidade de saberes que permeiam a vida na beira do rio.

Nesse sentido, podemos dizer que o processo educativo se dá para além da instituição escola. Concordamos durante nossas análises, que a educação se constrói também no seio das relações socioespaciais da vida na beira do rio. Portanto, é fundamental que a educação escolar e o ensino proporcionem o encontro os saberes escolares/ científicos e os saberes populações, como dos sujeitos ribeirinhos. Daí a importância do debate acerca da educação do campo para além do campo dos assentados. É preciso alargar o debate da educação do campo considerando a diversidade espacial e considerar as diversas demandas de uma educação significativa para aqueles que vivem nas diversas realidades interioranas da vida amazônica.

A educação do campo, hoje reconhecida e instituída como política educacional, representa uma das diversas lutas que as populações camponesas enfrentam na defesa de seus modos de vida, de produção, de manifestação de saberes e culturas. No entanto, a expansão dessa política envolve o contexto educacional, não só aquele que se dá pela escola, mas também fora dela, no palco do vivido, ainda necessita ser vislumbrada diante da diversidade das populações camponesas na Amazônia. Sendo assim, o conceito de Educação do Campo, constituiu-se no interior das reivindicações dos movimentos sociais ligados ao campo, como um projeto contra hegemônico amplo, onde a escola é apenas uma parte.

Ao estudar o campo na perspectiva ribeirinha, é necessário considerá-los parte de um conjunto de questões que desenham um quadro plural de lutas e resistências desses sujeitos. Nesse sentido é importante entender dos diversos contextos e universos particulares dos ribeirinhos. Por isso foi importante durante esse estudo compreender as relações sociais que constituem o território ribeirinho, compreender seus sujeitos, suas visões de mundo, bem como seus interesses e organizações sociais e políticas.

É importante compreender a territorialidade das comunidades ribeirinhas a partir de suas complexidades, deslocando das interpretações que se prendem na oposição moderno-tradicional, dentro outras dualidades. Trata-se de interpretá-las a partir de categorias que compreendam as “diferenças coloniais” das territorialidades constituídas na Amazônia por essas comunidades.

Ao tratarmos das questões que envolvem os sujeitos ribeirinhos é importante retomar/ refletir suas origens, que não começam a partir dos processos de modernização da região amazônica, na década de 1960, mas remontam ao empreendimento colonial. Esses sujeitos

nascem da e na modernidade/ colonialidade. São modernos desde sua origem e ocupam papéis de subalternidade/ inferioridade o que vai concorrer para sua posterior invisibilidade. Esses apontamentos são importantes para encaminhar um olhar crítico sobre os ribeirinhos na Amazônia.

Não obstante, ao entendermos que a educação do campo se constitui num projeto amplo dos sujeitos do campo, tendo sua gênese na luta histórica desses sujeitos para reconhecimento de suas relações sociais constituintes de diversos territórios, então a escola do campo se configura na “fronteira do direito” Arroyo (1999). Segundo o autor, quando situamos a escola no horizonte dos direitos, devemos então lembrar que eles representam sujeitos, na sua plenitude, ou seja, na sua trajetória de vida, seus anseios, suas lutas, seu poder de intervenção, sua forma de interpretar o mundo.

Durante essa pesquisa, constatei que as populações ribeirinhas, tão expressivas no contexto de Cametá, se quer estão envolvidas em temas que envolvem a garantia de seus direitos como populações tradicionais. A SEMED- Cametá, deixa isso claro quando, em seu Documento Curricular, não entende que o campo também é rio. Sua proposta renega a Educação pautada nos princípios do Campo, levando em consideração apenas as comunidades quilombolas.

Nesse sentido, as distâncias entre a valorização dos saberes das populações tradicionais e o dialogo deles com os saberes escolares atenuam-se. A BNCC, como instrumento de controle do conhecimento, consolida-se cada vez mais no território escolar. Isso ficou claro quando no contexto da pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto, os materiais de apoio aos alunos em Cametá seguiram o chamado “currículo mínimo”, ou seja, as aprendizagens ditadas como obrigatórias e essenciais pela BNCC.

Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre as interfaces do currículo de geografia e os saberes das comunidades tradicionais, como os ribeirinhos, constatamos que essa relação depende de fatores que estão além do entendimento de um currículo prescrito. Elas envolvem questões de formação docente, identidade profissional, prática docente, currículo, dentre outras.

Ao mergulhar no universo das populações tradicionais, a partir da comunidade ribeirinha do Pacuí de Cima, constatamos a riqueza de saberes que permeiam seus modos de vida. O que nos leva a continuar indagando: onde estão esses saberes para além do espaço de convívio ribeirinho?

Seus modos de vida e estratégias de sobrevivência revelaram que seus territórios se constituem como educativos, portanto, a educação ultrapassa a escola. Percebemos isso quando observamos, a partir dos alunos, suas percepções acerca da geografia que veem nos seus espaços vividos.

A geografia escolar necessita ser problematizada à luz das diversas realidades identificadas na Amazônia. Constatamos que, no que tange a comunidade ribeirinha, o ensino de geografia e seus reflexos a partir do currículo não contribuem para o fortalecimento das identidades ribeirinhas. Existem, sim, distanciamentos entre a geografia da escola e a geografia percebida pelos alunos no cotidiano.

Refletir a prática docente é fundamental no percurso do fazer a educação do campo, ou seja, analisar o ensino de geografia através dos elementos como o currículo da disciplina é tão importante quanto refletir sobre o posicionamento do educador frente a realidade que lhe é desafiada, tendo em vista a conexão que o professor representa no espaço escolar entre a comunidade e o próprio Estado.

É importante considerar o estudo da questão agrária, pois esta é a questão-chave para se compreender como a disputa por territórios, em nossa sociedade, produziu as desigualdades no campo e nos grandes centros urbanos a partir da ideologia do desenvolvimento econômico capitalista para todos.

Nesse sentido, faz-se necessário que essas questões continuem a ser investigadas, que elas continuem a ocupar espaços de problematizações. O currículo precisa ser questionado a luz das demandas populares. Precisamos entender o projeto societário que vem sendo construído a partir dos instrumentos de poder e controle do conhecimento pelo Estado.

Durante o percurso dessa pesquisa foi fundamental constatar que é necessário refletir sobre currículo. Questões referentes a essa temática têm não só ocupado bastante espaço nas agendas de autoridades, professores, gestores, pais, alunos e comunidade em geral, mas também demandado mudanças significativas no rumo da educação no Brasil, como exemplo as mudanças acerca das diretrizes curriculares para a Educação Básica que passaram a movimentar educadores e gestores para novas adaptações com a homologação em, 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento obrigatório que passou a orientar os currículos e as propostas pedagógicas em âmbito nacional.

O currículo constitui-se como uma importante centralidade na construção espacial escolar. Tratando de conhecimento e seleção e por isso não pode ser lida de forma ingênua, precisamos estar atentos as suas intencionalidades. Para os profissionais da educação, estar atentos as demandas curriculares significa estar em constante reflexão acerca daquilo que está modelando sua prática docente, ou revelando como o Estado posiciona esse profissional diante das demandas educacionais.

Foram apresentados argumentos de pesquisas recentes que comprovam que a BNCC faz parte de uma tentativa neoliberal de tornar a educação cada vez mais empresarial, da qual as

classes menos favorecidas são vistas como massa para empregabilidade e portanto uma base nacional comum curricular concorre para que esses objetivos sejam atingidos.

ABNCC e sua configuração a partir das “aprendizagens essenciais”, ou seja, aqueles conhecimentos e metodologias legitimados pela Estado, reflete um discurso universalista e concorre para a construção de uma imagem homogeneizante e negativa da escola. Estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais, que se materializam na proposta de um padrão para o que se ensina, implica afirmar que a escola e os professores não estão sabendo ensinar, portanto necessitam de um guia, de um manual obrigatório para adequarem suas metodologias.

Todo o processo que envolve sua construção e consolidação da BCNN, marcam um contexto que cada vez mais fere a autonomia da escola e dos professores, que acabam por ocupar um lugar não participativo na construção das políticas curriculares. Uma contradição importante que precisa ser questionada, já que as prescrições curriculares demandam e impactam diretamente o trabalho deste profissional nas escolas.

Logo, constatamos que a BNCC consolida-se como uma estratégia de controle do conhecimento e institui uma educação voltada para a empregabilidade e demandas do mercado. Um cenário que coloca em questão o princípio constitucional da educação para a cidadania. É preciso estar atento a essas demandas e opor-se a essa lógica de mera transmissão de informações e preparação dos jovens para o mercado de trabalho, como ênfase no processo formativo da escola.

Compreender os impactos desse contexto nas relações com as demandas educacionais das populações como os ribeirinhos é essencial para construção de uma proposta de ensino dialógica entre os saberes. Isso nos coloca diante de várias questões que merecem respostas se nosso intuito é crer em uma processo educativo menos excludente para aqueles que vivem as margens.

Sendo assim, essa pesquisa apresenta constatações importantes e devem dar continuidade a um percurso de reflexão e propostas a partir de seus vários questionamentos. Que essa temática encontre espaço, não somente dentro das pesquisas na Amazônia, mas também dentro das pesquisas da ciência geográfica, na qual as questões da geografia escolar ainda possuem pouco espaço.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. “**A Educação básica e o Movimento Social do Campo**”. In: ARROYO, M.G. & FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação básica do Campo, n.2, 1999.

APPLE, M.W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** in: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, M.A.S. E DOURADO, L.F. Apresentação. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ADRIÃO, T. e PERONI, V. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. ORG: Aguiar, M.A.S. e Dourado, L.F. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 49.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____ **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRANDÃO, C. R; Borges, M.C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, C. R; STRECK, D.R. **Pesquisar é Pronunciar o Mundo: notas sobre método e metodologia** (p. 259-276). In: **Pesquisa Participante, a partilha do saber**. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. “**Eles, Nós, Entre-Nós**” **algumas memórias e imaginários sobre e a investigação-ação-participativa**. Rosa dos Ventos, [?] acesso em: www.apartilhadavida.com.br.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORRÊA, R.B. **A produção do açaí na Amazônia Tocantina: perspectiva para o desenvolvimento regional**. In: XVII ENCG, 2016, São Luis./ Ma.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In : KOLLING, J.E.; CERIOLI, P.R.& CALDART, R. S. (ORGS). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação por uma educação do campo. Coleção por uma Educação do campo, n.04, 2002.

_____. CALDART, Roseli Saete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

COSTA, G.S. Desenvolvimento Rural Sustentável com Base no Paradigma da Agroecologia: Estudo sobre a Região das Ilhas em Cametá. (Dissertação de mestrado). NAEA/UFPA. Belém, 2003.

CRUZ, V. **O Rio como espaço de referência identitária na Amazônia: considerações sobre a identidade ribeirinha**. Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro: ANPUR, 2011.

COSTA, S. G. **Desenvolvimento Rural Sustentável com Base no Paradigma da Agroecologia: Estudo sobre a região das ilhas em Cametá**. Tese (Doutorado): NAEA/UFPA, Belém-PA, 2003.

DIEGUES, A.C. (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. 2ª edição - São Paulo: NUPAUB-USP: Hucitec: Annablume, 2000.

FERNANDES, B.M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. - Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FREIRE, P. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FOUCHER, M. Lecionar a geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J.W. (Org.) Geografia e ensino: textos críticos. Campinas, SP: Papirus, 1989.p. 13.

FUINI, L.L. **A abordagem sobre o território em autores da geografia brasileira: mutações de um conceito**. Artigo, GEOgraphia Niterói, Universidade Federal Fluminense, vol. 20, n. 42, 2018: jan./abr.

GIRARD, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2008.

HARRIS, M. **Presente ambivalente: Uma maneira amazônica de estar no tempo**. In ADAMS, C. et. al. (Org.). Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006, p. 81-108.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Regionalização da Amazônia. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Argentina: CLACSO, 2005, p. 21-53.

LOPES, A.C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. ORG: Aguiar, M.A.S. e Dourado, L.F. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23.

LOUREIRO, V.S. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir**. *Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados: estudos avançados* 16 (45), 2002.

NUGENT, S. **Utopias e Distopias na paisagem social amazônica**. In: ADAMS, C. et. al.. (Org.). *Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006, p. 33-44.

OLIVEIRA NETO, A.C. **O território e sua relação com a educação do campo em comunidades rirais-ribeirinhas na Amazônia**. In: *Revista Maré- Ano I, n°1*, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE/UEPA, 2003.

Paróquia de Cameté. **Caderno de ata das reuniões de mesa da Irmandade da Santíssima Trindade dos Inocentes da Comunidade de Pacuí de Cima**, 1855.

PEREIRA, E. A. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói: [s.n], 2014.

PEREIRA, E.A.D. **O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia**. In: SOUZA, D. (Org.) *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Curitiba: CRV, 2017, p. 31-52.

PEREIRA, R. C. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Pará (UEPA): Belém, Pa, 2016.

PEREIRA, E. A. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói: [s.n], 2014.

PINA, L. D. e GANA, C.N. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-, dez. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazôniaas**. 3ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Reflexões sobre geografia e educação: notas de um debate**. Transcrição. Mimeo. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Glo ria/2015/2s/Reflexoes_sobre_geografia_e_educacao.pdf Acesso em: 10 mai. 2020.

PRODANOV, C. C; Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J.W. (Org.) Geografia e ensino: textos críticos. Campinas, SP: Papyrus, 1989.p. 83.

RODRIGUES, D. S. **Saberes Sociais e Luta de Classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais z-16 – Cametá/Pará.** Tese de Doutorado (Programa de Pós - Graduação em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007. Secretaria Municipal de saúde. Sistema de informações de Atenção básica consolidada das famílias cadastradas no Programa de Agentes Comunitários de Saúde da ilha de PACUÍ, 2021.

SANTOS, J; MOLINA, M.C. **Licenciatura em educação do campo: desafios e potencialidades na formação de educadores que atuam na educação de populações ribeirinhas da Amazônia-** Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR ISSN 2446-6123. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016, p.

SANTOS, J. **A formação do Povo Ribeirinho no contexto da Amazônia Brasileira.**

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, L.F. e DOURADO, R. M. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.** RBPAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

SILVA, M.G. **Saberes Culturais e práticas escolares: ecossocioeducativos em territórios insulares.** In: SOUZA, D. (Org.) Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo. Cutitiba: CRV, 2017, p. 309- 321.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento curricular,** 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Censo Escolar.** Divisão de estatística, 2020.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia:** contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Ed. UNESP. 2004.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **Indicadores da Sustentabilidade de Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Oriental** (Dissertação de mestrado) Universidade federal rural do rio de janeiro- UFRJ, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade- DDAD, RIO DE JANEIRO, 1997.

VAZ, F. A. - **Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta.** In: Cultura vozes, n 2, 1996: 47-65.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VESEBTINI, J.W. **Educação e ensino de geografia: Instrumentos de dominação e/ou libertação**. In: CASTROGIOVANI, A.C. et al. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998.

VIANA, L.T. **IDENTIDADE TERRITORIAL RIBEIRINHA: Uma análise da Comunidade Pacuí de Cima, Cametá-Pará-Amazônia-Brasil**. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Pará, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -PPGG/UEPA
**FORMULÁRIO DO PERFIL SOCIOCULTURAL DAS FAMÍLIAS DA
COMUNIDADE PACUI DE CIMA**

Nome:		Idade:		
Grau de escolaridade				
Analfabeto ()	Ensino Fundamental Completo () Incompleto ()	Ensino médio Completo () Incompleto ()	Ensino Superior Completo () Incompleto ()	
Você estudou na escola do Pacuí de cima?				
() Sim		() Não		() Na minha época não tinha escola na comunidade.
Em que localidade você nasceu?				
Pacuí de Cima ()	Pacuí de baixo ()	Outra localidade () Qual? _____		
Há quanto tempo você mora no Pacuí de Cima?				
() Menos de 1 ano	() Entre 1 a 5 anos	() Entre 6 a 10 anos	() Entre 11 a 20 anos	() Mais de 20 anos
Quantos filhos você possui?				
() 0 a 2	() 3 a 5	() 6 a 8	() 9 a 10	
Onde seus filhos estudam?				
() Na escola do Pacuí de Cima		() Na escola de outra localidade	() Cidade	
Quais atividades produtivas sustentam sua família?				
() Pesca	() Açáí	() Pesca e açáí	Pesca, açáí e outras atividades. Quais? _____	
Você recebe algum benefício do governo?				
() Sim		() Não		

Você conhece a história do Pacuí de cima?			
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não	
Se sua resposta anterior foi sim, como você conheceu a história do Pacuí de cima?			
<input type="checkbox"/> Através de meus familiares.	<input type="checkbox"/> Lendo livros.	<input type="checkbox"/> Na escola.	
O que é ser ribeirinho pra você?			
Você se considera ribeirinho?			
Existe algum movimento social na comunidade?	<input type="checkbox"/> Sim. Qual? - _____	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
Você faz parte de algum movimento social da comunidade?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Você acha importante a comunidade fazer parte de algum movimento social? Por que?			
Quais as conquistas da comunidade do Pacuí de cima foram alcançadas através de movimentos sociais?			
A escola do Pacuí de cima foi uma conquista da comunidade?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
Como você avalia a escola do Pacuí de cima?			

<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Boa	<input type="checkbox"/> Excelente
A gestão e os professores da escola do Pacuí de cima conversam com a comunidade para planejar as atividades da escola?			
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Às vezes		<input type="checkbox"/> Sempre
Você acha que o ensino na escola do seu filho valoriza os saberes e a cultura ribeirinha? ´	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Você acha importante que a escola valorize os saberes e a cultura ribeirinha?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	

Apêndice B**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Título do projeto: ENSINO DE GEOGRAFIA NA BEIRA DO RIO: INTERFACES ENTRE CURRÍCULO E SABERES RIBEIRINHOS EM CAMETÁ-PARÁ.

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, da linha **Análises Socioespaciais e Territoriais do Campo na Amazônia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará/Mestrado Acadêmico (2019-2021), tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Cátia de Oliveira Macedo, e cujo objetivo é compreender as relações/conexões entre o currículo de geografia e os saberes ribeirinhos em Cametá- Pará.

Ciente disso, venho convidá-lo(a) a participar desta pesquisa de dissertação, esclarecendo que a sua participação será através de uma entrevista semiestruturada, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro, usarei uma transcrição da entrevista, ou se você concordar, uma gravação em áudio. Poderei utilizar, também, imagens fotográficas obtidas durante a entrevista, a fim de evidenciar aspectos sobre o assunto tratado, mas sempre resguardando o direito das pessoas, que terão as suas identidades preservadas.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista não serão utilizados na dissertação. O depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo as suas normas, será citado com indicação de fonte e autor. O produto final será publicado para fins de divulgação científica e, para tanto, a versão final do trabalho será submetida ao conhecimento e à avaliação dos entrevistados.

A qualquer momento você pode desautorizar os pesquisadores de fazer uso das informações utilizadas. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo.

Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves Pereira
(Pesquisadora)

Prof.^a Dr.^a Cátia de Oliveira Macedo
(Orientadora)

Eu, _____, declaro que compreendi as informações aqui apresentadas, ficando claro para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias e os esclarecimentos pertinentes. Ficou claro, também que minha participação não acarreta em despesas e, inclusive, tenho a opção de desistir de participar da pesquisa mesmo após o seu início. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste projeto.

Cametá - PA, ____ de _____ de 2021.

(Participante da pesquisa)

Apêndice C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -
 PPGG/UEPA



ATIVIDADE EXTRA CURRICULAR E DIAGNÓSTICA DE GEOGRAFIA

ATENÇÃO: Caro aluno, estamos vivendo um contexto de pandemia da COVID19, e nosso contato está limitado ao ensino remoto. Esta atividade, faz parte de uma pesquisa que estou realizando para que possamos melhorar o ensino de geografia, portanto, é muito importante que você me ajude a compreender de que forma você entende essa disciplina escolar. Posso contar com você? Realize a atividade sem se preocupar em acertar, pois, o importante é você se expressar livremente.

- 1- Você que navega pelo rio para chegar até sua escola, ou para visitar seus colegas e familiares, você que conhece cada furo, igarapés, árvores. Responda: **O QUE É GEOGRAFIA PRA VOCÊ?**
- 2- Você já respondeu “o que é geografia pra você?”. Agora, responda a mesma pergunta, mas dessa vez através de um desenho. **Desenhe o que é geografia pra você.**
- 3- Você acha importante estudar geografia? Por que?
- 4- Faça um desenho que demonstre de que forma você vê a geografia no seu cotidiano.
- 5- Se o seu professor de geografia lhe perguntasse sobre quais conteúdos você gostaria de aprender em geografia, o que você responderia?
- 6- Desenhe a **geografia que você estuda na escola** e depois desenhe a **geografia que você vê quando vai a escola.**
- 7- Descreva o lugar onde você mora e depois o lugar onde fica a sua escola.
- 8- Agora, desenhe o lugar onde você mora e depois desenhe o lugar onde fica sua escola.
- 9- Sua última missão será um desafio: tente fazer um **MAPA** do percurso que você faz da sua casa para a escola e da escola para sua casa. Capriche no seu MAPA, coloque tudo que você acha importante para que possamos entender o seu trajeto. Sabemos que você não está indo a escola, mas trabalhe sua memória dos dias normais, antes da pandemia quando você frequentava a escola.

Aluno: _____ Série: _____ Idade: _____

_____.

Apêndice D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -PPGG/UEPA

ROTEIRO DE ENTREVISTA/ RIBEIRINHOS DO PACUÍ DE CIMA
PERGUNTAS NORTEAFORAS

- 01- O que é a comunidade ribeirinha?
- 02- O que a comunidade na organização cristã representa para os moradores?
- 03- Como é relação da escola com a comunidade?
- 04- Sobre os saberes da comunidade, o senhor acredita que a escola ta muito distante de se conectar sobre os saberes?
- 05- O que é ser ribeirinho?
- 06- Quais são as suas lutas comunitárias?
- 07- Como é viver na beira do rio?
- 08- Quais as fontes de renda das famílias na comunidade?
- 09- Como você aprendeu a cuidar do mato?
- 10- Como as crianças e adolescentes se envolvem nas atividade produtivas da ilha?

Apêndice E



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -PPGG/UEPA

ROTEIRO DE ENTREVISTA/ PROFESSORES **PERGUNTAS NORTEAFORAS**

- 01- Como você define o currículo e qual a importância dele na sua prática docente?
- 02- Você participou da construção curricular de geografia em Cametá?
- 03- Qual a sua opinião sobre a BNCC?
- 04- O que você considera saberes, no contexto das populações tradicionais?
- 05- Como você analisa a relação da geografia com os saberes das populações tradicionais na Amazônia?
- 06- Você considera importante o diálogo se saberes populares e saberes científicos?
- 07- Você considera importante valorizar os saberes das populações tradicionais?
- 08- Você que o currículo de geografia valoriza a identidade das populações tradicionais?
- 09- Você já realizou alguma atividade com o objetivo de dialogar a geografia e os saberes das populações tradicionais? Quais?
- 10- Como você avalia a atuação da SEMED em relação a realidade educacional do interior do município que envolve as populações ribeirinhas?