



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA



ALEX DE ANDRADE RAIOL

CARTOGRAFIA DOS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS:
Ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará-Curralinho/PA).

ANANINDEUA-PA

2025

ALEX DE ANDRADE RAIOL

CARTOGRAFIA DOS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS:
Ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará-Curralinho/PA).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão de conhecimentos.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Arenz.

ANANINDEUA-PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- R149c Raiol, Alex de Andrade.
Cartografia dos saberes culturais ribeirinhos : Ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará-Curralinho/PA) / Alex de Andrade Raiol. — 2025.
XVII, 169 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Karl Heinz Arenz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2025.
1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Saberes Culturais. 4. Consciência Histórica. 5. Educação Ribeirinha. I. Título.

CDD 323.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE
ALEX DE ANDRADE RAIOL

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Karl Heinz Arenz e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu e Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle, reuniu-se no dia 17 de fevereiro de 2025, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **ALEX DE ANDRADE RAIOL** intitulada: “Cartografia dos saberes culturais ribeirinhos: Ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará – Currallinho/PA)”. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada, depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

(Assinado digitalmente em 17/02/2025 14:50)

KARL HEINZ ARENZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
IFCH (11.38)

Matrícula: ###826#9

(Assinado digitalmente em 18/02/2025 05:11)

WALDIR FERREIRA DE ABREU

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.32)

Matrícula: ###787#3

(Assinado digitalmente em 17/02/2025 18:22)

WESLEY OLIVEIRA KETTLE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CANAN (11.82)

Matrícula: ###055#7

À minha doce e amada companheira, Ana Carolina.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho possibilitou refletir a educação no Marajó, especificamente em Currallinho/PA, o que me fez lembrar da minha trajetória profissional na região, e dos versos de Caetano Veloso, em que diz: “*cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é*”. Nas linhas abaixo, irei agradecer aos amigos, professores, familiares, e minha companheira, que ao longo do percurso acadêmico-profissional compartilharam comigo a dor e a delícia de ser professor ribeirinho no Marajó dos rios e florestas.

Antes de tudo, gostaria de expressar meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH-ProfHistória/UFPA), pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional, que me possibilitou repensar minha prática docente e pensar na escola como espaço privilegiado de pesquisa. Agradeço aos professores que contribuíram com as leituras e debates durante as disciplinas, em especial ao Dr. Karl Heinz Arenz, orientador deste trabalho, por todo o compromisso que possui com a educação, pela orientação, pela dedicação e apoio prestado durante a realização desse trabalho dissertativo.

Aos professores Dr. Waldir Ferreira de Abreu e Dr. Wesley Ferreira Kettle, agradeço pela leitura e participação na banca de qualificação desse trabalho, e pelos apontamentos para a pesquisa. E, também, por terem aceitado o convite de integrar a banca de defesa, e participar desse momento tão especial para mim.

À Prefeitura Municipal de Currallinho/PA pela concessão da licença aprimoramento profissional, e apoio prestado durante a pesquisa documental realizada na SEMED. Agradeço também a todos os profissionais da educação da E.M.E.I.F. Portugal, escola que trabalho desde 2017 e que constituiu o *locus* dessa pesquisa, pelo compromisso diário em oportunizar uma educação de qualidade. Agradecimento especial aos alunos do 8º e 9º anos, sujeitos centrais nessa pesquisa, que compartilharam um pouco de suas histórias e experiências cotidianas no rio Guajará. E contribuíram para (re)pensar o ensino de História em áreas ribeirinhas, e oportunizar uma proposta de educação mais alinhada às suas realidades.

Aos amigos da Turma de 2023 do PPGEH-ProfHistória/UFPA, professores de História em diferentes contextos educacionais, que durante os debates em sala de aula contribuíram não somente para a reflexão da prática docente e dos objetivos para o ensino de História, mas também para acreditar, que frente às adversidades institucionais e logísticas, é possível alterar os paradigmas vigentes sobre a educação. E buscar, frente aos novos olhares, uma maneira de dialogar os conhecimentos históricos com os conteúdos prescritos nos currículos, objetivando alcançar, aquilo que Jörn Rüsen propõe em seus escritos, a “consciência histórica” dos alunos.

Em especial, aos amigos da resenha do pós-aula, momento reservado para estreitar os laços, e realizar as reflexões sobre a teoria e prática de ensino de História: Marcelo, Gilmar, Wellington, Messias, Adair, Carla e Felype.

Desde muito cedo, como morador no bairro do Tapanã, periferia de Belém/PA, vi a educação como uma forma de transformar minha realidade. E nesse percurso, meus pais nunca mediram esforços para que os seus cinco filhos continuassem estudando. E nesse processo, os senhores Manoel e Ana Mêres, puderam ver o seu filho entrar numa universidade pública para estudar História. E anos depois de formado, eles também podem vê-lo se tornar Mestre em ensino de História. Sou imensamente grato pelos incentivos e esforços, e principalmente, por lhes dar mais uma alegria e orgulho. Aos meus irmãos, Andreza, Denize, Andrey e Laize, meu muito obrigado, pelo carinho diário, incentivo e ajuda mútua.

Agradeço aos meus tios, Antônio e Nelis, que desde a minha infância são figuras presentes, e que contribuíram imensamente na minha formação pessoal, sou grato por todas as palavras de incentivo, as quais me fizeram continuar acreditando que poderia alcançar os meus sonhos.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, tive a sorte de construir inúmeras amizades, que contribuíram e contribuem imensamente na minha vida. O meu ofício de historiador e professor foi permeado por inúmeros aprendizados e palavras de apoio, e aqui eu gostaria de prestar os meus mais sinceros agradecimentos aos amigos e amigas que a História me deu, são eles: Alexandre, Fred, Jeyson, Bruno, Erick, Admarino, Rafael, Andrea, Elane, Ana Célia, Leonardo, Luiza, Claudia, Marcus, Amilson, Edvando, Tunay, Marina, Elielton, e meu compadre Helder. A companhia de vocês foi fundamental para superar as dificuldades encontradas no longo percurso acadêmico, obrigado por me fazerem acreditar que era possível seguir caminhando.

E por fim, à minha companheira Ana Carolina, a quem dedico a realização desse trabalho dissertativo. Agradeço pelas palavras de carinho, pelo incentivo e apoio nessa longa jornada, desde o começo do trabalho do Marajó. Saiba que você foi fundamental para encarar os momentos de incertezas e dúvidas, por isso acredito que sem sua presença tudo seria ainda mais difícil. Ao longo do percurso aprendi muito contigo, os nossos debates sobre educação possibilitaram o amadurecimento de minha pesquisa. Não é todo professor que tem a sorte de ser casado com uma Dra. em Educação né? E, além disso, tenho a sorte de ter ao meu lado a mulher mais doce e amiga que alguém poderia ter. Obrigado por tudo! Por segurar a minha mão e me ajudar a chegar até aqui.

Aprender, mesmo, a gente aprende quando o saber não é mercadoria. Quando é com mestres e mestras, eles não cobram: eles ensinam a manter o conhecimento vivo. Quando você compartilha o saber, o saber só cresce. É como as águas que “confluenciam”. Quando o rio encontra outro rio, ele não deixa de ser rio. Ele passa a ser um rio maior.

Nego Bisp

RESUMO:

Esta dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História tem como tema o ensino da história realizada no contexto da Educação Ribeirinha. A partir da revisão da literatura do tema, consideramos que o currículo escolar da educação do campo/ribeirinha nem sempre tem se mostrado adequado à realidade ribeirinha e que a invisibilidade das práticas sociais e culturais dos sujeitos do campo nas escolas contribui para a reprodução de uma educação ainda excludente, eurocêntrica, monocultural, linear e evolutiva. Frente a isto, a pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre os conceitos de currículo, saber histórico escolar, história local e consciência histórica e dar visibilidade à história local das comunidades que margeiam o rio Guajará e os saberes de seus moradores, dando a estes o devido reconhecimento e lugar nas aulas de história. O *locus* da pesquisa é a E.M.E.I.F. Portugal, onde atuo como professor de História desde 2017; está localizada à margem direita do rio Guajará, numa área rural/ribeirinha de Currálinho-PA, e fica distante aproximadamente 80 km da sede urbana do município. A pesquisa teve natureza quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. Como fontes históricas utilizamos um conjunto diversificado de informações, que inclui os documentos oficiais, tais como o Projeto Político Pedagógico da Escola Portugal (2018), o Documento Curricular para a Educação Infantil e Fundamental de Currálinho (2020), o Plano de Curso para as aulas de História (2022), o Censo Escolar do Município de Currálinho (2023); e, também, as informações oriundas das atividades desenvolvidas em sala de aula, os diários da pesquisa de campo, fotografias, e as fontes orais, obtidas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas a cinco moradores idosos da Comunidade do rio Guajará. A partir das fontes analisadas, concluímos, que a matriz curricular currálinhense e os planos de curso de História, para as turmas do 6º ao 9º ano, apesar de estar alinhado com a legislação nacional e reconhecer a existência de uma diversidade cultural da região, apresenta uma organização de conteúdos escolares na área de história, que não leva em conta as alteridades encontradas nos rios e florestas da região. As fontes pesquisadas também permitiram a elaboração de uma Cartografia dos Saberes Culturais do Rio Guajará, na qual pudemos identificar as práticas culturais vinculadas aos saberes das águas, das florestas e das terras, existentes na comunidade que cerca a escola. Por fim, como dimensão propositiva da dissertação, elaboramos uma sequência didática destinada aos docentes de História das escolas ribeirinhas, que tem por objetivo resgatar, documentar e valorizar as memórias dos moradores ribeirinhos, por meio de uma estratégia pedagógica que tenha o aluno com protagonista. Almejou-se, dessa forma, a construção de uma prática pedagógica que dialogue com os aspectos sociais e econômicos do lugar e as relacione com o conhecimento histórico escolar, ampliando as vozes dos sujeitos ribeirinhos para que também possam ser ouvidas dentro dos “muros” da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Currículo; Saberes Culturais; Consciência Histórica. Educação ribeirinha.

ABSTRACT

This Master's Thesis of the Professional History Teaching Program (PPGEH/UFPA) theme is the Teaching of History in the context of Riverine Education. Based on literature review on the subject, we consider that the Teaching Curriculum of the Rural/Riverine Education has not always been adequate to the reality of its demographic, as well as that the invisibility of the social and cultural practices of the peoples from the Countryside contributes to a form of Education that maintain itself Exclusionary, Eurocentric, Monocultural Linear and Evolutive. Henceforth, this research has as its general objectives the reflection about the concept of Curriculum, the Schools Historical Knowledge, Local History and Historical Consciousness; moreover, intend to give visibility to the Local History of the communities on the Guajará Riverside and the heritage knowledge of its inhabitants, allowing them due recognition and place in the History classes. The *locus* of research is the E.M.E.I.F. Portugal, where I have been working as History Teacher since 2017. The school is located on the right bank of the Guajará River, in a rural/riverside area of the Municipality of Curralinho-PA, and approximately 80km far from the urban center. The research was quantitative and qualitative in nature, of the Case Study type. As Historical Sources, was used a diverse set including Official Documentation as the Pedagogical Guidelines of the Portugal School (2018), the Educational Curriculum of Curralinho Municipality (2020), the Course Plan for the History Classes (2022) and the School Census of Curralinho Municipality (2023). Were also used data from the classroom activities, Fieldwork Journal, Photographs and Oral Sources collected through semi-structured interviews with five Elderly inhabitants of the community. Based on the source analysis, we concluded that the Municipality Curriculum and the Course Plan for History in the classes of 6th through 9th year present an organization of educational content in the field of History that does not take in to account the characteristics and specificities of the Rural/Riverine life in the region, despite being in line with national legislation and officially recognizing the existence of cultural diversity. The research also allowed the formulation of a Cartography of Cultural Knowledge of the Guajará River, where we identified cultural practices in the surrounding community that were associated with heritage knowledge about the waters, forests and lands of the region. Lastly, as propositional aspect of the Thesis, we developed a Didactic Sequence directed to History Teachers in Riverine Schools, which aims to rescue, register and value the memories of the Riverine peoples through a pedagogical strategy with the students as protagonists. It was intended, therefore, the making of a pedagogical practice able to communicate with the social and economic dimensions of the place, and to correlate this dimensions with the Schools Historical Knowledge in an effort to amplify the voices of Riverine subjects so that they can also be heard within the "walls" of the school.

KEYWORDS: History Teaching; Curriculum; Historical Consciousness; Cultural Knowledge; Riverside education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 01 – Vista frontal da E.M.E.I.F. Portugal.....	66
Imagem 02 – Transporte escolar.....	66
Imagem 03 – Casa sobre palafita-Comunidade Portugal, rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	81
Imagem 04 – Casa sobre palafita-Comunidade Portugal, rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	81
Imagem 05 – Pesca artesanal do peixe, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	85
Imagem 06 – Pesca artesanal do peixe, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	85
Imagem 07 – Pesca artesanal do camarão, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	86
Imagem 08 – Pesca artesanal do camarão, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	86
Imagem 09 – Navegação, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	89
Imagem 10 – Navegação, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	89
Imagem 11 – Agricultura, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	98
Imagem 12 – Agricultura, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	98
Imagem 13 – Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.....	99
Imagem 14 – Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.....	99
Imagem 15 – Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.....	102
Imagem 16 – Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.....	102
Imagem 17 – Atividade madeireira, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	112
Imagem 18 – Atividade madeireira, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	112
Imagem 19 – Caça, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	117
Imagem 20 – Caça, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	117
Imagem 21 – Alunos (as) das turmas do 8º ano.....	148
Imagem 22 – Alunos (as) das turmas do 9º ano.....	148
Imagem 23 – Alunos do 8º e 9º anos realizando atividades em sala de aula (a).....	152
Imagem 24 – Alunos do 8º e 9º anos realizando atividades em sala de aula (b).....	152

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 - Mesorregião do Marajó.....	35
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Mapa da educação em Curralinho/PA (2023).....	48
TABELA 02: Roteiro das aulas-oficinas.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Saberes das águas, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	83
GRÁFICO 02: Saberes das águas, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	93
GRÁFICO 03: Saberes da terra, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	95
GRÁFICO 04: Saberes da terra, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	96
GRÁFICO 05: Saberes da floresta, Rio Guajará-Curralinho/PA (a).....	107
GRÁFICO 06: Saberes da floresta, Rio Guajará-Curralinho/PA (b).....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB's	Comunidades Eclesiásticas de Base
CEE/PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.I.F. Portugal	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal
ERER	Educação para Relações Étnico-Raciais
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
M/C	Grupo Modernidade e Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MRG	Microrregiões Geográficas
PA	Pará
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFM	Produtos Florestais Madeireiros
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMFC	Plano de Manejo Florestal Comunitário
RESEX TGP	Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba
SEMED-Curralinho/PA	Secretária Municipal de Educação de Curralinho/PA
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UC	Unidade de Conservação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Problematizando o ensino de História: novos olhares e caminhos.....	20
Objetivos.....	27
As ferramentas metodológicas da pesquisa.....	27
A estruturação dos capítulos.....	31
1. MARAJÓ DOS RIOS E FLORESTAS: CURRÍCULO PRESCRITO, CULTURA RIBEIRINHA E O ENSINO DE HISTÓRIA	34
1.1. Saberes e cultura ribeirinha: Amazônia Marajoara e a ancestralidade indígena.....	34
1.2. O plano curricular municipal: base curricular comum e educação em Currálinho/PA.....	44
1.3. Currículo narrativo: identidades marajoaras e as vozes silenciadas do rio Guajará-Currálinho/PA.....	63
2. “ESSE RIO É UM PARAÍSO NOSSO, PORQUE É DELE QUE NÓS TIRA TUDO, O SUSTENTO”: CARTOGRAFIA DOS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS (RIO GUAJARÁ-CURRALINHO/PA).....	71
2.1. Cultura e identidade: os saberes culturais presentes nas águas do rio Guajará-Currálinho/PA.....	72
2.2. Os saberes culturais e as tradições orais.....	77
2.2.1. Os saberes das águas: “ <i>se faltar água, Deus me defenda!</i> ”	80
2.2.2. Os saberes da terra: “ <i>papai criou nós só com o negócio de fazer farinha e roça.</i> ” - agricultura familiar e subsistência ribeirinha.....	94
2.2.3. Os saberes da floresta: extrativismos de ontem e de hoje, madeira, açaí e caça.....	104
3. CARTOGRAFIA DOS SABERES RIBEIRINHOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	119
3.1. Repensando a educação ribeirinha, a partir dos conceitos de educação problematizadora, currículo narrativo e consciência histórica.....	119
3.2. Uma utopia possível! A temática da educação ribeirinha nas produções acadêmicas.....	128
3.3. Histórias conectadas: novos olhares para o ensino de História, a partir da cartografia dos saberes.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE	17

INTRODUÇÃO

A realização desta dissertação, intitulada **“CARTOGRAFIA DOS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: Ensino de História e as vozes marajoaras (rio Guajará-Curralinho/PA)”**, é o resultado das inquietações pessoais e profissionais, presentes ao longo da minha prática de professor de História no rio Guajará, em uma escola ribeirinha pertencente ao município de Curralinho, situado no Arquipélago do Marajó, no Estado do Pará. As inquietações partiram da impressão que tive ao chegar em 2017 na escola, que a formação no curso de Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), realizado entre os anos de 2006 a 2010, não me forneceu os elementos teóricos e metodológicos para responder às necessidades de alunos em contexto de educação ribeirinha. Logo, que me vi no desafio de precisar (re)pensar a minha prática docente, passei a questionar os conteúdos curriculares do ensino de História, os quais mostravam-se desconexos com as realidades dos alunos ribeirinhos, posto que integram um currículo urbanocêntrico, orientados, desde 2017, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal (E.M.E.I.F. Portugal), é o local onde atuo como professor de História, e, também foi o *locus* onde nossa pesquisa de mestrado foi desenvolvida. A referida instituição de ensino, é uma das 48 escolas que compõe o modelo organizacional da educação na cidade de Curralinho/PA, e está localizada à margem direita do rio Guajará, numa área rural/ribeirinha distante aproximadamente 80 km da sede urbana do município. A escola possui um funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) e atendeu no ano letivo de 2024 o quantitativo de trezentos e dois alunos, os quais para chegarem ao local e voltarem para as suas casas, dependem do transporte escolar fluvial. Os pequenos barcos de madeira movidos por motor a *diesel*, percorrem diariamente o rio Guajará e seus afluentes, conduzindo crianças, jovens, filhos de pescadores, marisqueiros, mateiros e pequenos agricultores, que desde a infância possuem uma relação bastante forte com o rio, a terra, e a floresta, lugar onde reproduzem suas histórias e de onde tiram o sustento da família.

Ao chegar na região, como apontado anteriormente, percebi que a minha formação acadêmica e experiência profissional não seriam suficientes para o desenvolvimento de uma aula mais significativa, uma vez que desconhecia o cotidiano dos moradores, o movimento dos rios e as histórias do lugar. Logo, a experiência docente no Marajó revelaria inúmeros desafios, pessoais e profissionais, muitos dos quais estavam relacionados aos problemas estruturais e educacionais presentes na escola, que ainda estão longe de serem superados, em especial, por

falta de vontade dos representantes do Estado Brasileiro, em proporcionar de forma plena o direito à educação nos cantos mais longínquos do país. A cada início de ano letivo, precisamos nos adaptar às recorrentes dificuldades no transporte escolar, às ausências de merenda, às salas com pouca ventilação e quentes, à oferta insuficiente de material didático, à ausência de acompanhamento técnico-educacional, à evasão escolar, etc. Apesar de tudo, é necessário persistir e resistir, em busca de uma educação de qualidade para nossos alunos.

Residindo entre as cidades de Ananindeua, Breves e Currealinho, no Estado do Pará, o deslocamento até a escola em que sou docente revela outros desafios. Para chegar ao local de trabalho, saindo da cidade de Belém/PA, inicialmente, necessito realizar um deslocamento de navio com destino ao município de Breves, uma viagem que dura aproximadamente de 13 a 14 horas, a depender do movimento da maré. Ao chegar, é necessário seguir por via terrestre na PA-159, de moto ou carro, por aproximadamente 8 km até uma vicinal e de lá percorrer mais 2 km até um sítio de uma família que reside num igarapé que deságua no Caruacá. A partir desse local, troco o meio de transporte terrestre por um meio de transporte marítimo, embarco as bagagens, o alimento da semana e o combustível necessário para a viagem, em seguida coloco o motor na pequena embarcação, abasteço-a até completar o pequeno tanque com capacidade para três litros de gasolina, verifico se está tudo em ordem, puxo a pequena corda que aciona o motor, e em seguida percorro mais 20 km até chegar ao destino final, a comunidade onde se localiza a escola Portugal.

O rio Caruacá é um dos muitos rios localizados dentro dos limites geográficos de Breves/PA, e ele, desde a sua nascente até a sua foz, segue paralelo ao rio Guajará, onde a escola está localizada, já no município de Currealinho/PA. No rio Caruacá, sigo a viagem contemplando a visão das casas e da paisagem, acenando e cumprimentando os moradores e as pessoas que passam em embarcações no sentido contrário, torcendo para não ocorrer algum problema mecânico – o que não é difícil de acontecer, até chegar no primeiro furo que interliga o Caruacá ao Guajará. Ao sair do Tapiira, a viagem enfim aproxima-se do seu fim, basta apenas atravessar o rio, percorrer alguns poucos km e chegar à casa que construir próximo da escola. Ao todo, percorrer os 30 km que separam Breves/PA até a escola costuma levar, a depender do tipo de embarcação e da maré, em média 1h30m. Portanto, se fomos somar a viagem de Belém/PA até o meu local de trabalho, costumo levar aproximadamente 15 horas de viagem.

Ao chegar no rio Guajará e na escola é imprescindível notar que lá, tudo é conectado e interligado pelos rios, furos, lagos, bocas de lagos, igarapés e pela floresta. Contudo, a impressão de que tudo aqui pode parecer distante, rapidamente é desfeita quando fazemos a seguinte reflexão: longe e distante de onde e de quem? Sempre dependerá da referência. O

lugar, como iremos conhecer ao longo deste trabalho dissertativo, possui um cenário de enorme riqueza e diversidade ecológica, uma população cuja trajetória de vida se confunde com as populações indígenas que outrora habitaram a região. E deles, herdaram práticas e costumes que os possibilitam viver em harmonia com os rios, a terra e a floresta; e, por conseguinte, reproduzem os saberes ancestrais para a manutenção de suas famílias e de suas histórias. Aqui, apesar da inevitável saudade de casa, hoje me sinto parte desse enorme e valioso cenário, lugar que possibilitou a mim, através das trocas com colegas professores, alunos e moradores, um enorme amadurecimento pessoal e profissional. E desde que cheguei, aprendi a remar, a pilotar a rabeta, a diferenciar algumas espécies de peixes, e as técnicas utilizadas para a sua captura, a pescar camarão, perceber o movimento da maré, e principalmente aprendi a ser professor ribeirinho marajoara.

Como nos lembra Pacheco (2009), na vasta arena líquida que envolve as cidades do Marajó dos rios e florestas, os canoeiros, de ontem e de hoje, continuam a viajar em frágeis embarcações, vivendo constantes riscos e perigos, mesmo que no presente, a tecnologia tenha possibilitado a construção de transporte fluvial mais seguro. As águas marajoaras gestam, então, relações de extrema dependência homem e meio ambiente, reveladas em sociedades, cidades, vilas ou casas flutuantes ali configuradas. Segundo o autor, a água é a grande metáfora da vida, pois dela, nela ou por ela emanam, correm e podem ser concretizadas todas as necessidades humanas, intelectuais, espirituais. Somente populações inseridas num sistema de símbolos e crenças são capazes de assegurar suas difíceis formas de vida e criar explicações para a existência de encantados, visagens, assombrações e seres místicos, tão fortemente desclassificados pelo letramento ocidental como folclore (PACHECO, 2009, p. 68-71).

Por isso, apesar destas dificuldades, conhecer as realidades e a riqueza dos saberes daquela comunidade, me ajudou a fortalecer o compromisso em desenvolver uma educação de qualidade aos alunos ribeirinhos e que faça sentido a eles. E esta realidade nos alimenta da ideia de que é necessário subverter o currículo imposto nacionalmente e construído sobre uma lógica colonialista e capitalista, adequando-o para atender o contexto local, selecionando os conteúdos que estejam mais próximos da realidade dos alunos, inserindo outras fontes de informações que possam revelar e dialogar com os saberes e conhecimentos locais, considerados por nós tão valiosos quantos os saberes intitulados como científicos.

Segundo Pacheco (2009, p. 82) o historiador que escreve a história marajoara deverá exercitar o olhar político e o saber interrogativo, do contrário continuará utilizando o saber histórico como forma de perpetuar as colonialidades existentes na região. O questionamento faz-se necessário para que o historiador não incorra o risco de reproduzir narrativas excludentes

que pouco conseguirá implodir o contínuo das experiências humanas. Nesse aspecto, o autor afirma que escrever a história amazônica, dentro de um legado epistemológico dominante, valoriza o centro em detrimento das margens, e impossibilita que as vozes dos sujeitos locais sejam ouvidas. Da mesma forma, existe o perigo do educador incorrer na reprodução de práticas escolares colonizadas e pouco significativas aos alunos, por serem distantes das suas experiências e seus modos de (re)existência.

Frente a estes desafios e perspectivas, elaborei a dimensão propositiva do Mestrado Profissional de Ensino de História, no intuito de abordar o ensino da História local numa comunidade ribeirinha do município de Curralinho/PA, e buscar novas práticas pedagógicas e contribuir à superação de um modelo de currículo prescrito ainda eurocêntrico, linear e evolutivo. Assim, consegui, em parceria com os outros interlocutores da pesquisa, alunos e moradores do rio Guajará, viabilizar nesta dissertação uma “Cartografia dos Saberes Culturais Ribeirinhos Marajoaras,” que valoriza as memórias e as histórias existentes nos rios e florestas da região. O que auxiliou a elaborar uma proposta de ensino de História que contribua a dar visibilidade às práticas sociais e os saberes culturais de outras comunidades ribeirinhas, fornecendo as ferramentas metodológicas para documentá-las e, assim, inserir dentro no universo escolar para fomentar novas práticas pedagógicas. Almejamos, dessa forma, a construção de metodologia que possibilite o diálogo entre o conhecimento histórico escolar com outros saberes, ampliando as vozes dos sujeitos ribeirinhos para que também possam ser ouvidas dentro dos “muros” da escola.

Problematizando o ensino de História: novos olhares e caminhos

Um dos fios condutores desta pesquisa da dissertação, ao propor repensar a prática do ensino de História em comunidades ribeirinhas, é o lugar que a disciplina ocupa na formação dos sujeitos sociais. Caimi (2007), ao refletir sobre a importância do ensino da disciplina nos espaços escolares, afirma que ela deve possibilitar aos alunos a aquisição dos conteúdos e o desenvolvimento de suas capacidades de leitura e orientação do mundo, bem como, de outras sensibilidades. A razão que justifica, segundo a autora, a sua presença nos currículos atuais é a necessidade de desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente nos educandos, a ampliação do senso crítico e, por fim, em possibilitar que compreendam as mudanças e permanências dos processos históricos da sociedade em que estão inseridos.

Até meados dos anos 1980, prevaleceu um modelo tradicional de ensino de História,¹ em que o currículo escolar era fragmentado em sua construção disciplinar e caracterizado pela transposição didática na definição dos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula. As aulas consistiam numa fragmentação de um conjunto de temas e eram transmitidas numa sequência linear sem nenhum diálogo com a realidade sociocultural dos educandos (MORAES, 2016, p. 51). Nesse contexto, a prática didático-pedagógica dos professores consistia na memorização dos conteúdos: nomes, datas, fatos e lugares. Essa prática de ensino, posteriormente, foi duramente criticada e revista, por entender que a memorização, como perspectiva de aprendizagem, impedia a reflexão crítica da história como movimento de continuidades e rupturas da sociedade (OLIVEIRA, 2013, p. 15-16).

Nas últimas quatro décadas, os debates sobre o ensino de História têm mobilizado um número considerável de estudiosos. Esse período coincide com o final da ditadura militar no Brasil e com o processo de redemocratização e das mudanças ocorridas na legislação do sistema educacional brasileiro. Assim, em meio a essas transformações, o ensino de História e das outras disciplinas das ciências humanas passou por intensos debates. O caráter formativo inserido nos objetivos e finalidades dos seus currículos na Educação Básica justificam as discussões e as disputas por transformações que as envolviam, sugerindo a necessidade de especificidades a serem pensadas pelos docentes e instituições no âmbito dessa formação (BITTENCOURT, 2004). Esse período marcou a emergência de novas propostas curriculares em todos os estados brasileiros que, em linhas gerais, objetivavam readequar os currículos existentes, os programas, os métodos de aprendizagem e o redirecionamento do ensino fundamental no país (NADAI, 1993, p. 158).

A década de 1990, marcou um novo movimento de reformulações curriculares, dessa vez decorrente de uma nova configuração mundial que impunha um modelo econômico para submeter os países à lógica do mercado. Nesse sentido, o poder federal elaborou e publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que orientariam os currículos do ensino fundamental e médio de todo o Brasil. Essa proposta curricular, assim como as

¹ No Brasil o ensino de história teve, no início, forte influência francesa. Em 1838, estruturou-se no Colégio Dom Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, que possuía uma forte identificação com a história europeia enquanto a história nacional ocupava um papel secundário. Nessa época, a presença do ensino de história nos currículos escolares dava-se pela necessidade de legitimar as ideias de nação, de cidadania e de pátria. As ideias de nação e cidadania eram embasadas numa espécie de identidade comum dos variados grupos étnicos e classes sociais que constituíam a nacionalidade brasileira. Nesta, negros e indígenas cooperavam com o trabalho desenvolvido pelo português branco colonizador. A periodização e abordagem utilizadas inicialmente no currículo escolar possuía grande influência do positivismo. A utilização do método positivo evidenciava-se no conceito de fato histórico, neutralidade e objetividade do historiador/professor e do papel do herói na construção da nação brasileira (NADAI, 1993).

anteriores, se preocupou em responder à pergunta “porque estudar história?”. O ensino da matéria, nesse contexto, tinha como objetivo central possibilitar aos educandos o desenvolvimento do senso crítico da realidade em que viviam. Assim, a finalidade de uma formação política estava atrelada a outros dois objetivos: a formação intelectual e a formação humanística dos estudantes (BITTENCOURT, 2004, p. 100-122). Os PCN’s apresentavam preocupações com as ações dos alunos no mundo, entre sua participação social e a reflexão sobre os processos temporais de seu tempo, ressaltando a importância da construção de identidades associadas a diferentes formas de agir. Os conteúdos que deveriam ser ensinados apresentavam uma forte preocupação com os impactos na vida prática, a depender de como esses seriam articulados com as vivências dos alunos (VELLOSO, 2012, p. 108).

As diretrizes educacionais atuais, estabelecidas pela BNCC/2017, afirma a história, enquanto disciplina escolar, como uma valiosa ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e sociais. Neste sentido, as escolas devem estimular ações para que os alunos sejam sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem deste saber (BRASIL, 2017, p. 401).

Em meio às mudanças no paradigma educacional para o ensino de história, tal como consta na versão homologada BNCC/2017 do Ensino Fundamental, cada vez mais precisamos nos esforçar para explicar aos alunos a importância da presença do conhecimento histórico no currículo escolar. Breno Mendes (2020) faz uma análise sobre o tema currículo, no âmbito do ensino de História, e constata que a versão homologada da base comum nacional constitui uma atualização das teorias tradicionais e provoca, assim, um distanciamento das teorias pós-críticas do currículo. A referida atualização desperdiçou a oportunidade de promover uma reforma mais profunda em sua concepção, apenas reforçou a perspectiva eurocêntrica e cronológica que resume o pensamento histórico em cinco processos metodológicos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Diante desse quadro pouco motivador, o autor sugere que os professores devem manifestar suas resistências no “chão da escola”, ou seja, fazer uma interpretação e atualização do significado do currículo prescrito no cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos.

A complexidade que o conceito de currículo apresenta nos permite constatar a existência de inúmeras definições. Eduardo Pacheco (2017) afirma que o termo currículo é utilizado para designar o programa de uma disciplina, de um curso, ou de uma forma mais ampla das várias atividades educativas onde os conteúdos são desenvolvidos. Ao realizar uma reflexão sobre as teorias históricas do currículo constata que em determinados períodos, ele foi concebido e influenciado pelas dimensões econômicas e culturais da sociedade. Afirma também que a

compreensão das teorias do currículo é indispensável, uma vez que possibilita o entendimento dos valores e hábitos que nossos programas de ensino induzem e perpetuam. É somente a partir dessa reflexão que será possível elaborar programas de ensino verdadeiramente inclusivos.

José Sacristán (2000, p. 108) assegura que o currículo se apresenta como objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas que envolve mais do que conteúdos discriminados, envolve também posicionamentos de diferentes esferas políticas. Por isso, nenhuma proposta de ensino tende a ser neutra, uma vez que segue um projeto de sociedade a ser formada, com objetivos bem específicos e um conjunto de regras, padrões, valores e intenções. A partir do sistema curricular imposto é possível regular econômica, política e administrativamente a estrutura das escolas, a distribuição dos profissionais da educação e, por conseguinte, regular o próprio currículo e a educação através de um viés ideológico, político e econômico.

Tomaz Silva (2011, p. 14-16) reflete sobre as teorias do currículo e afirma que os programas educacionais resultam de escolhas e seleção dos conhecimentos e saberes que vão constituí-lo. A decisão em manter determinados conteúdos, perpassa por critérios que buscam justificar a importância de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Ainda para o autor, estas teorias, a partir dos diferentes campos epistemológicos, dividem-se em três correntes teóricas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Enquanto no campo das primeiras correntes teóricas, a preocupação está centrada nos conhecimentos e nos saberes dominantes e o currículo acaba por se concentrar em questões puramente técnicas; as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que ensinar?”, mas submetem esse “o que” a um constante questionamento, “por que ensinar?”.

A Secretária Municipal de Educação de Currálinho/PA (SEMED-Currálinho/PA) elaborou em 2020 uma matriz curricular municipal, visando conformar suas ações pedagógicas à implementação da BNCC/2017, e constitui o referencial normativo que embasou a construção dos planos de ensino para as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e suas respectivas modalidades (CURRALINHO, 2020). No que diz respeito ao ensino de História, para as turmas do 6º ao 9º ano, é sugerido que o processo de ensino-aprendizagem se baseie nos seguintes princípios: identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente; desenvolvimento de condições para a análise e compreensão de fontes históricas; e, por fim, a possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo fenômeno (CURRALINHO, 2022). Em uma análise prévia, nos parece que os conteúdos selecionados para a disciplina de História no município, não possuem nenhuma relação com as histórias e vivências dos alunos,

e estão organizados numa perspectiva eurocêntrica, linear e evolutiva dos acontecimentos históricos.

Segundo Breno Mendes (2020, p. 123-124), a periodização, seleção e listagem dos conteúdos que a BNCC/2017 impõe, faz com que o currículo nacional se aproxime dos programas de ensino vigentes no Brasil no século passado, pois toma a “História Antiga” como ponto de partida único para o estudo da disciplina, ao invés dos temas que estejam mais próximos da realidade dos alunos.

O currículo municipal de Curralinho/PA, tal como as orientações nacionais, consiste numa mera organização dos conteúdos, o que dificulta uma reflexão sobre o sentido do estudo da disciplina. Ao preocupar-se em centrar o ensino de História nos conhecimentos e saberes dominantes, nos possibilita mensurar que o referido plano de curso se aproxima consideravelmente dos modelos tradicionais de currículo, pois, aparentemente, essa proposta de ensino não destaca temáticas e conteúdos que contemplem a realidade dos alunos e da história do município. Isso, por conseguinte, dificulta a realização de uma aula que possibilite aos educandos um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Mas, qual seria o caminho para a realização de aulas de história mais significativas e envolventes aos alunos?

Ivor Goodson (2007), em seu texto intitulado “Currículo, narrativa e o futuro social”, faz um debate sobre o tema currículo, no qual propõe uma alteração no paradigma curricular vigente. O currículo prescritivo deverá ser substituído por um modelo que ele denomina de “identidade narrativa”. A mudança curricular proposta por ele possibilitaria a passagem de uma aprendizagem cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida. Ao relacionar os conteúdos com a história de suas vidas, os alunos poderão compreender que possuem uma história situada num contexto pessoal e social específico. Nesse sentido, podemos dizer que o debate de Goodson sobre o currículo está inserido dentro da perspectiva crítica e pós-crítica, uma vez que ele apresenta um conceito novo que nos permite compreender o que um currículo deve proporcionar: “fortalecer as faculdades críticas e autocríticas” dos alunos.

Flávia Caimi (2015, p. 26-29) investiga as produções acadêmicas que versam sobre a temática do ensino de História, almejando identificar o perfil dos pesquisadores, locais e áreas de pesquisas para situar algumas questões prioritárias, temas recorrentes e linhas de investigação. Nesse sentido, sobre o lugar que a disciplina ocupa, a autora identifica a existência de um saber histórico escolar que não corresponde à justaposição e nem à simplificação da produção acadêmica. No que diz respeito aos programas de história nos currículos escolares, identifica limitações do domínio da história universal e o esgotamento da crença de que seja possível ensinar a história de todas as épocas e sociedades. Por fim, destaca que as propostas

curriculares indicam uma necessidade de utilizar recortes temporais e selecionar temas que permitam mobilizar as experiências sociais dos alunos, além de estabelecer relações históricas numa perspectiva de identificação das semelhanças e diferenças dos contextos históricos, buscando reconhecer suas mudanças e permanências.

Em vista do exposto, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades que o currículo de Currálinho/PA impõe à prática docente. Para tal, tomaremos como aporte teórico as questões levantadas pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2007, p. 86-90), em “Didática-funções do saber histórico”, quando afirma que a disciplina de história possui como propósito o desenvolvimento do processo cognitivo e das experiências dos alunos. O emprego do termo didática indicaria que a função prática do conhecimento histórico para eles deva produzir efeitos nos processos de aprendizado, ao possibilitar que os conteúdos ministrados em sala de aula os conduzam a refletir de forma crítica sobre o mundo e a sociedade em que vivem, desenvolvendo uma consciência histórica.

De acordo com Luis Fernando Cerri (2011, p. 48-49), a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica. Esta última produz uma estrutura unificada de pensamento adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história, que Rüsen denominou de “narrativa”. E a maneira, pelas quais essas narrativas são usadas demonstraria a incorporação de determinados padrões normativos da cultura histórica dos alunos. Portanto, segundo Maria Schmidt (2015, p. 45), os conceitos tomados do pensamento ruseniano apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professores.

As diferentes perspectivas sobre o ensino de História e os desdobramentos que a disciplina teve ao longo dos anos na educação básica brasileira, especialmente nas escolas da rede municipal de Currálinho/PA, nos faz refletir sobre o papel e a importância que o componente curricular possui nos dias atuais e, também, sobre a necessidade de buscar novas propostas e metodologias para o desenvolvimento de aulas mais atrativas e significativas. Enquanto professor e pesquisador do ensino de História, esta pesquisa teve como pontapé inicial o desejo de desenvolver estratégias de ensino alinhadas com os pressupostos teórico-metodológicos que contribua ao alunado compreenderem a si, os outros e o lugar que ocupam na sociedade em que vivem, e o seu dever histórico. Neste processo de resistência, faz-se necessário ampliar as pesquisas sobre educação do campo através da educação histórica, uma

vez que ainda são poucos os trabalhos que vislumbram o ensino de História em áreas ribeirinhas no Marajó, em especial no município de Currálinho/PA.

A revisão bibliográfica sobre a realidade das escolas ribeirinhas, apontam não somente para as precariedades estruturais existentes, os poucos recursos financeiros, a merenda escolar pouco nutritiva, os problemas no apoio pedagógico, a ausência na formação continuada dos professores, a evasão escolar, e outras, mas também a ausência de um currículo que trabalhe dentro dos princípios da educação do campo, e que valorize nos espaços escolares a cultura e os saberes dos povos das águas (ANDRADE, 2018; CARMO, 2016; COLEHO, 2020; CRISTO, 2007; CRUZ, 2014; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2021; RIBEIRO, 2020; SILVA JR, 2022; SOUZA, 2013). Os debates sobre currículo demonstram que a grande dificuldade em se trabalhar com a cultura e os saberes tradicionais dos povos das águas, dar-se a por ele privilegiar a cultura das classes hegemônicas.

Antônio Moreira e Vera Candau (2003, p. 156-157) refletem sobre as dificuldades enfrentadas em tornar a cultura em eixo central e conferir uma orientação multicultural às práticas docentes. Existe, nos dias atuais, uma orientação multicultural nos currículos e nas escolas, assentadas na tensão dinâmica e complexa entre políticas de igualdade e diferença, que fornece aos professores subsídios para o desenvolvimento de novos currículos autônomos, coletivos e criativos. Nesse aspecto, os docentes constituem os sujeitos centrais, mas para isso é necessário uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. É preciso tornar a escola um espaço de reflexão crítica, da rebeldia e da justiça curricular, e não um mero espaço de rotina e repetições.

Pelas questões colocadas acima, alinho-me ao pensamento decolonial, uma vez que este permite a criação de uma pesquisa colaborativa com os sujeitos envolvidos, que põe em xeque as situações que silenciam e desvalorizam os conhecimentos dos grupos minoritários. Alder Dias (2023), ao tematizar as pesquisas decoloniais, elucida os elementos teóricos em vista de práxis *outras* de pesquisas em educação. A decolonidade constitui como o meio para alcançar a transmodernidade, a qual almeja acolher todas as expressões das alteridades negadas e invisibilizadas pelo modelo-colonial. As pesquisas decoloniais, segundo o autor, trazem consigo uma ontologia aberta às diferenças negadas e invisibilizadas pelo sistema, o que permite explicitar compromissos éticos, políticos, epistemológicos e ontológicos. Estes se desdobram numa prática científica engajada com a humanização, e libertação dos grupos silenciados pelo paradigma moderno-colonial.

A reflexão sobre ensino de História, currículo escolar, educação do campo, culturalismo e decolonidade contribuíram para apontar a necessidade em desenvolver uma pesquisa, visando

à superação das práticas escolares excludentes e pouco engajadas com a realidade rural/ribeirinha. O silenciamento imposto às populações tradicionais da Amazônia, em nosso caso aos alunos da escola E.M.E.I.F. Portugal, nos conduz a buscar uma alternativa teórico-metodológica para resistir à lógica ainda predominante da modernidade-colonialidade. Esse movimento é necessário e expõe o meu compromisso como pessoa, cidadão e educador, que almeja realizar um estudo que permita, aos alunos e cidadãos do rio Guajará, terem suas vozes ouvidas dentro do universo escolar.

Objetivos da pesquisa

A partir das problematizações realizadas sobre o ensino de História, num contexto de educação ribeirinha, entendendo que as especificidades e os saberes do interior do Marajó têm sido invisibilizados na escola. Ambos, constituem uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento de uma consciência histórica, e por isso a nossa pesquisa teve como objetivo geral a seguinte questão: refletir sobre os conceitos de currículo, saber histórico escolar, história local e consciência histórica, para buscar uma proposta de ensino de História que dialogasse com os sujeitos ribeirinhos e os saberes culturais existentes no rio Guajará-Curralinho/PA.

E como objetivos específicos buscamos: 1) analisar a matriz curricular do município de Curralinho/PA, refletindo sobre as concepções de currículos adotadas e problematizar os efeitos que a referida matriz exerce sobre o ensino nas escolas das áreas rurais; 2) desenvolver uma cartografia dos saberes culturais existentes no rio Guajará, na ilha do Marajó, identificando as práticas sociais desenvolvidas, os sujeitos sociais, a tradição oral existente e o lugar, no intuito de fazer um resgate da memória oral dos habitantes da região e valorizar a cultura e os conhecimentos ribeirinhos; 3) produzir uma sequência didática para as aulas de História que constituem em estratégias de ensino-aprendizagem, que conectem os conhecimento históricos escolares às memórias e aos saberes locais das comunidades ribeirinhas marajoaras.

As ferramentas metodológicas da pesquisa

Para alcançar os objetivos proposto desta dissertação, produzi uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, na qual utilizo diversas ferramentas metodológicas, que permitiram analisar o currículo de ensino de História de Curralinho/PA, bem como, cartografar os saberes culturais ribeirinhos presentes no rio Guajará, além de elaborar uma proposta educacional que valorize o cotidiano e as experiências dos educandos.

Para este empreendimento, mobilizei dois tipos de fontes históricas: as fontes textuais e as fontes orais, as quais forneceram elementos valiosos para as reflexões sobre a cultura, saber escolar, o currículo, assim como, os saberes locais repassados entre as gerações por meio da oralidade. Vale ressaltar que, por muito tempo, a fonte documental impressa constituiu-se a matéria-prima privilegiada para a maioria dos historiadores, entre os quais destacam-se: os documentos de arquivos, livros, leis e impressos diversos. Já o segundo tipo, a fonte oral, é caracterizada pelas entrevistas realizadas de diferentes maneiras, tais como: anotação, gravação de voz ou captação de imagem e voz. Este tipo de fonte passou a fazer parte do *corpus* documental dos historiadores, a partir dos anos 1970 (PINSKY, 2005). Antes disso, eram vistas como de menor valor por serem reconhecidas como carregadas da subjetividade dos entrevistados.

A ampliação dos tipos de fontes utilizadas na pesquisa histórica relaciona-se às críticas crescentes de atores políticos (mulheres, negros, trabalhadores imigrantes, indígenas e homossexuais), no final da década de 1960, contra a dita “história oficial”, a qual silenciava o protagonismo e participação política destes grupos. Para Veyne (2008, p. 02), passou-se a entender que os chamados “povos sem história”, eram na realidade “povos cuja a história se ignora”. Nesse contexto, as fontes documentais escritas passaram a ser desnaturalizadas como testemunhas fieis dos acontecimentos históricos. Carlos Bacellar (2008) defende que a utilização da fonte histórica escrita, requer cuidados para desmistificar a neutralidade que ela supostamente possui, o que contribuirá para compreendê-la em diferentes contextos de produção. E com isso, evidenciar que as imprecisões contidas no documento, demonstram o interesse de quem as produziu. Por isso, para evitar realizar uma interpretação equivocada das fontes escritas, a metodologia de pesquisa necessita ter um rigor científico que exige um olhar crítico para contextualizar os documentos consultados.

No que se refere a pesquisa documental, nesta dissertação utilizamos como fonte escritas primárias os dispositivos legais que regulam a educação no município de Currealinho/PA e na E.M.E.I.F. Portugal, tais como: o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Currealinho (2020), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Portugal (2018), o Plano de Curso para o Ensino Fundamental de História (2022), e por último o Censo Escolar Municipal referente ao ano letivo de 2023. E como fontes secundárias, os dispositivos legais que regulam a educação em território nacional (BNCC/2017, Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), os estudos históricos sobre a formação e ocupação do território amazônico marajoara, a literatura sobre currículo e educação, e as pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) sobre o ensino de História, Cartografia, Saberes Culturais e Educação Ribeirinha.

Este conjunto documental ajudou-me a realizar os primeiros questionamentos desta pesquisa, os quais se referiram a forma como o currículo de Currálinho/PA está organizado, os conteúdos de História neste currículo, a presença da temática da história local nos documentos reguladores, a existência de orientações sobre a educação ribeirinha. As referidas fontes documentais foram problematizadas, a partir das teorias críticas e pós-críticas de currículo, ao procurar responder as seguintes perguntas: o que ensinar e por que ensinar?

Além deste esforço de análise do currículo prescrito pelos documentos oficiais, a partir das fontes impressas, desenvolvi também estratégias e caminhos metodológicos, que compuseram o que chamo de “Cartografia dos Saberes Culturais Ribeirinhos Marajoaras”. Em consonância com Oliveira (2018), entendo a cartografia dos saberes como o mapeamento da produção e circulação dos saberes culturais e artísticos-estéticos, presentes em diferentes contextos educacionais, e que possuem forte relação com as práticas sociais das comunidades amazônicas e as memórias de seus moradores. Especificamente nesta pesquisa, a construção da cartografia buscou identificar as práticas sociais locais dos moradores do rio Guajará, cuja materialização tem forte herança dos saberes e costumes dos povos originários do Marajó. A realização desse trabalho, valeu-se das ferramentas metodológicas da etnografia decolonial e da história oral. A escolha deu-se por compreender a importância de realizar uma abordagem antropológica, que questione o paradigma colonial existente sobre diferentes culturas, e principalmente, por constituir uma ferramenta metodológica que permitem aos sujeitos ribeirinhos terem as suas histórias ouvidas.

Esmiuçando o caminho para construção da análise cartográfica, destaco como ponto de partida a realização da sequência didática, junto a 36 alunos dos anos finais do Ensino fundamental, matriculados no 8º e 9º anos na E.M.E.I.F. Portugal, a qual em cada turma estiveram presentes 22 e 14 estudantes, respectivamente. A referida atividade teve como disparador inicial da reflexão, um texto didático elaborado por mim sobre a ocupação da Amazônia, evidenciando o protagonismo indígena e os saberes culturais na história do estuário amazônico. As reflexões realizadas durante as atividades, permitiram evidenciar as contribuições das culturas indígenas na construção da identidade ribeirinha marajoara. Diante disso, ao final das atividades pedagógicas, os alunos foram orientados a identificarem o conjunto das práticas culturais presentes em seu cotidiano. Almejando favorecer a compreensão dos mesmos, em relação aos diferentes espaços que os saberes ocorrem, optamos em agregar os conhecimentos em três grupos, tais como: os saberes das águas, os saberes da terra, e por fim, os saberes da floresta.

As respostas dos alunos foram registradas individualmente numa ficha de pesquisa impressa, organizada e entregue antes do início da atividade, que os estudantes anotaram, de acordo com o que tinha sido orientado, os diferentes saberes culturais que as suas vivências permitem considerar mais relevante. O conjunto das informações contidas nas fichas preenchidas, posteriormente, foram inseridas num banco de dados no *Microsoft Access 365*, auxiliando na sistematização e quantificação do conjunto dos saberes listados pelos educandos. Tais dados, nos permitiu elaborar seis gráficos que ilustram os conhecimentos ribeirinhos presentes nos rios, nas terras e nas florestas, e que nos auxiliaram a compreender o cotidiano de alunos e moradores do rio Guajará-Curralinho/PA. A leitura dos gráficos foi acompanhada por outras fontes de informações, tais como: entrevistas realizadas com cinco moradores, um conjunto de 18 fotografias, e as minhas memórias e vivências advindas com os anos de trabalho na região.

A história oral possibilitou estabelecer um diálogo entre o tempo presente e o passado, através das falas dos alunos sobre os saberes culturais, e compreender como funciona a circulação e o aprendizado destes saberes por meio da oralidade e na relação intergeracional. Para a produção das fontes orais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco moradores que residem há pelo menos 50 anos no local, as quais inicialmente foram abordados alguns aspectos gerais, tais como: nome, idade, condição civil, número de filhos, profissão, tempo de residência, e a história destes na comunidade. Em seguida, buscamos aprofundar as entrevistas em relação as práticas vinculadas aos saberes das águas, das florestas e das terras. O conjunto de informações, permitiu desvendar algumas continuidades e permanências da história, e das práticas culturais presentes na região. Assim, como as percepções que os sujeitos possuem sobre a economia, a natureza, e o viver ribeirinho através das relações estabelecidas com o rio. As entrevistas ocorreram na própria residência dos entrevistados, no mês de dezembro do ano passado, com o auxílio de um aplicativo instalado no smartphone. E para melhor captar as falas, utilizei um microfone de lapela que foram colocados nos sujeitos entrevistados.

O uso da metodologia da história oral seguiu as recomendações de Alessandro Portelli (2009), no que se refere aos cuidados: 1) no planejamento que antecede a entrevista, tais como o estabelecimento prévio dos objetivos e a escolha de entrevistados que possuem experiência direta com o tema da pesquisa; 2) na realização da entrevista, tais quais, a escolha de um espaço em que o entrevistado se sinta confortável, na prática de uma abordagem com poucas interrupções e com uso de equipamentos de registro; 3) na análise das entrevistas, tais como, a busca de padrões e temas recorrentes e a análise das ordens das informações; e, por fim, 4) nos

requisitos de ética e responsabilidade, o que implica o consentimento do informante, o respeito à privacidade e a responsabilidade, e o reconhecimento e agradecimento aos entrevistados por suas valorosas contribuições².

Por fim, aciono as memórias e vivências advindas dos anos de trabalho na E.M.E.I.F. Portugal, as quais foram articuladas com a literatura do tema, com as vozes dos alunos e moradores rio Guajará-Curralinho/PA, para auxiliar na elaboração da cartografia cultural da região e refletir sobre práticas alternativas para a educação ribeirinha e o ensino de História. A utilização das fotografias ao longo do texto, contribuíram não somente para ilustrar, mas também auxiliar na compreensão das mudanças e continuidades dos modos de viver ribeirinho do Marajó dos rios e florestas. E como dissermos acima, nosso trabalho alinha-se ao pensamento etnográfico decolonial, a qual buscou através dos capítulos analisar a educação ribeirinha, situar a escola onde essa pesquisa foi desenvolvida, questionar o modelo curricular vigente, e através da cartografia dos saberes, (re)pensar uma forma alternativa de educação, que valorize as histórias, as vozes, e as alteridades encontradas nos rios e florestas da Amazônia Marajoara. Ao questionar a autoridade hegemônica, o professor/pesquisador ribeirinho, verificou as condições históricas e políticas que subalternizam os sujeitos do campo, mas que busca através do ensino uma oposição à lógica colonial ainda existente.

A estruturação dos capítulos

A dissertação está dividida em três capítulos, os quais serão apresentados a seguir. No Capítulo 1, intitulado de *Marajó dos rios e florestas: currículo prescrito, cultura ribeirinha e o ensino de História*, buscou-se analisar a matriz curricular do município de Curralinho/PA, a

² Esta dissertação adotou procedimentos éticos em relação aos sujeitos participantes, o qual procurou-se durante o processo de pesquisa informá-los sobre os objetivos do trabalho, a justificativa, os riscos e os seus benefícios para o ensino de história e comunidade escolar. Nesse sentido, submetemos no dia 07 de agosto de 2024 o projeto intitulado “CARTOGRAFIAS DOS SABERES MARAJOARAS: Identidade, Cultura e Ensino de História numa escola ribeirinha de Curralinho/PA” junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos seguindo a resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as diretrizes e normas reguladoras de pesquisa envolvendo seres humanos, a qual visa incorporar sob a ótica dos indivíduos e das coletividades referenciais da bioética, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentro outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes envolvidos na pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Desse modo, os sujeitos envolvidos na pesquisa – alunos, pais e responsáveis, moradores da região – assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a qual constava a solicitação formal de autorização para a realização da pesquisa. Assim como, a utilização das informações levantadas pelos alunos em sala de aula, o uso de imagens de alunos e sujeitos envolvidos na pesquisa, e utilização das falas relativas ao resgate das memórias dos moradores entrevistados. É importante ressaltar, que manteremos o sigilo dos nomes dos sujeitos consultados, garantindo-lhes o anonimato e confidencialidade das informações levantadas. O referido projeto submetido, recebeu o parecer favorável no dia 29 janeiro de 2025, e, por conseguinte foi aprovado.

fim de refletir sobre as concepções de currículos adotadas e problematizar as ausências da história e dos saberes locais na materialização do currículo das escolas ribeirinhas. O capítulo é iniciado com uma breve contextualização sobre a formação e ocupação histórica do território do Marajó, com propósito de evidenciar o complexo legado cultural forjado pelas populações indígenas que habitaram a região. Após este movimento de reflexão inicial, são analisados documentos oficiais da prefeitura municipal de Curalinho/PA, que compõem a sua proposta curricular para a educação básica. Por fim, a partir das reflexões dos estudos pós-coloniais e decoloniais, verificamos que, apesar da riqueza das práticas culturais e dos sujeitos existentes nos rios da região, o currículo escolar não privilegia e nem dialoga com os saberes e as práticas políticas, culturais e sociais da população ribeirinha. E como alternativa, apontamos ao final, a necessidade de refletir sobre uma proposta de ensino, que reconheça as alteridades e as identidades narrativas dos alunos.

No Capítulo 2, intitulado de *“Esse rio é um paraíso nosso, porque é dele que nós tiramos, o sustento”- cartografia dos saberes culturais ribeirinhos (rio Guajará-Curalinho/PA)*, visou desenvolver uma cartografia dos saberes culturais existentes no rio Guajará, cidade de Curalinho/PA localizada na ilha do Marajó, identificando os saberes e práticas sociais desenvolvidas por seus moradores. Este capítulo dá continuidade à análise sobre a relação existente entre os saberes culturais e o currículo prescrito e propõe o mapeamento dos saberes locais, a partir de um conjunto heterogêneo de ferramentas metodológicas. Assim, a cartografia foi elaborada utilizando informações advindas das aulas-oficinas (sequência didática em História), entrevistas realizadas com cinco moradores idosos da referida comunidade e, por fim, as minhas próprias memórias advindas com o tempo de trabalho na E.M.E.I.F. Portugal, além de fotografias do cotidiano da comunidade. O resultado da pesquisa sobre universo cultural dos moradores ribeirinhos foi organizado e apresentado em três categorias didáticas, a saber, saberes das águas, saberes da terra e saberes da floresta. O conjunto de saberes e práticas que envolvem estes saberes são descritos e analisados, os mais relevantes para os alunos merecem destaque, e configuraram como os saberes necessários para a manutenção das famílias. A saber, a pesca artesanal de peixe e camarão nos saberes das águas; o desenvolvimento da agricultura familiar, nos saberes da terra; e por fim, a caça e a extração da madeira e do açaí, nos saberes da floresta.

No capítulo 3, intitulado de **“Cartografia dos saberes ribeirinhos: uma proposta didática para o ensino de História”**, foram concluídas as reflexões sobre o currículo de ensino de História e o uso da história local, além de apresentar uma proposta de sequência didática para as aulas da disciplina histórica, que faça uso das memórias e dos saberes locais das

comunidades ribeirinhas marajoaras. Para refletir sobre uma proposta didática, que se adeque às expectativas e realidades dos sujeitos ribeirinhos marajoaras, recorreremos às contribuições de Paulo Freire (1979) sobre a educação libertadora, de Rüsen (2001) sobre a consciência histórica e Goodson (2007) sobre o currículo narrativo. Neste capítulo, mobilizamos também outras pesquisas de dissertação de mestrado e teses de doutorado, na área da educação e do ensino de História, que elaboraram propostas didáticas adequadas às realidades de seus alunos. E, por fim, é apresentado a dimensão propositiva da pesquisa, que consiste num caderno pedagógico intitulado: “**Cartografando Saberes: uma proposta didática para o ensino de História em escolas ribeirinhas marajoaras**”, que possui como público-alvo estudantes de cursos de licenciatura, pedagogos e professores de História, que almejam introduzir em suas práticas docentes propostas de ensino mais alinhadas com os saberes culturais ribeirinhos. O referido produto é composto por uma sequência didática, composta em cinco aulas, que orientarão os professores a coordenarem uma ação educativa, cuja culminância torna os alunos protagonistas na realização da cartografia dos saberes culturais. O produto final está apresentado no apêndice da dissertação.

CAPÍTULO 01 – MARAJÓ DOS RIOS E FLORESTAS: CURRÍCULO PRESCRITO, CULTURA RIBEIRINHA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem como objetivo central analisar a matriz curricular do município de Currálinho/PA, buscando caracterizar o sistema educacional e compreender as concepções de currículo adotadas; e assim, problematizar os efeitos que o mesmo incide no processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo/ribeirinhas da região, a partir da proposta adotada para o ensino de História. Para tal, utilizaremos a literatura sobre a história da Amazônia Colonial – dando um enfoque para a região do Marajó, as teorias críticas do currículo e dos estudos pós-coloniais e decoloniais, assim como, a análise de fontes documentais obtidas junto à Secretária Municipal de Educação (SEMED), a saber: Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Currálinho (2020), o PPP da E.M.E.I.F. Portugal, o Plano de Curso para o Ensino Fundamental de História (2022) e, enfim, o censo escolar municipal referente ao ano letivo de 2023.

Para iniciar, faremos uma breve contextualização da formação e ocupação do território do Marajó, a partir das ações realizadas pela Coroa Portuguesa e da atuação dos Jesuítas, com vistas a identificar, a partir destas interferências, o complexo legado cultural forjado pelas populações indígenas que habitaram a região, dando início à etnogênese dos ribeirinhos. Em um segundo momento, descreveremos como está constituída a rede educacional da prefeitura de Currálinho/PA, além de analisar a proposta curricular do município. Por fim, a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, refletiremos sobre a invisibilidade das práticas sociais e culturais da população ribeirinha no currículo das escolas da região, em especial de Currálinho. Por fim, evidenciaremos que os conteúdos selecionados no plano curricular atual, apesar de este estar alinhado com as diretrizes nacionais impostas pela BNCC/2017, não privilegiam os saberes, a cultura e a identidade dos alunos ribeirinhos marajoaras.

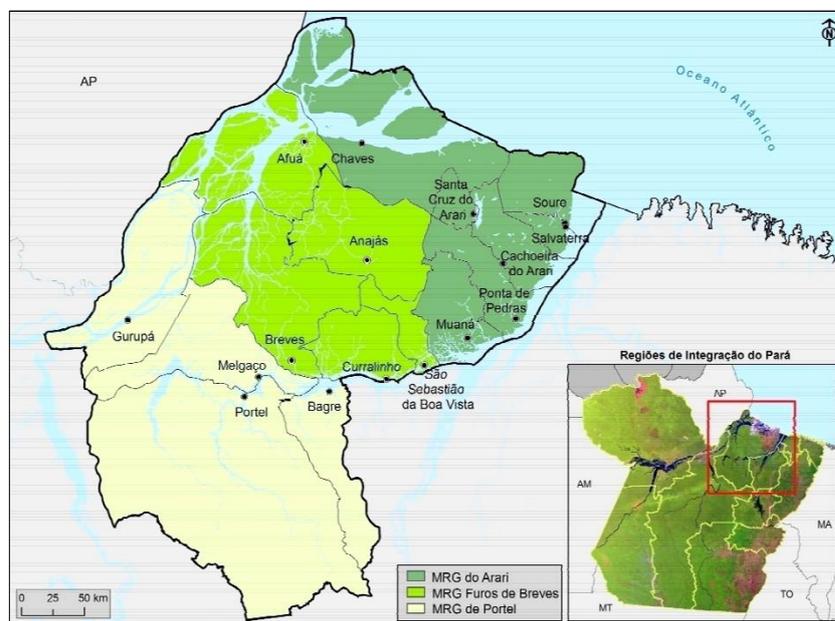
3.4. Saberes e cultura ribeirinha: Amazônia Marajoara e a ancestralidade indígena

Este item tem como objetivo analisar a cultura e os saberes sociais existentes nas comunidades ribeirinhas do Marajó na atualidade, em especial as existentes na cidade de Currálinho/PA. Contudo, faz-se necessário, num primeiro momento, explanar brevemente sobre as características geográficas da região, e depois contextualizar historicamente os processos de ocupação e dominação que o território do Marajó sofreu ao longo dos séculos. Isto posto, poderemos fazer uma leitura das continuidades e permanências existentes nas práticas

cotidianas dos moradores, o que possibilitará compreender o âmbito cultural e social das comunidades ribeirinhas que vivem nos rios e florestas da grande ilha. A abordagem histórica faz-se necessária para aguçar o olhar que daremos ao longo do trabalho para o local e regional, de modo a auxiliar a compreensão das peculiaridades existentes nessa região.

O município de Currealinho/PA é uma das dezesseis cidades localizadas no vasto território da grande Ilha do Marajó, como podemos visualizar na imagem abaixo. Segundo o *Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó*³ de 2017, a mesorregião do Marajó é constituída de três Microrregiões Geográficas (MRG): Arari, Furos de Breves e Portel. As duas primeiras compreendem municípios que estão localizados integralmente no Arquipélago do Marajó, enquanto que a MRG de Portel abrange municípios com sedes em áreas continentais, localizados na porção sul/sudoeste da mesorregião. Os municípios que compõe a MRG do Arari, são: Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure. Já a MRG dos Furos de Breves é composta pelos municípios de Afuá, Anajás, Breves, Currealinho e São Sebastião da Boa Vista. Por fim, a MRG de Portel é compreendida pelos municípios de Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel.

MAPA 01: Mesorregião do Marajó



Fonte: GeoPará, 2007

³ O Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó foi elaborado, a partir de diretrizes inicialmente propostas pelo Governo Federal, debatidas com o governo estadual e as prefeituras, e amplamente discutidas e aperfeiçoadas nas consultas públicas que foram realizadas. As diretrizes foram agrupadas em cinco eixos temáticos: a) ordenamento territorial, regularização fundiária e gestão ambiental; b) fomento as atividades produtivas; c) infraestrutura para o desenvolvimento; d) inclusão social e cidadania; e) relações institucionais e modelo de gestão. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/assuntos/planos-de-desenvolvimento/planodedesenvolvimentoterritorialmarajo2017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

O arquipélago do Marajó, de acordo com o documento citado acima, é um território situado integralmente no Estado do Pará e formado por um conjunto de ilhas que, agrupadas, formam a maior ilha flúvio-marítima do planeta com 49.606 km². A região constitui uma das mais ricas do país, em termos de recursos hídricos e biológicos. A hidrografia regional possui importância vital, com destaque para o seu aproveitamento econômico, por ser: a) o único meio de transporte e comunicação entre as cidades e comunidades, b) um potencial pesqueiro, com grande variedade de espécies e c) um enriquecedor sedimentar das várzeas, através da ação dos rios e da água barrenta. O movimento sazonal e diário das águas (enchente-vazante) é o principal elemento que define a paisagem da região, onde se destacam as áreas de várzea e igapós. A vegetação possui influência direta da hidrografia que define os quatro ecossistemas da grande ilha: a várzea, o igapó, a terra firme e os campos naturais. Essa característica influencia fortemente a cultura de sua população, visto que a dinâmica das marés e dos rios dá aos marajoaras características culturais peculiares, como veremos no decorrer do trabalho.

Agenor Sarraf Pacheco (2009), no trabalho intitulado *En el Corazón de la Amazonia: identidades, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras*, narra as viagens, rotas e as raízes das populações de tradições orais do Marajó, nas mediações desenvolvidas por elas, ao longo de sua história, com os colonos portugueses, cronistas, religiosos, viajantes, literatos, narradores e outros agentes. As mediações estabelecidas com os conhecimentos letrados do Ocidente, situam-se na confluência dos contatos compartilhados, tolerados ou negados ao longo dos séculos de ocupação em seu território. Ao recompor o projeto de evangelização dos padres agostinianos e suas experiências na região, a partir da década de 1930, que buscavam retomar o elã missionário após a expulsão dos jesuítas em 1759, o autor diz que os religiosos precisaram se adequar aos tempos das marés e dos rios, em função do insuficiente conhecimento apresentado em torno do regime das águas, das cosmologias e viveres dos moradores da região.

Nesse sentido, Pacheco (2009, p. 20), sugere uma forma alternativa de pensar o Arquipélago do Marajó, ao dizer que a grande ilha é formada, geográfica e culturalmente, pelo Marajó dos Campos (parte oriental) e pelo Marajó das Florestas (parte ocidental). O primeiro compreende os municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras e Muaná; enquanto que o segundo abarca os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Bagre, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá. Esta divisão evidencia que o arquipélago do Marajó possui diferentes realidades físicas e culturais, que auxiliam a questionar visões homogêneas impostas durante os séculos sobre a região. A pluralidade de realidades físicas, humanas, sociais e espirituais que perfazem os dezesseis municípios do arquipélago, faz do lugar um país “estrangeiro” para os seus próprios habitantes

(PACHECO, 2009, p. 23). Portanto, as diferentes temporalidades e territorialidades que o Marajó apresenta, como expõe o autor ao longo de seu trabalho, revela a existência de vários *Marajós* que juntos compõe o que ele poeticamente denominou de *Amazônia Marajoara*.

Assim, Ilha e/ou Arquipélago do Marajó, a Ilha de Joanes, Marajó dos Campos, Marajó dos Rios e das Florestas, Amazônia marajoara e Marajós constituem algumas das denominações utilizadas em produções acadêmicas e literárias sobre um território repleto de singularidades que está encravado no território amazônico⁴. A Amazônia Marajoara constitui uma das inúmeras Amazônias existentes, e distingue das demais por apresentar uma singularidade em sua formação geomórfica⁵ e em sua sócio-biodiversidade. Um aspecto que vale atenção é o fato de que “todas as faces dessa multi-pluridiversidade da região têm um eixo comum e histórico: a ocupação e dominação econômico-militar-ideológica” da região (CARMO; SANTOS; COSTA, 2020, p. 469). Ao longo da pesquisa, quando nos referirmos aos saberes existentes no interior da cidade de Curralinho/PA, optaremos em utilizar a expressão *Marajó dos rios e florestas*.

O processo histórico de conquista e ocupação do território amazônico, organizado e desenvolvido conforme os interesses dos portugueses, deu-se através da criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará em 1620. No início do século XVIII, o território criado compreendia várias capitanias reais (Pará, Maranhão e Piauí) e algumas capitanias privadas (Tapuitapera, Caeté, Cameté e Ilha Grande de Joanes). Sua administração competia diretamente ao governo em Lisboa sem relação de dependência do Estado do Brasil. Os debates sobre a ocupação econômica e demográfica da Amazônia – em face da grande extensão do território, do seu povoamento diminuto, da imprecisão de suas fronteiras e das ameaças estrangeiras – objetivavam garantir o domínio territorial para a Coroa Portuguesa. O desenvolvimento da

⁴ Maria Goretti Tavares (2011) ao refletir sobre as transformações no processo de formação territorial da região amazônica, aponta que o território foi, entre os séculos XVII e XVIII, ocupada e conquistada pelos portugueses através de algumas estratégias, tais como: a construção de fortalezas, a criação de unidades administrativas, cidades e vilas; além das missões religiosas e a política pombalina. A autora, contudo, no início do trabalho faz o seguinte questionamento: “De que Amazônia estamos falando?” Diz que podemos tratar da Amazônia a partir de diferentes conceitos, como por exemplo: o político-administrativo, o econômico, o da Amazônia sul-americana. Pode-se também falar de uma Amazônia brasileira e de uma Amazônia Pan-Americana. No que diz respeito ao conceito político-administrativo, refere-se ao conceito de Região Norte do Brasil; o conceito econômico refere-se a Amazônia Legal, estabelecida na década de 1950, visando ao desenvolvimento e à integração territorial da região; enquanto que o conceito de Pan-Amazônia diz respeito à Amazônia Sul-Americana, que integra parte do território dos países limítrofes da Amazônia Brasileira.

⁵ A Geomorfologia do Marajó é caracterizado por apresentar formas de relevo marcadas por uma brusca interrupção da planície de aluviões holocênicas do rio Amazonas, e sua montante decorre do rio em extensa planície; enquanto que, na jusante, há uma sedimentação significativa, com a separação entre duas feições geomórficas diferentes e bem identificadas, as quais são separadas pelo arco de Gurupá. Os comprovantes geológicos desses eventos são definidos na estratigrafia da Fossa do Marajó, com basculamento e erosão ativa relacionadas ao processo de subsistência seguida de transgressão (BARBOSA, 2012, p. 9).

agricultura (tabaco, cacau e cana-de-açúcar) e pecuária teve papel central no processo de conquista da região, e essas atividades econômicas eram realizadas em terras concedidas por cartas de sesmarias. Na Capitania do Pará, a ocupação concentrou-se na “rede fluvial composta pelos rios que fluem para a atual baía do Marajó, os rios Moju, Acará, Tocantins, Guamá e Capim, onde se concentram 28 doações de terra” (CHAMBOULEYRON, 2011, p. 110-111).

As concessões de terras consistiam fundamentalmente em dois objetivos centrais: o povoamento, e, também o desenvolvimento espiritual e/ou econômico⁶. A concessão caracterizava-se pela transmissão de mercês e poderes jurisdicionais, fiscais, econômicos e sucessórios. Distinguia-se por uma série de obrigações para quem as recebia, como por exemplo, o pagamento de dízimos à Ordem de Cristo, a conservação do pau-brasil, a determinação de um donatário, entre outras. E, por fim, algumas proibições eram impostas, tais como: conceder terras à própria família, cobranças de sisas ou tributos não específicos da doação, dividir ou alienar as terras recebidas (CHAMBOULEYRON, 2011, p. 87-88). Em 1673, o donatário da Capitania da ilha de Joanes, Antônio de Souza de Macedo, escrevia ao rei sobre os diversos problemas que o lugar apresentava. Inicialmente, ele destacou as tentativas realizadas na fundação de “casas de padres da Companhia [Jesuíta]” e de um engenho, o que não teve sucesso por falta de recursos para o sustento dos religiosos e pela falta de mão de obra para as atividades no engenho, respectivamente. Diante disso, o donatário solicitava que lhe fosse autorizado exercer sobre os indígenas e os moradores da referida ilha os poderes que lhe foram concedidos através do recebimento das terras (CHAMBOULEYRON, 2011, p. 83-84).

No que se refere às capitanias privadas do Pará, em especial a pertencente ao senhor Antonio de Souza Macedo, existiam inúmeros conflitos relacionados ao problema de jurisdição. As experiências vividas nesses lugares revelam, que os embates entre os distintos poderes existentes na época – o donatário, a Coroa, a Câmara, as autoridades régias, o superior das missões – possuía uma dimensão espacial/territorial que ainda recebe pouca atenção da historiografia. O componente espacial constitui a razão central nos embates ocorridos em torno da jurisdição e do serviço dos índios, o que frequentemente ocorria em outras instâncias de poder da sociedade colonial. O donatário de Joanes, por exemplo, assim como de outras

⁶ Chambouleyron (2011, p. 100) chama a atenção para a existência de dois tipos de doação de capitanias no Estado do Maranhão e Grão-Pará. Nesse sentido, afirma que Cameté e Tapuitapera foram doadas pelo governador e depois confirmadas pelo rei, enquanto que Cabo do Norte e Joanes foram doadas diretamente pelo soberano. Em vista disso, verifica-se uma semelhança nas formulas envolvendo essas capitanias: as duas primeiras, pela forma como foram doadas, não contemplam a questão da doação de terras, o que não ocorre com as capitanias do Cabo Norte e Joanes, que mencionam explicitamente essa possibilidade aos donatários.

capitanias privadas, visualizou no território sob sua jurisdição uma espécie de justaposição de poderes que eram legítimos (CHAMBOULEYRON, 2011, p. 98-99).

A configuração espacial da Amazônia configurou-se, como vimos acima, a partir das doações de terras de sesmarias e das capitanias privadas, que tinham como propósito a ocupação e o desenvolvimento econômico da região. Contudo, a fundação de fortificações e a presença militar na região, na segunda metade do século XVII e na primeira do XVIII, merece lugar de destaque nesse processo de conquista e consolidação do domínio português. Wânia Viana (2019), ao analisar as medidas adotadas pela Coroa portuguesa para a defesa da capitania do Pará, verificou uma fragilidade em torno da manutenção e provimento das tropas necessárias para a efetiva defesa do território. Em vista disso, a atuação e participação de grupos indígenas nas atividades militares reforçaram as tropas lusitanas para a garantia e expansão da fronteira colonial na região. As complexas redes de mobilização de pessoas para a defesa constituíram um sistema defensivo particular, resultante nas conexões e relações estabelecidas entre militares e indígenas, na experiência de defesa do Pará colonial.

A presença indígena nas atividades militares da colônia, revela que as alianças estabelecidas com as nações amigas foram fundamentais para a efetiva defesa e conquista da região. O serviço militar era, no mundo colonial, um valioso mecanismo de ascensão social. As mercês, os privilégios e postos de comandos eram alcançados através da prestação de serviços ao rei de Portugal. Sendo assim, não foi difícil para as pessoas da terra compreenderem essa lógica, o que constituiu a chave para um complexo e dinâmico movimento de intermediação entre portugueses e indígenas na capitania do Pará, conjugados por interesses, conflitos e alianças (VIANA, 2019, p. 132). A atividade militar nesse período é caracterizada pela coexistência de elementos de arte da guerra europeia e indígena. Utilizadas em conjunto, os dois modos contribuíram para a superioridade obtida pelas forças europeias. A introdução da arma de fogo ocasionou enorme impacto, assim como a presença de fortalezas nos principais rios, a composição e regulação de companhias militares e a experiência em guerras dos oficiais. Mas, também, é preciso apontar os conhecimentos dos indígenas sobre a floresta, a eficiência de suas armas tradicionais, as táticas comumente empregadas por eles, as rotas percorridas pelos rios e a experiência nas guerras nativas (VIANA, 2019, p. 266-267).

O Estado do Maranhão e Grão-Pará apresentava uma especificidade em relação ao Estado do Brasil no que diz respeito à sua conformação política e administrativa. A presença indígena no vale amazônico favoreceu o esforço empreendido para a efetivação da ocupação da região, uma vez que as populações nativas eram peças fundamentais para a consolidação do domínio português. E para que isso pudesse ocorrer, fazia-se necessário estabelecer alianças,

visando ao fortalecimento e efetivação do controle do território. Portanto, no que concerne o processo de ocupação da Amazônia, vale ressaltar a importância que a questão indígena assumiu para a defesa e manutenção do imenso território. Assim, “do ponto de vista da Metrópole, preservar as populações parecia o melhor a se fazer, à medida que elas poderiam se constituir nas muralhas dos sertões, ou seja, no contingente humano que deferiria o território colonial das investidas de outras nações europeias” (COELHO, 2005, p. 97-98).

Em termos econômicos, a participação dos grupos indígenas nas atividades extrativistas era fundamental, pois eles detinham os conhecimentos dos gêneros das florestas, dos caminhos que deveriam ser percorridos para coletá-los, dos períodos de frutificação e das técnicas empregadas para a sua utilização e durabilidade. Além disso, constituíam a principal força motriz no transporte dos produtos e na condução das canoas – que percorriam os rios da região em viagens que poderiam levar de seis a oito meses. Esses trabalhadores serviam aos chefes das expedições, mantendo-os devidamente alimentados e protegidos contra a ameaça de indígenas insurgentes à presença europeia da região (COELHO, 2005, p. 98). A historiografia da história da Amazônia revela a grande importância que os grupos indígenas tiveram para o processo de formação e construção do território. Os conhecimentos que detinham sobre as temporalidades, os movimentos dos rios, as peculiaridades da natureza e as táticas de guerra foram incorporados e utilizados pelos portugueses e constituíram uma peça importante no cenário colonial.

Os debates sobre a conquista da Amazônia, no geral, não costumam levar em consideração o lugar estratégico que o Marajó desempenhou nesse processo. As expedições militares constituídas por capitães portugueses e pelos tupinambás, contra os grupos indígenas da região (Aruás e Nheengaibas⁷) não obtiveram o sucesso pretendido, mas levaram à destruição de suas aldeias e a seu deslocamento para os igarapés, rios e igapós mais ao centro da ilha⁸. Como não poderiam ser facilmente localizados, esses indígenas utilizavam táticas de guerrilha contra os grupos invasores, o que dificultava os planos lusitanos. Contudo, entre os dias 22 e 27 de agosto de 1659, o padre Antonio Vieira organizou um ato de vassalagem, isto é, um acordo de paz e submissão (na lógica do colonizador), com os chefes das sete nações Nheengaibas no rio Mapuá. Ele propôs as conveniências da paz com os portugueses, os grandes

⁷ *Nheengaiba* é um termo de origem tupi, que significa “fala ruim”, empregado para designar grupos indígenas não falantes de uma língua tupi.

⁸ Teixeira (1952, p. 735) destacou a ancestralidade indígena dos moradores do Marajó, assinalando que os primeiros habitantes da região foram indígenas de diferentes nações, tais como: Aruãs, Cajuais, Mauaranás, Sacacas, Caias, Araris, Anajás, Muanás, entre outras. Estas integram o tronco etnolinguístico aruaques e emigraram durante o período pré-colombiano, vindos das ilhas do Caribe para o continente Sul-Americano e ocuparam todo o arquipélago do Marajó.

danos da guerra e os benefícios da fé que lhe ia pregar. O lugar da cerimônia ficaria conhecido mais de um século depois, encontrando-se no interior do município de Breves (PACHECO, 2009, p. 87-88).

A antropóloga Denise Schaan (2007), através da análise realizada em artefatos cerâmicos para o período anterior à chegada dos europeus, demonstrou que as semelhanças existentes entre os conjuntos analisados podem corresponder a sociedades indígenas distintas em termos de organização sociopolítica e modo de subsistência. No que diz respeito às sociedades marajoaras e os grupos Tupinambás, aponta alguns aspectos de distinção, tais como: a disposição e construção das moradias, sendo que os primeiros organizavam-se em aterros com as casas dispostas seguindo um sentido longitudinal, enquanto que os Tupinambás construíam malocas distribuídas em torno de uma praça central. Outro aspecto de distinção seria a organização social, pela qual as sociedades marajoaras eram socialmente estratificadas, aspecto ausente nas sociedades Tupinambás com uma liderança por merecimento. Os sítios da fase marajoara, segundo a autora, demonstram uma ocupação contínua que se estendeu por centenas de anos. Isso revela que a ocupação se restringiu ao território da Ilha do Marajó, ocupando progressivamente toda a sua extensão, como demonstra a existência de sítios arqueológicos nas áreas de floresta do município de Afuá. Todavia, conclui que não existem indícios que os mesmos tenham se estendido para fora da ilha.

O acordo firmado entre Vieira e os indígenas do Marajó permitiu que as canoas dos portugueses trafegassem livremente pelos estreitos e rios da grande ilha, e que os missionários da Companhia de Jesus dessem início ao processo de catequização dos nativos marajoaras num aldeamento criado no rio Mapuá. Em seguida, os padres da ordem transferiram esse primeiro aldeamento para a Ilha de Guaricuru, atual Melgaço. Em localidades próximas fundaram a aldeia de Arucará, que mais tarde deu origem à vila de Portel, e a aldeia de Araraticu, que foi transformada após a expulsão da ordem em vila de Oeiras. Estes aldeamentos eram formados por indígenas de várias nações e estavam localizadas em lugares estratégicos e com grande fartura de alimentos (PACHECO, 2009, p. 89-90).

A primeira frente de evangelização, implantada ainda no período colonial, precisou fazer, em suas práticas, adequações e/ou concessões às vivências locais. Isso evidencia a resistência às recomendações oficiais impostas às populações indígenas, mestiças e negras que viviam na região. Nesse sentido, “marajoaras e suas crenças não foram facilmente vencidos ou cooptados por outras propostas de evangelização que desconsiderassem cosmovisões e sentidos de seus universos sagrados.” Nos dias atuais, é comum o ribeirinho batizar o seu filho para livrá-lo de maus agouros, e nunca com uma consciência de inseri-lo nos pilares sustentadores da

religião católica e fazê-lo um seguidor de Cristo. Portanto, as crenças do catolicismo de fontes ibéricas mesclaram-se com crenças indígenas e africanas, contribuindo para o desenvolvimento das festas populares dos santos, das práticas consideradas feitiçaria, dos aspectos demoníacos, das orações fortes, das pajelanças e dos calundus (PACHECO, 2009, p. 98-100).

Apesar da lei nº 11.645, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos povos indígenas em todos os estabelecimentos de ensino do país, ainda se mantêm imagens cristalizadas e estereotipadas que foram impostas ao longo do tempo às sociedades indígenas. Souza (2023, p. 18-20), ao propor uma reflexão sobre a representação indígena nas aulas de História ocorridas no município de Maracanã/PA, lembrou que a representação dos povos indígenas foi tema recorrente entre os historiadores e romancistas oitocentistas, num projeto político que visava forjar uma nação brasileira. E conclui que há necessidade da representação dos povos indígenas ser compreendida como uma questão política, em oposição ao pensamento que ainda predomina na sociedade em definir suas existências como povos selvagens e sem cultura.

Os debates historiográficos utilizados nesse trabalho, sobre a ocupação e o desenvolvimento do território amazônico, apesar de reconhecerem a importância da mão de obra indígena, enquanto agente social, frequentemente os colocam numa posição periférica em relação aos sujeitos históricos europeus. Isso nos faz ter a impressão que os grupos indígenas constituíram uma mera ferramenta para os lusitanos alcançarem suas ambições colocadas pela coroa portuguesa para a região e, por isso, têm sido tantas vezes silenciados, ganhando uma notoriedade apenas nos últimos anos.

O passado colonial da Amazônia, em especial o que ocorreu na grande ilha, deixou marcas profundas que reverberam até hoje. É imprescindível notar a ancestralidade indígena na cultura e nos saberes veiculados e praticados pelas populações ribeirinhas do interior do Marajó, os quais foram de suma importância, como vimos acima, no processo de ocupação e desenvolvimento do território. Se nos propusermos a fazer uma análise da vida rural existente no município de Curralinho/PA, evidenciando a diversidade sociocultural e os silenciamentos impostos aos sujeitos que residem nesses espaços, perceberemos que as populações tradicionais da região, predominantemente de matriz indígena, (re)produzem conhecimentos e modos de vida, que as ligam ao passado e as confirmam no presente, através de suas vivências e memórias coletivas que são perpetuadas no tempo e no espaço.

O município de Curralinho/PA, assim como as demais cidades do Marajó, apresenta forte relação com as práticas culturais herdadas dos povos indígenas que outrora habitaram e povoaram a região. Em vista disso, nas aulas de História ministradas por mim, visou instigar os

alunos a refletirem sobre o assunto, o que os leva a perceberem e identificarem a herança cultural peculiar que receberam e que ainda hoje impacta em suas vidas e trajetórias. Ao singrar pelas águas do rio Guajará e/ou adentrar as florestas, os alunos, assim como fizeram seus ancestrais indígenas, carregam consigo um grande conjunto de experiências e conhecimentos que foram repassados ao longo das gerações. O esforço empreendido até aqui em reconstituir parte da história da região, destacando as contribuições dos povos indígenas, no processo de conquista do território amazônico, faz-se necessário para evidenciar e ressaltar a ancestralidade que a população ribeirinha do Marajó possui e que a conecta aos povos originários. De fato, os conhecimentos, outrora utilizados pelos colonizadores/invasores europeus, ainda hoje estão presentes nas suas práticas cotidianas: a caça, a pesca, as roças, as ervas medicinais, as relações estabelecidas com a natureza, as crenças e as festas.

Nesse aspecto, a grande ilha – que outrora foi povoada e habitada por indígenas pertencentes às etnias dos aruãs e nheengaiabas, além de colonos portugueses, africanos escravizados e outros grupos étnicos – carrega em seus rios e florestas as marcas de um passado às vezes esquecido ou ignorado por sua população. Com efeito, esses homens, mulheres, jovens e crianças ribeirinhas, que vivem nas cidades ou nas beiradas dos rios e igarapés, constituem os personagens mais característicos da Amazônia. Todos eles e elas nasceram, se criaram, existem, resistem nos rios e florestas e frequentemente são denominados, de forma pejorativa, por algumas pessoas como caboclos. Além disso, os seus modos de vida estão intimamente condicionados pelo ciclo natural dos movimentos das marés, as enchentes e vazantes que regulam o trabalho e o cotidiano dos mesmos (CRISTO, 2007, p. 65-67). Assim, para viver na beira dos rios, ir e vir na imensidão das águas, os saberes e conhecimentos que eles carregam consigo são indispensáveis – inclusive para muitos “estrangeiros” ou “viajantes”, como eu nas andanças pela região ao longo dos anos de docência.

A experiência docente na área ribeirinha de Curalinho/PA, no Marajó dos rios e das florestas, proporcionou um enorme amadurecimento pessoal e profissional. As aventuras e desafios que surgiram ao longo do percurso possibilitaram uma mudança no olhar, não somente para o ensino de História, mas para os inúmeros aspectos sociais daquela região. Nesse período compreendi que os problemas estruturais e educacionais da escola, onde trabalho, infelizmente ainda estão longes de serem superados. E a cada início de ano letivo é necessário nos adequar aos problemas do transporte escolar, da ausência de merenda, de salas com pouca ventilação e quentes, da oferta insuficiente de material didático, da evasão escolar, entre outros. Contudo, a esperança em desenvolver uma educação de qualidade junto aos alunos ribeirinhos também é renovada. Para isso, é primordial a adequação do currículo escolar ao contexto local, a modo

de valorizar a historicidade da população ribeirinha e, de forma concreta, de valorizar os seus conhecimentos e saberes culturais.

Os saberes das populações ribeirinhas têm suas origens nas culturas indígenas e possuem uma intensa relação – prática e simbólica – as águas, a terra e a floresta. Esses saberes de matriz indígena, mas também forjados por outras dinâmicas e critérios culturais, continuam presentes nas comunidades ribeirinhas, como evidenciam seu profundo conhecimento acerca de plantas, animais da mata e das águas, do cultivo da mandioca, do milho e de outras culturas tropicais, da caça, pesca, coleta de frutos ou da construção de canoas. No regime das águas marajoaras, a posse de saberes em relação a natureza é fundamental, e as consequências para quem não as possui podem ser fatais. Portanto, o saber cultural reflete o conjunto de conhecimentos produzidos no decorrer de várias gerações que, fomentando um sentido de pertencimento, é marcado pela forma de viver e compreender o mundo com base em representações e valores específicos. No contexto amazônico, são saberes que estão presentes e que constituem referências para compreender a história, o cotidiano, a mentalidade e as religiosidades dos ribeirinhos (LIMA, 2011, p. 61-74).

Ao refletir sobre os saberes culturais existentes no Marajó na atualidade, a partir de suas historicidades, se levanta a questão como eles podem ser incluídos no currículo escolar e, no âmbito das aulas de História, como podem contribuir para a formação escolar dos educandos e para a constituição de uma consciência histórica. Através da pesquisa do ensino da história local numa comunidade ribeirinha no município de Curalinho/PA, almejamos buscar novas práticas pedagógicas para as aulas de História, e possibilitar a superação de um modelo de currículo prescrito ainda marcadamente eurocêntrico, linear e evolutivo. Ao resgatar, documentar e valorizar as memórias dos moradores ribeirinhos do rio Guajará, será possível influenciar na formação de uma consciência histórica pautada numa orientação temporal que oriente os discentes na sociedade na qual estão inseridos. Como a consciência histórica pressupõe o entendimento do lugar social do indivíduo, escolhemos a E.M.E.I.F. Portugal como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, que possibilitou o diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos e a elaboração de uma proposta educativa pautada nas experiências, nas memórias e nos saberes culturais ribeirinhos.

1.2. O plano curricular municipal: base curricular comum e educação em Curalinho/PA

Anteriormente refletimos sobre os aspectos geográficos e históricos da Amazônia, privilegiando o olhar para o Marajó dos rios e florestas – com foco nos entornos de

Curralinho/PA – e os saberes culturais da população ribeirinha. Nesse sentido, percebemos que a historicidade e as práticas cotidianas mantidas por esses grupos remetem ao processo histórico da ocupação da região e, em especial, à ancestralidade dos seus habitantes originários – os povos indígenas. E diante desses fatos, uma importante questão surge: como o currículo prescrito para o ensino fundamental maior, notadamente para o ensino de História, reflete sobre a cultura marajoara e os saberes de suas diversas populações? Para tentar responder a essa pergunta utilizaremos alguns dispositivos que regulam a educação do município: o PPP da E.M.E.I.F. Portugal (2019), o Plano de curso para o ensino de História (2022) e o Documento Curricular Municipal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Curralinho/PA (2020). Para tal utilizaremos os debates sobre educação do campo, interculturalidade, currículo e ensino de História.

Eraldo Souza do Carmo (2016), ao analisar a política de nucleação ocorrido nas escolas do campo de Curralinho/PA, vislumbrou as estruturas físicas e pedagógicas das escolas-núcleo que atendem os alunos residentes nas áreas ribeirinhas do município, evidenciando as condições em que o acesso às escolas lhes é garantido. Além disso, constatou os impactos que a política de nucleação provocou para a melhoria dos indicadores educacionais. Em linhas gerais, apesar dos estabelecimentos de ensino encontrarem-se em estado de precariedade em suas estruturas físicas, a nucleação contribuiu para ampliar o acesso à educação das escolas do campo e, por conseguinte, possibilitou a melhoria das taxas de rendimento escolar. O autor conclui que o ensino ofertado evidencia os limites que a nucleação apresenta, na garantia do direito e da qualidade social à educação em condições de igualdade para as populações ribeirinhas das escolas localizadas nas áreas rurais da região.

A educação no Marajó, entre as décadas de 1930 e 1970, é o resultado do caráter plural nas relações sociais estabelecidas entre campos e florestas e mostrou-se configurado em distintas experiências de escolarização. No lado dos campos, a educação foi pensada para perpetuar as formas de dominação e subjugação dos vaqueiros e de seus filhos, enquanto que do outro lado, no Marajó dos rios e florestas, ela foi utilizada como importante aliada da Igreja Católica na formação religiosa e pastoral. As Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB's) que se formaram nas localidades centrais, apesar de defenderem a construção de escolas alinhadas com as realidades e saberes locais, acabaram deixando de expandir o ensino para os ambientes rurais. Esses espaços eram caracterizados pela carência e precariedade de suas estruturas físicas, pela atuação de professores que não tinham o compromisso devido e recebiam poucos vencimentos, pela ausência de acompanhamento pedagógico e, enfim, propostas curriculares em desacordo com a realidade local. Além disso, o calendário escolar não levava em

consideração as temporalidades da região, o transporte escolar era inseguro e a merenda escolar era insuficiente e de baixo poder nutritivo (PACHECO, 2009, p. 162-163). Essas características somadas conformam um modelo educacional que, desde a sua criação, configurou-se como sendo excludente.

Segundo Carmo (2016, p. 118-119), em virtude das grandes dimensões geográficas, a maioria da população reside em áreas rurais. Por isso, a educação em Currallinho/PA necessita de um aspecto diferenciado no planejamento das políticas públicas voltadas para o ensino. O município, assim como outras cidades do Marajó, depende de transferências financeiras da União e do Estado para garantir o acesso e a permanência para as pessoas na faixa etária de 4 a 14 anos. Em 2010, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o Regimento Unificado das Escolas, em virtude da inserção do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino. Assim, o município ficou autorizado a ofertar em suas unidades educacionais a educação infantil, o ensino fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação especial (AEE). O processo de regularização das escolas municipais é remetido ao CEE e foi somente no ano de 2015 que o município dispôs de um sistema de ensino próprio, sendo que antes disso estava vinculado ao sistema de ensino Estadual.

Walcicléa Cruz (2014, p. 109-116), ao analisar a educação ofertada em escolas rurais localizadas na Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba (RESEX TGP)⁹, corrobora com os argumentos suscitados por Carmo (2016), afirmando que era urgente pensar a educação nos espaços ribeirinhos numa perspectiva de integração da população com o espaço em que vivem. Isso ocorreu anos depois com a política de nucleação das escolas rurais, como vimos acima. A autora utilizou o censo escolar, realizado no ano de 2013, para relevar o quadro educacional de Currallinho/PA. Nele consta que o município possuía na época 45 escolas, ofertando matrículas para as modalidades da educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Desse conjunto de escolas, 40 estavam localizadas em áreas rurais, as quais ofereciam apenas a educação infantil. Nesse sentido, a situação educacional das escolas localizadas no campo revelou

⁹ A RESEX TGP é uma das seis unidades de conservação federal localizadas na Mesorregião do Marajó, que juntas compreendem uma área de 726.653 hectares e correspondem a 7% da área total do arquipélago. As outras cinco são: 1) Floresta Nacional de Caxiauanã que está situada nas proximidades da baía de Caxiauanã, entre os rios Xingu e Tocantins no município de Melgaço; 2) Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Itatupã-Baquiá, com uma área de 64.735 hectares, localizada no município de Gurupá-PA; 3) Reserva Extrativista Mapuá, que possui 94.463 hectares, e encontra-se localizada no município de Breves; 4) Reserva Extrativista Marinha de Soure, que abrange uma área de 27.463 e está localizada no município de Soure; e 5) Reserva Extrativista Gurupá-Melgaço, com uma área de 145.297 hectares, localizada nos municípios de Gurupá e Melgaço. Estão incluídas no grupo de Unidades de Conservação de Uso Sustentável, que possui o objetivo de compatibilizar a conservação da natureza com a exploração sustentável de parcela dos seus recursos naturais (BRASIL, 2007, p. 24-27).

inúmeros problemas, em especial pela precariedade na estrutura física das escolas. A ausência de políticas públicas voltadas para a educação rural inviabilizava a implementação do Ensino Médio nas escolas e limitava ao Ensino Fundamental às atividades educacionais nessas áreas, sem as mínimas condições estruturais e pedagógicas.

A referida RESEX TGP está localizada entre os municípios de Currálinho/PA e São Sebastião da Boa Vista/PA. Sua área compreende um vasto território onde muitas escolas ribeirinhas estão localizadas – inclusive a E.M.E.I.F. Portugal. Nesse sentido, Cruz (2014), ao desenvolver uma análise crítica da educação que as populações tradicionais residentes na RESEX TGP recebem, evidenciou que a educação escolar não contribuía com a realidade histórica da população extrativista da região na busca pela transformação desta realidade. As políticas educacionais instituídas nessas áreas se confundem com a situação de vulnerabilidade socioambiental em que as populações ribeirinhas se encontram. Isso ocasiona inevitavelmente um distanciamento da educação escolar em relação ao direito efetivo da população à educação, ao direito à diversidade, ao seu modo de vida e às relações estabelecidas com o espaço e os objetivos da Unidade de Conservação (UC).

Os autores acima citados contribuem significativamente para compreender alguns aspectos da educação ofertada em Currálinho/PA, em especial, para a realidade das escolas localizadas em áreas rurais. Juntamente com a nossa experiência como professor atuando em área ribeirinha, suas reflexões impactaram significativamente na problematização, nas escolhas teóricas e metodológicas, e no desenvolvimento de nossa pesquisa. Contudo outra reflexão surge: como a estrutura educacional do município de Currálinho/PA está organizada? O que mudou desde o censo escolar realizado há dez anos? O currículo escolar está em acordo com as realidades vividas pela população ribeirinha?

Para responder a essas perguntas foi necessário ir à sede municipal e realizar, junto à SEMED-Currálinho/PA, uma pesquisa documental que possibilitasse desvendar o atual contexto educacional das escolas, localizar a E.M.E.I.F. Portugal no contexto educacional da região, além de refletir criticamente sobre a proposta curricular municipal mais recente. Inicialmente, através dos dados obtidos no censo escolar do ano de 2023, confeccionamos um mapa da educação de Currálinho/PA, a qual podemos vislumbrar a estrutura organizacional da educação do município e quantificar o número de escolas em funcionamento no ano letivo de 2023, a forma como elas estão dispostas, o total de alunos matriculados, as modalidades de ensino ofertadas. Como poderemos visualizar na **Tabela 01** constante na página seguinte:

Tabela 01: Mapa da educação em Curralinho/PA (2023).

Localização	(Polo I) Guajará	(Polo II) Mutuacá/ Ilhas das Araras	(Polo III) Piriá/ Samanajós	(Polo IV) Cidade	(Polo V) Canaticu	Total
Nº escolas	05	06	09	08	20	48
Ed. Infantil	95	131	396	881	395	1.898
1º-5º anos	378	442	980	1552	1237	4.589
6º-9º anos	321	312	725	1021	972	3.351
EJA	9	0	100	101	226	436
Total alunos	803	885	2.201	3555	2830	10.274

Fonte: Censo escolar modalidade de ensino 2023, SEMED-Curralinho/PA (elaborado pelo autor).

De acordo com o censo escolar realizado pela SEMED-Curralinho/PA em 2023, realizou-se um total de 10.274 matrículas em 48 escolas diferentes, nas modalidades de ensino da educação infantil, do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e da EJA. É possível perceber um aumento no número de escolas, em relação ao censo que fora realizado em 2013, uma vez que depois de dez anos foram construídas e inauguradas mais três escolas.

Também é possível vislumbrar uma estrutura organizacional da educação municipal, que dispõe as escolas da região em cinco polos, os quais encontram-se localizados em diferentes rios e áreas, tais como: o Polo I no rio Guajará, o Polo II no rio Mutuacá e Ilha das Araras, o Polo III nos rios Piriá e Samanajós, o Polo IV na área urbana da cidade, e o último, o Polo V, que está localizado no rio Canaticu. Além disso, do quantitativo do número de escolas, quarenta (40) estão localizadas em áreas rurais e há somente oito (08) escolas estão situadas em área considerada urbana. De acordo com Carmo (2016, p. 123), essa organização não foi institucionalizada por nenhum instrumento legislativo e funciona como referência administrativa para as atividades da SEMED-Curralinho/PA. Os polos não possuem coordenação, cada um dispõe apenas de um agente administrativo, que fica na secretaria municipal para receber as frequências e dar apoio logístico às escolas.

O modelo organizacional em polos, adotado pela secretaria de educação municipal, aparentemente leva em consideração o fator geográfico. Este se embasa nos referenciais hidrográficos da região para agrupar e dividir as escolas. Contudo, se estabelecermos as escolas em dois grupos – escolas rurais ribeirinhas, localizadas nos rios da região (Polos I, II, III e V) e 2) as escolas urbanas, localizadas na cidade (Polo IV) – é possível identificar uma superioridade numérica no percentual de escolas e alunos para o primeiro grupo em relação ao segundo. As quarenta escolas rurais contam com 65% dos alunos matriculados (6.719 alunos),

enquanto que as oito da área urbana acolhem 35% do quantitativo total de matrículas realizadas em 2023 (3.555 alunos).

Nos estudos acadêmicos é comum a distinção entre “educação rural” e “educação do campo”. Embora ambos os termos atentem à educação oferecida às populações que residem em espaços afastados da área urbana, o âmbito rural é geralmente percebido como um apêndice da cidade. Assim, a “educação rural”, comumente, reproduz dinâmicas e práticas do campo das metodologias urbanas e tende a desconsiderar o contexto vivencial dos alunos. Já o termo “educação do campo” foi pensado para evidenciar a luta por uma educação pública de qualidade e adequada às necessidades da população do campo. Tal característica a diferencia substancialmente da educação urbana ou educação rural (SILVA; PASSADOR, 2016).

As realidades vivenciadas dentro e fora do contexto escolar, entre as escolas do campo e as urbanas, apresenta distinções em relação à sua estrutura física e proposta pedagógica e curricular. Nas escolas do campo predomina um projeto sustentável de agricultura familiar, pautado nos interesses dos movimentos sociais, enquanto que nas escolas urbanas há uma adequação aos modelos políticos de desenvolvimento econômico pautado nos interesses da classe dominante. Nesse sentido, a escola do campo possui um PPP baseado na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MARINHO; VALE, 2017).

O termo “educação do campo” é frequentemente utilizado para definir a escolarização dos sujeitos que vivem no campo, tais como: pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem-terra, ribeirinhos, extrativistas, atingidos por barragens, posseiros, indígenas, remanescentes de quilombos, além de outros grupos. Cristo (2007), ao investigar o planejamento curricular ribeirinho do município de Breves/PA, numa perspectiva das identidades e saberes das populações tradicionais da região, apesar do esforço em pensar num currículo diferenciado, verificou que os conteúdos selecionados não privilegiam os saberes, as práticas culturais e a identidade dos ribeirinhos marajoaras. A autora alerta para a necessidade de incluir nos currículos os conhecimentos da cultura dos diversos grupos que compõem a sociedade, pois só assim será possível construir uma escola inclusiva, democrática e que possibilite a relação entre os distintos saberes para a produção de novos significados.

As escolas localizadas na área rural de Currealinho/PA, conformadas nos Polos I, II, III e V, como vimos acima, correspondem à maioria das escolas e atendem a maioria dos alunos matriculados na rede educacional do município. Além disso, podemos destacar outras questões que as diferenciam substancialmente das escolas localizadas na área urbana, como mostram os dados contidos no Mapa da educação em Currealinho/PA de 2023 (TABELA 01), tais como: a

distribuição dos alunos por etapa escolar (educação infantil, ensino fundamental menor e maior e EJA) e o quantitativo de escolas multisseriadas e de educação infantil.

O rio Guajará, a região mais distante geograficamente da sede municipal de Curralinho/PA, quase na divisa com o município de Breves/PA, abarca as cinco escolas que compõem o Polo I que, juntas, atenderam em 2023 um quantitativo de oitocentos e três (803) alunos. Em relação aos demais polos, chama a atenção o fato de este possuir o menor número de alunos matriculados, possivelmente pela baixa densidade populacional e/ou ausência de políticas públicas que impeçam a evasão escolar. Entre os educandos atendidos, verifica-se que noventa e cinco (95) cursaram a educação infantil (pré-escola), trezentos e setenta e oito (378) o ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), trezentos e vinte e um (321) o ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e somente nove (09) a EJA. O Polo I, do conjunto das escolas localizadas no rio Guajará, dispõe de três (03) estabelecimentos de ensino nucleados e dois multisseriados.

O Polo II, situado na região do rio Mutuacá e Ilhas das Araras, possui seis (06) escolas, das quais quatro (04) são nucleadas e duas (02) multisseriadas. Juntas, acolhem um quantitativo de oitocentos e oitenta e cinco (885) alunos matriculados, dos quais cento e trinta e um (131) na educação infantil (pré-escola), quatrocentos e quarenta e dois (442) no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), e trezentos e doze (312) no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano).

O Polo III, localizado na região dos rios Piriá e Samanajós, possui nove (09) escolas, das quais cinco (05) são nucleadas, três são multisseriadas e uma (01) atende somente a educação infantil. As nove escolas, juntas, possuem dois mil duzentos e um (2.201) alunos matriculados, os quais trezentos e noventa e seis (396) na educação infantil (creche e pré-escola), novecentos e oitenta (980) no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), setecentos e vinte e cinco (725) no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e cem (100) alunos no EJA.

O Polo IV, localizado na área urbana, possui oito escolas, das quais quatro são nucleadas, uma multisseriada e três da educação infantil. As escolas juntas atendem 3.555 alunos matriculados, dos quais 881 na educação infantil (creche e pré-escola), 1.552 no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), 1.021 no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e 101 na educação de jovens e adultos (EJA).

Por fim, o Polo V, situada na região do rio Canaticu, possui o maior número de escolas e o segundo maior número de alunos matriculados. Ao todo são vinte (20) escolas que, juntas, atendem dois mil oitocentos e trinta (2830) alunos, dos quais trezentos e noventa e cinco (395) na educação infantil (pré-escola), mil duzentos e trinta e sete (1237) no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), novecentos e setenta e dois (972) no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e duzentos e vinte e seis (226) na (EJA). Neste polo, chama a atenção a quantidade de

escolas multisseriadas, pois, do total de escolas, apenas oito (08) são nucleadas, enquanto que as demais são multisseriadas, doze (12) no total.

Considerando a realidade exposta, cabe-nos indagar se o currículo oficial das escolas situadas em comunidades ribeirinhas do município adequa-se às propostas da educação do campo e, especificamente, da educação ribeirinha, a qual necessita possuir um projeto pedagógico e curricular que valorize a historicidade, as territorialidades e, sobretudo, a cultura e os saberes dos rios e das florestas da região abarcada nos polos rurais. Desse modo, refletiremos acerca dos preceitos do currículo e da educação do campo (ribeirinha), e tentar responder a esta questão. Para isso, analisaremos os documentos oficiais do município de Curralinho/PA, principalmente, o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Curralinho¹⁰ (2020). O nosso foco se concentrará nas propostas para o ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), no que diz respeito: à concepção de currículo adotada, aos princípios que nortearão a proposta curricular, à caracterização e justificativa dos ciclos I e II do ensino fundamental, e por fim, ao que é proposto para as áreas das ciências humanas, notadamente, para o ensino de História. A referida matriz curricular, conforme o texto do documento, encontra-se em consonância com a implantação da BNCC/2017.

Segundo Nascimento, Moraes e Bonfim (2010, p. 9), os debates sobre currículo ganharam relevância nas últimas décadas, em vista da centralidade que a temática assumiu nas inúmeras reformas realizadas na educação. Assim, o currículo passou a ser utilizado como campo estratégico na disseminação do significado político das mudanças impostas pelo neoliberalismo. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 24) corrobora com esse argumento, ao afirmar que “as reorientações curriculares ainda estão motivadas pelas novas exigências que o mundo do trabalho impõe para os jovens que nele ingressarão.” Portanto, as demandas do mercado ainda constituem os referenciais basilares para o que será ensinado nas escolas, o que, inevitavelmente fomenta uma lógica mercantilizada dos educandos, do conhecimento, da docência e dos currículos.

José Sacristán (2000, p. 108) reforça a ideia de que o currículo se apresenta como objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas, envolvendo mais do que conteúdos discriminados, como posicionamentos de diferentes esferas políticas. Por isso, nenhuma

¹⁰ O *Documento Curricular Municipal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*, enviado ao Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) em fevereiro de 2020, foi aprovado através da resolução N° 132/2022, no dia 29 de abril de 2022. A aprovação da matriz curricular constituiu um marco importante para a educação curralinhense, que deverá ser seguido em todas as unidades de ensino do município. Ver: <https://pmcurralinho.pa.gov.br/documento-curricular-municipal-e-aprovado-%f0%9f%93%97/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

proposta de ensino pode ser neutra, uma vez que as matrizes curriculares tendem a seguir um projeto de sociedade a ser formada, com objetivos bem definidos, específicos, com um conjunto de regras, padrões, valores e intenções. A partir daí será possível regular econômica, política e administrativamente a estrutura das escolas, a distribuição dos professores, pedagogos e técnicos educacionais, e, por conseguinte, regular o próprio currículo e controlar a educação a partir de um viés ideológico, político e econômico.

Tomás Tadeu da Silva (2011, p. 14-16), ao refletir sobre as teorias do currículo, afirma que todo currículo é sempre o resultado de um processo de escolhas e seleção dos conhecimentos e saberes que vão constituir-lo. Para o autor, tais teorias, ao decidir quais conteúdos devem permanecer nos programas de ensino, buscam justificar porque alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros. Ainda para o autor, estas teorias, a partir dos diferentes campos epistemológicos, dividem-se em três correntes teóricas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Enquanto no campo das teorias tradicionais, a preocupação está centrada nos conhecimentos e nos saberes dominantes e o currículo acaba por se concentrar em questões puramente técnicas. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que ensinar”, mas submetem esse “o que” a um constante questionamento, “por que ensinar?”

Eduardo Pacheco (2017), ao refletir sobre os aspectos históricos das teorias do currículo (tradicionais, críticos e pós-críticos), afirma que o termo currículo comumente é utilizado para designar o programa de uma disciplina, de um curso ou, de uma forma mais ampla, das várias atividades educativas nas quais os conteúdos são desenvolvidos. Ao analisar as teorias históricas do currículo, o autor constata que, em determinados períodos, esse foi concebido e influenciado pelas dimensões econômicas e culturais da sociedade envolvente. Desse modo, as relações de poder influenciam na construção dos currículos escolares, além de acolher ou excluir quem dele participa. A compreensão das teorias do currículo é indispensável, uma vez que conduzirá à compreensão dos valores e hábitos que os programas de ensino induzem. É somente a partir dessa reflexão que será possível elaborar currículos verdadeiramente inclusivos e atentos às culturas e saberes dos grupos populacionais menos privilegiados.

No que concerne ao texto da matriz curricular de Curalinho/PA (2022), é necessário fazer uma abordagem teórica sobre o currículo escolar, a partir das concepções das teorias críticas e pós-críticas, e posteriormente refletir sobre as dificuldades para a articulação entre os saberes culturais dos educandos, e os conhecimentos transmitidos no contexto da educação rural. Contudo, esse estudo não tem a pretensão de tratar da temática em sua totalidade, o objetivo é focar na necessidade de tecer estratégias de ensino que valorizem os saberes culturais,

em relação ao ensino das escolas ribeirinhas, que foram e ainda são negligenciados e silenciados nos planos curriculares municipais e nos espaços escolares.

A elaboração da matriz curricular de Curralinho/PA ocorreu para conformar suas ações pedagógicas à implementação da BNCC/2017. Este documento constituiu no referencial normativo, que orientou a elaboração dos planos de ensino das modalidades da educação infantil, ensino fundamental e suas respectivas subcategorias. Segundo as palavras do Secretário de Educação da época, o professor Raimundo Nonato, trata-se de um:

[...] importante legado para a educação do município, pois além de atender as prerrogativas legais, assim também, representa um avanço na proposta da construção coletiva dos referenciais curriculares, ao priorizar a relação entre as diferentes instancias educativas envolvidas: SEMED, escolas e sociedade civil (CURRALINHO, 2020, p. 12).

Quanto à BNCC/2017, ela foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, e constitui um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens para os alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Por ter abrangência nacional, esta base, no entanto, não contempla especificidades regionais ou locais.

A análise dos aspectos históricos e teóricos do currículo nos possibilita compreender e problematizar sobre as concepções da matriz curricular adotada em Curralinho/PA. O documento reforça a ideia trabalhada até aqui, de que a educação está vinculada aos processos históricos do currículo e ao modelo econômico vigente. A referida proposta afirma, entre tantas outras coisas, adotar as concepções críticas de currículo, as quais evidenciam o documento como produto de um contexto histórico, determinado pelas conjunturas socioeconômicas, culturais e políticas de uma dada sociedade. A partir desta concepção, afirma também construir um referencial normativo alinhado ao princípio constitucional da educação. Em busca da formação e a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, e, também visa o exercício da cidadania, como poderemos perceber no trecho abaixo:

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Curralinho/Pa a partir do entendimento de um ensino público pautado na qualidade social, que fortaleça os laços de solidariedade humana, basilado numa **proposta curricular que vise o desenvolvimento integral do ser humano**, é que emerge o entendimento de que as instituições públicas de ensino devem possibilitar a construção e execução de um **currículo escolar que garanta o acesso a gama de conhecimentos** que o ser humano acumulou no decorrer de sua história, mas não somente ter acesso, **mas a partir dele inferir sua percepção de mundo e propositar formas e situações que possibilitem mudanças a partir de sua realidade por meio de propostas metodológicas eficazes e condizentes com a realidade dos alunos e alunas da rede municipal de ensino** (CURRALINHO, grifo nosso, 2020, p. 19).

Em teoria, a proposta da matriz curricular possibilitará o desenvolvimento integral dos alunos, lhes garantido o acesso a uma “gama de conhecimentos” que deverão ser trabalhados pelos componentes curriculares. Assim, a partir de propostas metodológicas que consideram a realidade dos alunos, os mesmos poderão desenvolver o senso crítico e os meios para mudarem a sua realidade de mundo. A proposta municipal se coloca na “condição de agregar esses valores por meio do alcance das habilidades necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos que compõe nossas comunidades escolares” (CURRALINHO, 2020, p. 20). Em seguida, são destacados os três princípios basilares a serem seguidos para alcançar os objetivos traçados em sua concepção pedagógica, são eles: 1) “respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo”, 2) “educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica”, e 3) “interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.” É importante ressaltar, que por meio desses princípios, a proposta curricular municipal admite a importância das práticas culturais locais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido em seus estabelecimentos de ensino.

No primeiro princípio – respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo –, alude-se à pluralidade cultural como sendo uma característica marcante do processo de formação histórica, sendo influenciado por múltiplas etnias e tradições que se manifestam nas mais distintas formas culturais. Além disso, também afirma que:

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 (CURRALINHO, grifo nosso, 2020, p. 21).

O currículo, em seguida, considera as realidades locais que são mencionadas como estando historicamente invisibilizadas, a fim de nortear a produção do conhecimento escolar e “construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas” (CURRALINHO, 2020, p. 21-22). Assim, os sujeitos locais são implicitamente convocados como parte da rede que deve construir os saberes escolares, contudo, não se aprofunda e não se diz quais práticas culturais seriam estas.

Jorge Gregório da Silva (2009) argumenta que os planos curriculares atuais tendem a negar a existência das identidades e culturas hegemônicas, mesmo que declarem ter como objetivo propostas e projetos para uma educação fundamentada no multiculturalismo e na diversidade cultural. Segundo o autor, o currículo consiste numa ferramenta poderosa e

imprescindível na perpetuação do *status quo*, pois, apesar de sugerir a coexistência de diferentes culturas, ele acaba reforçando a ideologia e cultura da elite dirigente. Diante disso, as propostas curriculares devem ser pensadas, dentro dos princípios da teoria das competências múltiplas e da teoria das ciências. A primeira propõe uma mudança na concepção teórica e a fragmentação na seleção e organização dos conteúdos, enquanto que, na segunda, a epistemologia histórico-crítica define a concepção social e cultural na organização curricular.

O segundo princípio – educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica – afirma o quanto é urgente compreender a complexidade que envolve o desenvolvimento sustentável, visando elaborar um currículo que possibilite processos de reelaboração de saberes que contribuam para uma mudança de atitudes em relação ao ambiente. Nesse aspecto, são mencionadas as legislações às quais o currículo deve estar alinhado, frente aos danos ambientais provocados pela sociedade, como poderemos perceber no trecho abaixo:

O estudo de leis ambientais e de programas de educação ambiental se torna necessidade para as regiões do Brasil, em particular, à região Norte, por abrigar segundo estudos realizados por especialistas do setor, a maior floresta tropical do planeta, a maior bacia hidrográfica brasileira e, ainda, um desconhecido banco genético.

Com essa responsabilidade em jogo, do presente e do futuro das populações, cabem aos governos e à sociedade civil organizada a criação de mecanismos de defesa e preservação desse patrimônio e difundi-los no cotidiano das escolas com ações/programas/projetos que construam consciências para o ecodesenvolvimento e o uso sustentável dos recursos naturais (CURRALINHO, 2020, p. 24).

O documento não aprofunda a realidade marajoara referente aos aspectos ambientais. Mauro Guimarães (2004, p. 25-31) afirma que a atual concepção de educação ambiental é conservadora, manifestada hegemonicamente na constituição da sociedade atual. Não está comprometida com o processo de transformação da realidade socioambiental e está presa em seus próprios arcabouços ideológicos. Em contraposição, subsidiado nas teorias críticas de Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin, faz-se necessário o estabelecimento de uma educação ambiental crítica, que promova ambientes educativos de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e sobre os problemas ambientais, para que seja possível superar as armadilhas paradigmáticas e proporcionar um processo educativo que desenvolva a cidadania ativa na transformação da crise ambiental.

Por fim, no último princípio – interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, almeja-se possibilitar meios para a superação da visão fragmentada de produção de conhecimento, que é historicamente, reproduzida pela escola. A construção de conhecimento interdisciplinar é, portanto, claramente apontada no documento.

A perspectiva interdisciplinar deve ser a pauta de toda discussão acerca do currículo, significa estudar o mundo, com seus objetos, coisas e seres, de uma forma integrada e holística, relacionando com suas múltiplas facetas. Numa prática pedagógica interdisciplinar o que é valorizado é a busca, a investigação e a atitude em romper com as fronteiras existentes nas diversas áreas de conhecimento (CURRALINHO, 2020, p. 25).

Nessa concepção, um currículo interdisciplinar visa possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem os educandos, matriculados na rede municipal de ensino, nas escolas situadas na área rural e urbana, a interagir com os conceitos, objetos e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento presentes na BNCC/2017 (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso), além de promoverem atitudes de cooperação entre os demais segmentos do ambiente escolar. A tradição escolar, segundo Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007, p. 245-246), para atender aos interesses dos grupos dominantes manteve um modelo de ensino disciplinar e fragmentado, uma vez que a função social hegemônica da educação no sistema capitalista historicamente deve preparar os estudantes para serem trabalhadores submissos. Ao repensar as metodologias tradicionais da educação (fragmentação do currículo e transposição didática), a prática da interdisciplinaridade surgiu em oposição a especialização do conhecimento. Ela pode ser considerada uma categoria de ação, uma vez que considera a dinâmica da sala de aula em todos os seus implicadores, e propõe um trabalho coordenado com um objetivo comum partilhado por vários ramos do saber, de forma interdisciplinar, integrada e convergente.

Ao avançar um pouco mais na leitura do documento, nos chama atenção a parte que discorre sobre a “Etapa do Ensino Fundamental” e “os eixos estruturantes” por constituírem um “texto retirado na íntegra da Base Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará” (CURRALINHO, 2020, p. 104-107). Isso nos suscita a seguinte dúvida: como ficam as questões da cultura local evidenciada anteriormente? Será que a proposta de ensino elaborada pelo Estado possibilitará aos alunos da rede municipal de Currálinho/PA, desenvolverem as competências elencadas na concepção do currículo e por seus princípios norteadores? Nossa experiência docente, em conjunto com o conhecimento da história do Pará e das especificidades da região, nos permite afirmar que haverá grande dificuldade em alcançar esses objetivos sem uma formação e orientação pedagógica adequada. O Marajó dos rios e das florestas apresenta territorialidades e temporalidades singulares, que as diferenciam do Marajó dos campos e das outras partes do território amazônico. Logo, propor uma organização curricular para o ensino fundamental, sem levar em consideração as

especificidades da região e do município, dificulta substancialmente o desenvolvimento de uma educação de qualidade para os alunos. Assim, restará aos educadores fazerem a crítica ao modelo proposto e às adequações necessárias para o desenvolvimento de suas atividades.

Em seguida, o documento ressalta, mais uma vez, a necessidade de atender os anseios das comunidades locais, ao propor uma organização curricular que contemple os pressupostos teórico-metodológicos que garantam à população do campo e da cidade a integridade sociocultural, como podemos ver no trecho transcrito na página seguinte:

Proposta de organização curricular para o Ensino Fundamental deve contemplar pressupostos teórico-metodológicos que garantam, às populações que nele habitam, a integridade sociocultural, estimulando, cada vez mais, os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas (CURRALINHO, grifo nosso, 2020, p. 104).

O texto traz também uma concepção crítica sobre cultura, demandando que o professor as considere em sua prática de ensino, ao parafrasear Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999). Nesse sentido, o professor deverá levar em conta as diferenças impostas pela diversidade cultural na elaboração de suas atividades em sala de aula. Pois,

Entende-se então que culturas são práticas significativas em que estamos imersos, e, portanto, **o currículo deve assumir nova postura frente à diversidade cultural e, ao professor cabe levar em conta essas diferenças na elaboração de suas atividades em sala de aula** (CURRALINHO, grifo nosso, 2020, p. 105).

O documento ressalta a necessidade de construção de um currículo que incorpore a dimensão cultural, sendo tarefa do professor possuir em sua prática docente uma postura multicultural, que possibilite aos discentes enxergarem a si mesmos e/aos outros. Moreira e Candau (2003, p. 156-157) refletem sobre as dificuldades enfrentadas por alguns professores, em tornar a cultura o eixo central no processo curricular, e de conferir uma orientação multicultural às suas práticas docentes. Nesse sentido, existe uma necessidade de orientação multicultural nas escolas e currículos que estejam assentadas na tensão dinâmica e complexa entre políticas de igualdade e diferença. Com efeito, os docentes precisam de mais subsídios para a efetivação desse plano ao orientar e estimular a construção e desenvolvimento de novos currículos autônomos, coletivos e criativos. Afinal, são os professores que constituem os sujeitos centrais desse processo, e para tal é necessário uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. É preciso tornar a escola um espaço de reflexão crítica, de rebeldia e de justiça curricular – e não um mero espaço de rotina e repetições.

Antonio Flávio Moreira (2002) tece algumas considerações sobre multiculturalismo, diferença e diálogo na educação, defendendo a ideia do multiculturalismo crítico como alternativa para a construção de projetos comuns, através do reconhecimento das diferenças, aprofundamento dos diálogos e concepção de estratégias pedagógicas. O multiculturalismo, em linhas gerais, reflete o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas e, como a cultura está presente em todos os aspectos da vida social, ele possui enorme importância nos discursos, práticas e políticas curriculares. Contudo, a diversidade cultural convive com uma forte tendência de homogeneização, mesmo que se tenham tornado mais visíveis manifestações e expressões culturais dos grupos subalternizados. Por isso, é preciso reconhecer e valorizar as diversas identidades culturais e suas particularidades e contribuições na construção do país, uma vez que as contradições envolvidas nesse processo impõem desafios para a organização da escola e de seus currículos.

A escola constitui uma instituição cultural, e as relações existentes entre ela e a(s) cultura(s) é inerente a todo processo educativo. Por essa razão, não podemos pensar cada uma delas de forma independente, mas sim como universos entrelaçados e articulados entre si. O cotidiano escolar, apesar disso, ainda assume uma visão monocultural da educação e veicula uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional. Os “outros” e os “diferentes”, quando fracassam ou são excluídos, alteram essa lógica e instalam outra realidade sociocultural. Nesse caso, a escola deixa de ser transmissora da “verdadeira cultura” e passa ser concebida com espaço de cruzamentos, conflitos e diálogos entre diferentes culturas. É dever da escola lidar com a pluralidade das culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto e abrir espaços para a manifestação e valorização das alteridades (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159-161).

Os eixos estruturantes, definidos pela matriz curricular municipal de Curalinho/PA devem constituir temáticas relevantes a serem reelaboradas no cotidiano escolar. São eles: 1) “Espaço/Tempo e suas Transformações”; 2) “Linguagem e suas Formas Comunicativas,” 3) “Valores à Vida Social,” e 4) “Cultura e Identidade”. No que diz respeito ao último – cultura e identidade –, é mencionado o posicionamento dos estudos culturais sobre cultura, ressaltando a importância da diversidade cultural. Contudo, o documento não menciona a cultura ribeirinha, e tampouco fala sobre a cultura e identidade dos sujeitos marajoaras (CURRALINHO, 2022, p. 115-117).

Natamias Lima (2011, p. 95-98), ao investigar a relação existente entre o currículo de uma escola ribeirinha do município de Breves/PA, e os saberes culturais presentes nas práticas e no discurso dos moradores da região, verifica que os programas oferecidos pela SEMED

desconsideram os saberes culturais da região. Além disso, discorre sobre os saberes culturais e os modos de vida dos ribeirinhos da comunidade Santa Maria em Breves/PA, e faz uma análise de como o currículo em ação adotado na escola relaciona-se com esse universo cultural. Os saberes tradicionais por constituírem os referenciais históricos e culturais da Amazônia, devem ser considerados durante os processos de escolarização das comunidades ribeirinhas. Nessa linha argumentativa, a valorização do conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, dentro e fora do universo escolar, contribuirá para sucumbir o modelo de ensino pautado nas adaptações curriculares e do uso do livro didático como único recurso pedagógico.

No que se refere aos direcionamentos para a “área de conhecimento das ciências humanas,” almeja o desenvolvimento de articular as categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, além fomentar a autonomia intelectual dos estudantes, na percepção e reflexão das experiências humanas, em diferentes espaços, culturas distintas e sob diferentes óticas de pensamento. Em relação às disciplinas de história e geografia, o documento ressalta que,

Tanto a História quanto a Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalham o sentimento de pertencimento do estudante à vida comunitária e local e, progressivamente, **ao longo dos anos finais, desdobram o ensino em uma perspectiva que se amplia, por espaços e paisagens além de seu entorno e outras sociedades e temporalidades históricas** (CURRALINHO, grifo nosso, 2020, p. 417).

O trecho acima aponta a importância das disciplinas para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do alunado na sociedade em que está inserido, e que isso deverá ocorrer nos primeiros anos do ensino fundamental. Ao longo dos anos, entre o 6º e 9º anos, o ensino deverá ampliar o olhar para outros espaços, de modo a possibilitar aos educandos uma maior e melhor compreensão do mundo, em outras temporalidades e sociedades. No que diz respeito ao ensino de História, nos é revelado que a BNCC/2017 possibilita romper com a narrativa consagrada da formação da nação brasileira pautada no protagonismo europeu, que os PCN’s não conseguiram superar. Em outras palavras, a proposta curricular nacional evidencia a necessidade de “descolonizar a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina de história” (CURRALINHO, 2020, p. 419).

Em meio às mudanças no paradigma educacional para o ensino de História ocorrida com a homologação da BNCC/2017, em oposição ao afirmado no currículo de Currálinho/PA, Breno Mendes (2020), ao analisar a nova diretriz educacional para o ensino de História, constata que a versão homologada constitui uma atualização das teorias tradicionais, e um distanciamento

das teorias pós-críticas do currículo. A referida atualização desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção da História escolar, pois apenas reforçou a perspectiva eurocêntrica e cronológica que resume o pensamento histórico em cinco processos metodológicos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Diante desse quadro pouco motivador, o autor sugere que os professores devem manifestar suas resistências no “chão da escola”, ou seja, fazer uma interpretação e atualização do significado do currículo prescrito no cotidiano escolar e na sala de aula.

Flávia Eloísa Caimi (2015, p. 26-29) investigou as produções acadêmicas que versam sobre a temática do ensino de História, almejando identificar o perfil dos pesquisadores, locais e áreas de pesquisas, além de situar algumas questões prioritárias, temas recorrentes e linhas de investigação. Nesse sentido, sobre o lugar que a disciplina ocupa, a autora identificou a existência de um saber histórico escolar, que não corresponde à justaposição e nem à simplificação da produção acadêmica. Assim, os programas de História nos currículos escolares, possuem limitações do domínio da História universal – ou, melhor, global – e o esgotamento da crença de ser possível ensinar os fatos históricos de todas as épocas e sociedades. Por fim, destaca que as propostas curriculares indicam uma necessidade de utilizar recortes temporais e selecionar temas que permitam mobilizar as experiências sociais dos alunos, além de estabelecer relações históricas numa perspectiva de identificação das semelhanças e diferenças dos contextos históricos, buscando reconhecer suas mudanças e permanências.

A proposta curricular de História para o Ensino Fundamental, prescrita pelo programa de ensino e atualmente vigente nas escolas do município de Curalinho/PA, organiza as aprendizagens nos quatro eixos estruturantes estabelecidos na matriz curricular municipal, como evidenciamos anteriormente, a saber: 1) espaço/tempo e suas transformações; 2) linguagens e suas formas comunicativas; 3) valores à vida social; e 4) cultura e identidade. Por sua vez, os eixos estruturantes contêm subeixos e objetivos específicos que estão vinculados às aprendizagens e habilidades de cada componente curricular. No que diz respeito ao ensino de História, ele deverá ser embasado nos seguintes princípios: identificação de eventos considerados importantes na História do Ocidente; desenvolvimento de condições para análise e compreensão de fontes históricas; e, por fim, a possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo fenômeno (CURRALINHO, 2022).

Os conteúdos selecionados e presentes no currículo prescrito em Curalinho/PA (2022), para o ensino de História, evidenciam uma perspectiva de organização eurocêntrica, linear e evolutiva dos acontecimentos históricos. De acordo com o documento, o professor da disciplina

deverá começar as atividades docentes no 6º ano, trabalhando as “origens e dispersão dos seres humanos” e, em seguida, explicar sobre “os modos de vida dos primeiros grupos humanos”. No segundo bimestre, o foco do trabalho docente deverá ser as “origens e dispersão dos seres humanos” para o mundo, evidenciando o modo como o continente americano foi povoado e como ele estava no momento da invasão dos europeus. Essa lógica de organização dos objetos de conhecimento e eventos históricos vai evoluindo, no decorrer dos bimestres e anos, e reforça o modelo tradicional de organização do currículo da disciplina de História. Nela, de forma subjacente, a cultura do branco europeu predomina em relação aos demais povos colonizados e escravizados, o que faz com que os indígenas, negros escravizados, quilombolas, ribeirinhos, e outros grupos permaneçam silenciados e obliterados na História do Brasil, em especial, nas aulas realizadas nas escolas rurais e urbanas de Currealinho/PA.

Por fim, a matriz curricular currealinhense discorre sobre a modalidade de ensino da Educação do Campo. Se reconhece que essa política recente é fruto de diferentes dispositivos legais e se dá destaque ao Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que no art. 2º estabelece como princípios: I) respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II) incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo; III) desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; IV) valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V) controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (CURRALINHO, 2020, p. 669-670).

O documento reconhece expressamente que a maioria de suas escolas está localizada em áreas rurais. Para aquelas que optarem por trabalhar com a pedagogia da alternância, orientas a flexibilizarem o calendário escolar para atenderem aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados, os alunos do campo tenham condições de acesso e permanência à escola, aos conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e saberes da terra¹¹.

¹¹ O documento orienta que as próprias escolas rurais/ribeirinhas construam seus projetos pedagógicos respeitando a cultura local. O documento afirma: “Diante disso as escolas do Campo ao construir o seu Projeto Político Pedagógico devem pensar sua elaboração de proposta a partir do meio no qual está inserida, para que as mesmas venham dar ênfase as peculiaridades locais, visando à junção dos saberes individual e/ou coletivos como contribuição para a eficácia dos resultados dentro do processo de ensino aprendizagem. [...] Portanto, não podemos esquecer que no Município de Currealinho a maioria das escolas está situada no meio rural, especificamente às margens dos rios, sua clientela é de comunidades ribeirinhas, que têm como trabalho a pesca artesanal (chamados

Contudo, na prática, o que acontece é que as escolas ribeirinhas seguem a mesma lógica organizacional e curricular das escolas da cidade. Isso, por conseguinte, dificulta o desenvolvimento das atividades escolares, a permanência dos alunos na escola e reforça as exclusões que historicamente ocorrem nos espaços rurais.

As dificuldades encontradas numa escola ribeirinha são muitas, mas o esforço em adaptar o currículo e torná-lo viável para a realidade do campo pode diminuir os índices de reprovação e evasão escolar. A exclusão escolar ocorre quando o educando deixa de frequentar as aulas por motivos pessoais ou familiares, o que se torna mais complexo quando o currículo não privilegia os saberes e cultura locais, as vivências e os desafios em relação à sobrevivência enfrentados pelas pessoas que vivem em pequenas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo possui relação com a inclusão ou exclusão social (CRISTO, 2007, p. 121-122). É urgente uma ação mais efetiva para oferecer uma proposta de currículo que inclua e valorize a história, a cultura e as vivências dos alunos ribeirinhos para que, dessa forma, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O reconhecimento e/ou orientação dada às escolas rurais, a desenvolverem práticas de ensino de escolas do campo, contribuirá para a construção do calendário e um currículo escolar alinhadas com as dinâmicas do meio rural. Contudo, prevalece no contexto educacional de Currálinho/PA a ausência de uma ação efetiva, na conformação de uma estrutura organizacional escolar que desenvolva na prática os conceitos de “educação do campo” e “educação urbana” e, por conseguinte, melhor direcione as metodologias de ensino para as diferentes realidades existentes na região. O documento curricular da cidade (2022) ao admitir que ficará a cargo da própria escola a adaptação dos conteúdos escolares, às realidades das comunidades ribeirinhas, acaba fragilizando a proposta de desenvolver uma Educação do Campo, uma vez que as escolas, ao lidarem com tantas outras demandas (logística do transporte escolar, a logística da merenda escolar, a evasão dos alunos, o problema da contratação de professores), na prática acabam não tendo o tempo e nem a orientação necessária para um debate pedagógico.

Apesar do esforço, perceptível no documento, em se adequar a todas as prerrogativas legais da educação, assim como, a adoção de uma concepção crítica acerca do conceito de currículo, alguns pontos ainda parecem descolados da realidade do município de Currálinho/PA. Isso pode tornar o esforço crítico do documento curricular em prática inócua e

camaroeiros e pescadores), extrativismo (chamados na região de peconheiros ou apanhador de açá e madeireiros), agricultores familiar (chamados na maioria de roceiros).” (CURRALINHO, 2020, p. 672-673). Ainda que tenham suas particularidades, a matriz curricular municipal orienta que as metodologias não se equivalem às habilidades previstas na BNCC.

dar abertura ao desenvolvimento de práticas tradicionais de educação. Segundo Luciola Santos (2017, p. 3-6), ao abordar as relações existentes entre a gestão escolar e o processo de desenvolvimento do currículo, afirma que a BNCC/2017 constitui uma temática central no debate educacional brasileiro, pois é um instrumento importante da gestão dos sistemas de ensino e um meio de controle na gestão do currículo na escola. Todavia, em vez de uma base comum nacional, o poder público tem de oferecer melhores condições estruturais às escolas, e promover a valorização dos profissionais da educação. É necessário dotar as instituições de ensino, afim que as experiências escolares estimulem intelectual e humanamente o seu alunado.

Portanto, mesmo que o plano curricular de Curralinho/PA afirme vislumbrar uma diversidade cultural e possibilite a compressão da realidade do estudante, a sua autonomia e o desenvolvimento da sua consciência crítica, esses objetivos ainda estão muito distantes de serem alcançados na prática, tendo em vista as péssimas condições estruturais das escolas ribeirinhas e a ausência de cursos de aperfeiçoamento profissional. Assim, faz-se necessário pensar novos arranjos curriculares que possibilitem aos alunos e moradores, a valorização de suas histórias e culturas. Ao professor cabe a difícil tarefa de realizar a crítica, a seleção dos conteúdos e a mediação reflexiva sobre as diferentes culturas existentes no currículo e no cotidiano escolar e, assim, possibilitar aos estudantes a produção de conhecimentos a partir das suas alteridades, ao levar em consideração as dinâmicas territoriais, históricas e socioeconômicas dos povos ribeirinhos.

1.3. Currículo narrativo: identidades marajoaras e as vozes silenciadas do rio Guajará-Curralinho/PA

A leitura do Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Curralinho (2020) e do Plano de Curso de História (2022), para as turmas do 6º ao 9º ano, possibilitou evidenciar algumas questões importantes na matriz curricular municipal, tanto no aspecto geral da educação como para o ensino de História. O primeiro, alinhado com a legislação nacional, reconhece uma diversidade cultural, mas na prática não leva em conta as alteridades encontradas nos rios e florestas da região. Quanto ao segundo, ele consiste numa mera organização dos conteúdos, o que dificulta uma reflexão sobre o sentido do estudo da disciplina de História. A centralidade dessa reflexão nos faz mensurar que o currículo prescrito não contempla as realidades ribeirinhas e os saberes existentes nesses espaços. Mas, qual seria o caminho para a realização de um currículo emancipador e de aulas de História mais significativas e envolventes para e com os alunos?

Ivor Goodson (2007) em seu texto intitulado “Currículo, narrativa e o futuro social” faz um debate sobre o tema currículo, propondo uma alteração no paradigma curricular ainda vigente. O autor sugere que o currículo prescritivo seja substituído por um modelo de currículo, a qual denomina de “identidade narrativa”. A mudança na concepção curricular possibilitaria a passagem de uma aprendizagem cognitiva e de um currículo prescritivo, para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida. Ao relacionar a aprendizagem com a história de suas vidas, os alunos poderão compreender que possuem uma história e ela está situada num dado contexto pessoal e social. Nesse sentido, o debate de Goodson sobre o currículo está inserido dentro da perspectiva crítica e pós-crítica, uma vez que ele apresenta um conceito novo que nos permite compreender o que um currículo deve proporcionar: “fortalecer as faculdades críticas e autocríticas” dos alunos.

A análise do currículo prescritivo de Curalinho/PA, demonstra que o mesmo se propõe a uniformizar a experiência escolar para todas as escolas e alunos da rede municipal de ensino. Com isso, nos é possível refletir e pensar em outras formas de olhar e entender o processo educativo nos diferentes espaços e regiões do município. A experiência escolar, certamente não é a mesma para os alunos que moram na área urbana e os que moram na área rural, dadas as diferenças existentes no trajeto deles até a escola, a infraestrutura, a merenda, o acesso à internet, entre outros itens. Nesse sentido, segundo as concepções de Goodson (2007), faz-se necessário pensar em outras formas de organização curricular, que questionem as prescrições e determinismos definidos pela BNCC/2017 e pela matriz curricular municipal, e que tenham como foco as mudanças e a busca por uma identidade narrativa dos alunos das áreas ribeirinhas. É necessário partir da premissa de que as manifestações em favor da mudança curricular, incluam elementos da temporalidade, memória, cultura e saberes das comunidades ribeirinhas.

O currículo narrativo tem como característica o envolvimento pessoal no processo educativo, cujo propósito é possibilitar o engajamento das pessoas envolvidas com a aprendizagem. Para isso, faz-se necessário uma aprendizagem narrativa conectada às histórias de vida e que esteja situada no contexto em que os alunos estão inseridos, com atenção a seus sonhos e a suas trajetórias de vida, como poderemos perceber no trecho abaixo:

O grande mérito dessa situação, da nossa compreensão da aprendizagem dentro do contexto de vida, é que captamos algum sentido na questão do engajamento com a aprendizagem, em sua relação com pessoas vivendo suas vidas [...] Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande

número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. **Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história** – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2007, grifo nosso, p. 249-250).

O desenvolvimento do capital narrativo surge a partir de ações reais, o que proporciona o engajamento dos alunos e aumenta as chances de desenvolver um processo educativo mais impactante. A valorização das trajetórias e das histórias de vida dos alunos, deverá ocorrer durante a exploração das histórias locais e no reconhecimento das aprendizagens tidas como informais. Nesse sentido, a proposta do currículo narrativo nos leva a refletir que os impactos ocasionados pela matriz curricular vigente, como sendo parte da matriz colonial historicamente imposta pelos grupos dominantes. Espera-se, ao valorizar as narrativas locais, dar voz aos povos ribeirinhos que são sujeitos subalternizados no currículo escolar, em especial, à população ribeirinha residente no rio Guajará-Curralinho/PA. Na impossibilidade de alterar o paradigma curricular atual, esperamos estabelecer uma coautoria com os alunos e possibilitar que eles participem de forma direta do processo educativo, de forma engajada e, tecer estratégias de ensino que valorizem os saberes culturais, que ainda são negligenciados e silenciados nos planos curriculares municipal e nos espaços escolares.

Desta feita, inicialmente faz-se necessário contextualizar o local onde a pesquisa e as atividades escolares foram executadas, assim como os sujeitos e os conhecimentos culturais que contribuirão a pensar numa proposta de currículo narrativo. A E.M.E.I.F. Portugal está localizada no rio Guajará, como vimos anteriormente, na área compreendida pelo Polo I. Além dela, existem outras quatro escolas na região, a saber: São Luiz, São Sebastião, Vista Alegre e um anexo da Portugal. As duas primeiras são escolas nucleadas e atendem a pré-escola e o ensino fundamental (1º ao 9º ano), enquanto que as duas últimas são escolas seriadas e atendem o ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). É importante ressaltar que o Polo I, é configurado pela SEMED/Curralinho-PA como sendo uma área rural.

As escolas rurais do Polo I possuem como característica a construção feita em madeira, geralmente edificadas próximas do rio. Nesse aspecto, a E.M.E.I.F. Portugal está localizada na margem do rio Guajará, em área considerada de várzea, a uma distância de aproximadamente 80 km da sede do município. No ano letivo de 2023, suas atividades pedagógicas ocorreram em dois turnos – manhã e tarde, atendendo duzentos e oitenta e três (283) alunos que, para chegarem à escola e voltarem para as suas casas, dependem do transporte escolar (Figura 2). Os pequenos barcos de madeira e motor a diesel percorrem diariamente o rio Guajará e seus

afluentes conduzindo os filhos de pescadores, marisqueiros, mateiros e pequenos agricultores, os quais possuem uma relação bastante forte com o rio e a floresta, de onde tiram o sustento da família. Quando chegam ao lugar de destino, isto é, à escola, atracam no trapiche, como podemos perceber nas **imagens 01 e 02** abaixo:

Imagem 01 e 02:

Vista frontal da E.M.E.I.F. Portugal, e o transporte escolar.



FONTE: Arquivo pessoal/2024 e 2022, respectivamente.

A origem da escola remonta ao ano de 1967, segundo relatos dos moradores mais antigos da região, junto com a criação de uma Comunidade Eclesial de Base (CEB) pela Igreja Católica. A partir dessa data, os moradores passaram a se reunir para participarem de reuniões bíblicas, cultos dominicais e, também para debaterem sobre assuntos sociais da comunidade. Foi nesse contexto que viram a necessidade de criar uma escola para atender as crianças, adolescentes e adultos que desejassem estudar. Inicialmente, as aulas foram ministradas nas dependências da própria igreja. A presença de um morador de origem portuguesa, que residia num igarapé próximo do local, contribuiu para que, anos depois, o dito igarapé, a comunidade, e a escola recebessem o nome de “Portugal” que fizesse referência ao ilustre lusitano em homenagem ao seu país de origem (CURRALINHO, 2018, p. 26).

O registro fotográfico da fachada da escola E.M.E.I.F. Portugal (Imagem 01) destaca o trapiche, que constitui uma importante estrutura para a chegada e saída de pais, professores, alunos, e todos que necessitem ir à escola. O prédio atual foi inaugurado em 23 de março de 2003, tendo as suas atividades pedagógicas iniciadas no ano seguinte. Após duas décadas, o

prédio passou por algumas mudanças em sua estrutura física. Em 2023, a escola ocupava uma área total de 60 metros de fundo, por 100 metros de frente, e possuía doze salas de aula, secretaria/direção, cozinha, um depósito, seis banheiros e uma sala multiuso que simultaneamente abarca a pequena biblioteca da escola, a coordenação pedagógica e a sala dos professores (CURRALINHO, 2018, p. 31). Desde então, pouca coisa mudou, o campinho que estava desativado voltou a funcionar, a impossibilidade de construir novos espaços fez com que a sala multiuso fosse transformada em sala de aula. Em virtude disso, a secretária, a direção e coordenação pedagógica têm de dividir o mesmo espaço, e nós professores durante os intervalos das aulas somos obrigados a ficar pelos corredores. O que evidencia algumas limitações dos espaços físicos da escola, em virtude da ausência de ambientes para atender as necessidades da instituição.

Simei Andrade (2018), ao estudar a infância da Amazônia Marajoara, analisou os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá-Curralinho/PA, almejando compreender, através da análise do discurso, os sentidos e significados das práticas culturais. E, por conseguinte, possibilitar que suas vozes sejam ouvidas e evidenciadas como sujeitos, que estão inseridos numa dada cultura, que influenciam e são influenciados por elas, e que constroem suas próprias histórias. Desse modo, concluiu que os sujeitos-crianças ribeirinhas da Amazônia, apesar de viverem numa realidade que não favorece o seu pleno desenvolvimento, em vista da precariedade social, econômica e política, detêm saberes que orientam suas ações culturais e sociais cotidianas, e produzem histórias que geram múltiplos enfoques da cultura e do lugar em que vivem. As práticas culturais colaboram na afirmação de suas identidades ribeirinhas, à medida que as ações cotidianas provocam interação e a necessidade de compartilhar o que está sendo vivido.

A realidade encontrada na Vila do Piriá não difere muito das realidades encontradas em outras localidades de Curralinho/PA, em especial, no que se refere às vivências e experiências infantis do rio Guajará. Compreendemos que essas ações, de acordo com a nossa experiência como professor na região, continuam a ser desenvolvidas em outras etapas de vida. O desenvolvimento da proposta de currículo narrativo requer não somente conhecer o lugar onde ele será desenvolvido, mas também os sujeitos que compõem o universo escolar, e dar visibilidade para as suas experiências, trajetórias e saberes. Nesse processo, os educandos são a chave para o sucesso desse trabalho e, em vista disso, é necessário conhecer minimamente suas histórias e lhes dar visibilidade. Eles têm em comum o fato de estudarem na mesma escola e de residirem no rio Guajará, mas diante do currículo prescrito são silenciados e conformados como sendo iguais, desconsiderando suas particularidades no modo de viver, pensar e agir.

Segundo Miguel Arroyo (2013, p. 148-154), o sistema escolar oculta a diversidade das experiências vividas dos alunos, colocando-os em categorias escolares genéricas, tais como: alunos de educação infantil, do ensino fundamental, dos anos iniciais e anos finais, do ensino médio ou da EJA. Nesse aspecto, faz-se necessário pensar em formas concretas de abrir os currículos à emergência da diversidade de sujeitos que compõem o universo escolar, incorporar e reconhecer a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos, culturais, étnicos, raciais. Desta forma, as salas de aula tornam-se espaços de presença afirmativa, visando possibilitar o reconhecimento das experiências pessoais e dos conhecimentos tradicionais na arena política e nos territórios do currículo. O reconhecimento da diversidade de sujeitos enriquece o processo de ensino-aprendizagem, além de reconhecer a relação existente entre docência e a história pessoal, coletiva e social.

A literatura educacional crítica destaca o quanto o currículo conforma os sujeitos da ação educativa, tanto os docentes quanto os alunos, ao forjar as suas vidas e produzir identidades. Assim, tanto os conhecimentos, como a sua forma de ordenamento e organização “mexem” com a vida dos alunos e professores (PEREIRA, 2010, p. 138). Para buscar outras lógicas de organização de trabalho e pensar num currículo que valorize as identidades e culturas dos povos ribeirinhos do Marajó, é necessário superar o daltonismo cultural e valorizar a riqueza das diferentes culturas existentes no espaço escolar. Nesse aspecto, Moreira e Candau (2003, p. 161-163) afirmam ser preciso definir estratégias pedagógicas que possibilitem o trabalho com essa heterogeneidade, tais como: a) confrontar diferentes perspectivas e interpretações sobre os conhecimentos históricos; b) evidenciar no currículo como historicamente foi construído um conhecimento; c) rejeitar a ideia que exista uma verdade nas categorias que definem a realidade humana em culturas, etnias, histórias e tradições; d) expandir os conteúdos curriculares usuais e tornar a escola um espaço de crítica social. Cabe ao professor desempenhar o papel ativo nesse processo e possibilitar aos alunos a ampliação da visão de mundo e o melhor aproveitamento dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161-163).

Ao privilegiar as culturas dos grupos hegemônicos, os currículos oficiais impõem um silenciamento aos grupos menos privilegiados da população. Dessa maneira, devemos refletir sobre as contribuições da decolonialidade para a pesquisa em educação do campo e ensino de História. Alder Dias (2023), ao tematizar as pesquisas decoloniais, elucida os elementos teóricos em vista de práxis *outras* de pesquisas em educação. Mas o que seria a *práxis* científica outra? Segundo o autor, a decolonialidade não é um ponto de chegada em si mesmo, mas o meio pelo qual espera-se chegar na transmodernidade, ou seja, no projeto de sociedade que acolhe

todas as expressões de alteridades negadas e invisibilizadas pelo modelo-colonial. As pesquisas decoloniais trazem consigo uma ontologia aberta às alteridades que foram e são historicamente embaçadas e invisibilizadas pelo sistema, o que permite explicitar compromissos éticos, políticos, epistemológicos e ontológicos. Estes se desdobram numa prática científica engajada com a humanização e libertação dos grupos silenciados pelo paradigma moderno-colonial.

Luciana Ballestrin (2013), em seu texto intitulado “América Latina e o giro decolonial” apresenta o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que fora constituído no final dos anos 1990¹², e reflete sobre as contribuições para a renovação crítica das ciências sociais na América Latina. Nesse sentido, a autora afirma que o grupo atualizou a tradição crítica do pensamento latino-americano, ao oferecer releituras históricas e problematizar velhas e novas questões para o continente. A identificação e superação da colonialidade do poder, do saber e do ser apresentam-se como um grande desafio para a ciência e teoria política estudada. O “giro decolonial” faz-se necessário e constitui uma espécie de movimento de resistência teórico, político e epistemológico, em oposição à lógica moderno-colonial. Destarte, apresenta-se como um convite para refletir sobre a modernidade/colonialidade em relação às múltiplas experiências dos sujeitos que ainda hoje são subalternizados e silenciados. Portanto, o Grupo M/C propõe uma reflexão coletiva, transdisciplinar e engajada que possibilita novas leituras analíticas para as ciências sociais latino-americanas.

Os estudos do Grupo M/C destacam o conceito de “colonialidade do poder”, que fora desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, e revela que as relações de colonialidade das esferas econômicas e políticas não acabaram com o fim do colonialismo. O conceito denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação ainda existente na América Latina, além de possuir uma capacidade explicativa dos processos que supostamente teriam sido sucumbidos pela modernidade (BALLESTRIN, 2013, p. 99-100). Ao refletir sobre

¹² O pós-colonialismo constitui o pensamento precursor para o desenvolvimento do argumento pós-colonial que será radicalizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O argumento pós-colonial está comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonidades. O pensamento foi inaugurado pela chamada “tríade francesa” em meados dos anos 1950, quando Césaire, Memmi e Fanon assumiram a posição de porta-vozes dos colonizados. Nos anos 1970, o Grupo de Estudos Subalternos na Índia passou a analisar criticamente a historiografia colonial e a historiografia eurocêntrica nacional do país. O tema subalterno fora tomado de empréstimo de Gramsci e faz referência à classe ou ao grupo dos excluídos pela classe dominante. No início dos anos 1990, a América Latina fora inserida no debate pós-colonial com a fundação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Nesse sentido, é realizada uma crítica aos estudos subalternos indiano, em vista dos mesmos não terem realizado uma ruptura adequada com os autores europeus. Todavia, devido a divergências teóricas o grupo foi desfeito em 1998, um dos principais motivos foi a incapacidade de romper com o pensamento europeu. Nesse mesmo ano ocorreram os primeiros encontros dos membros que mais tarde formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. Ele possui inspiração em diferentes fontes e refletem sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (BALLESTRIN, 2013, p. 91-99).

o ensino de História e o currículo escolar, é inevitável perceber a presença do conceito da colonialidade do poder, por ele ter (ainda) uma visão eurocêntrica, linear e evolutiva dos acontecimentos históricos. Além disso, como dissemos acima, ele reforça a cultura e o *status quo* da elite dirigente, silencia e subalterniza os grupos menos favorecidos da sociedade, tais como: indígenas, negros escravizados e seus descendentes, mulheres, operários, população do campo e, no nosso caso, a população ribeirinha do Marajó.

Ferreira e Moreno (2022), diante da perspectiva de transformação cultural e sócio-histórica, sugerem a construção de um projeto que possibilite a pluralidade dos processos cognitivos, que permeiam o ensino de História e podem proporcionar uma abordagem da interculturalidade crítica, de base decolonial. Além disso, refletem sobre o esquecimento das mulheres no Brasil, pela colonialidade de gênero que impacta diretamente na escrita da história do país. Isso, por conseguinte, faz com que as mulheres afroindígenas, por exemplo, sejam subalternizadas tanto em sua representatividade histórica, como nos conteúdos escolares. Na mesma linha argumentativa, Jesus, Ribeiro e Cavalcanti (2022), refletem sobre os silenciamentos impostos às mulheres, nos livros didáticos que são distribuídos e utilizados nas escolas brasileiras. Segundo os autores, o motivo dar-se pela ideologia da formação da nação, que corresponde aos modelos em que prevalece a política do branqueamento/branquetude. As imagens e ilustrações contidas nas coleções paradidáticas, apesar de informarem não contribuem para uma formação crítica e emancipadora. Enfim, a ausência de uma leitura crítica faz com que as instituições de ensino, reafirmem e perpetuem modelos estereotipados e preconceituosos da mulher negra (JESUS; RIBEIRO; CAVALCANTI, 2022, p. 57-60).

Vimos que a cultura dos grupos subalternizados – indígenas e negros escravizados – está, sim, presente no currículo prescrito do município de Curalinho/PA, contudo ele está sendo aplicado de uma maneira que reforça a cultura dos grupos da elite dirigente, que historicamente definem as políticas nacionais da educação brasileira. Apesar de defender uma identidade cultural que leve em consideração as contribuições trazidas pelos alunos, verificamos uma ausência de conteúdos que possibilite o trabalho da cultura dos povos dos rios e das florestas. Nesse sentido, consideramos urgente repensar uma política curricular que atente, de fato, às identidades culturais dos povos ribeirinhos e, assim, fazer veicular, já no âmbito escolar, um saber prático que esteja relacionado à vida, à história e ao cotidiano dos alunos e das alunas.

CAPÍTULO 02 – “ESSE RIO É UM PARAÍSO NOSSO, PORQUE É DELE QUE NÓS TIRA TUDO, O SUSTENTO”: CARTOGRAFIA DOS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS (RIO GUAJARÁ-CURRALINHO/PA)

Ao dar continuidade à investigação da relação existente entre os saberes culturais e o currículo prescrito, caracterizamos os conjuntos de saberes relacionados à identidade ribeirinha com o objetivo de problematizar a sua presença/ausência no universo escolar. Para isto, adotamos a metodologia etnográfica, numa perspectiva decolonial, considerando as vivências no rio Guajará durante os anos de docência na região. O que me permitiu observar a natureza, a fauna, os rios, os costumes; os quais me permitiram mergulhar de cabeça no cotidiano ribeirinho marajoara e vislumbrar uma forma de dialogar tais saberes com os conteúdos escolares. O resultado dessa inquietação pessoal e profissional, encontra-se materializado em nosso trabalho dissertativo, a qual consistiu na realização da cartografia dos saberes culturais ribeirinhos constantes nas práticas cotidianas e/ou nas tradições orais dos moradores do rio Guajará-Curralinho/PA. Espera-se que as informações promova o diálogo com os conteúdos prescritos no currículo escolar, e, por conseguinte, um resgate e valorização das histórias locais e dos saberes presentes na relação dos sujeitos com os rios, a terra e as florestas, existentes no contexto de escolas ribeirinhas.

Neste capítulo, ao apresentar o universo cultural da população tradicional ribeirinha, a partir do estudo de caso realizado na E.M.E.I.F. Portugal, iremos refletir sobre o ensino de História, a partir de três categorias centrais, a saber: os saberes das águas, os saberes da terra, e os saberes da floresta. A revisão da literatura sobre educação e cultura ribeirinha, auxiliou a organizar o trabalho nas categorias mencionadas, no que confere às atividades desenvolvidas em sala de aula, e, também na sistematização do conjunto de saberes suscitados pelos educandos. A cartografia de saberes culturais das comunidades ribeirinhas do rio Guajará-Curralinho/PA, foi construída nesta pesquisa tendo como base um conjunto heterogêneo de fontes históricas, entre as quais estão as informações obtidas juntos aos alunos por meio de uma sequência didática em História, as memórias de cinco moradores idosos da referida comunidade e, por fim, as minhas próprias memórias advindas com o tempo de trabalho na escola, que foram trazidas na pesquisa em formato de escrita, e acompanhada por um conjunto de dezoito (18) fotografias, que capturaram valiosos momentos do cotidiano da comunidade entre os anos de 2017 e 2024.

2.1. Cultura e identidade: os saberes culturais presentes nas águas do Guajará-Curralinho/PA

O nosso ponto de partida para elaboração da cartografia foram as perspectivas dos próprios alunos, acerca do conjunto de conhecimentos e saberes que eles conhecem e que a comunidade possui. Nesse aspecto, nos dias 20 e 21 de agosto de 2024, desenvolvemos uma sequência-didática de História, juntamente com as turmas do 8º e 9º anos (levando em consideração, conteúdos vistos em anos anteriores), que teve como tema central o passado colonial da Amazônia, em especial do Marajó dos rios e florestas. A referida atividade contribuiu para que os discentes compreendessem o protagonismo indígena na história da região, conhecer a relevância que tiveram para o processo de “conquista”, ocupação, exploração e desenvolvimento do território amazônico. Outro aspecto relevante diz respeito às práticas sociais e culturais do interior do Marajó, que nos dias atuais guarda vestígios dos saberes ancestrais dos povos indígenas. E através dos conteúdos ministrados em sala de aula, e do diálogo com as realidades locais, foi possível levar os estudantes a compreenderem que fazem parte de um universo cultural que preserva práticas e costumes dos antigos povos indígenas que habitaram a Ilha do Marajó.

A culminância desse trabalho consistiu numa atividade desenvolvida em sala de aula, a qual os discentes anotaram numa folha de papel os saberes culturais que consideram mais relevantes, como veremos adiante. As informações suscitadas por eles foram organizadas num banco de dados no *Microsoft Access 365*, permitindo a sistematização dos dados para a elaboração dos gráficos que ilustram os saberes culturais, relativos a três lugares distintos, a saber: as águas, a terra, e a floresta. A materialização das informações suscitadas pelos alunos e presentes nas fichas de pesquisa, encontram-se organizadas em seis gráficos que refletem suas experiências e o seu cotidiano, sobre os saberes culturais presentes nos rios e florestas do entorno da escola, e nos diferentes lugares percorridos por eles e seus familiares.

A partir da identificação do universo dos conhecimentos ribeirinhos identificados nas aulas de História, buscamos confrontar as informações com os depoimentos de cinco moradores, que residem na região há pelo menos cinquenta anos. As fontes orais, coletadas junto aos sujeitos idosos, nos permitiram analisar com maior profundidade a historicidade destes saberes. E, por conseguinte, a forma como eles orientam as práticas cotidianas dos alunos, dos seus familiares, e das comunidades ribeirinhas localizadas na extensão do rio Guajará-Curralinho/PA. Por fim, costuramos estas narrativas com linhas das memórias construídas como docente da E.M.E.I.F. Portugal, assim como os registros fotográficos feitos

por mim. Ambas formam um conjunto heterogêneo de fontes de informações, que contribuíram no mapeamento dos saberes culturais ribeirinhos contidos nas experiências e no cotidiano dos alunos. O acervo fotográfico utilizado retrata as minhas próprias experiências subjetivas e expectativas deste universo cultural, por isso não foram utilizadas com a pretensão de pseudoneutralidade das fontes históricas, e sim, para enriquecer as informações relativas ao tema de nossa investigação.

O conjunto dessas informações apresentará ao leitor, uma “cartografia dos saberes culturais ribeirinhos marajoaras”, a partir das vivências e do olhar dos educandos e das memórias dos moradores do rio Guajará/Curralinho/PA.

O que evidencia as tradições, as histórias, os cotidianos, as identidades dos sujeitos ribeirinhos, que existem nos rios e florestas do vasto estuário marajoara. E que podem auxiliar professores a (re)pensarem suas práticas docentes, na busca de uma educação ribeirinha que valorize e dialogue com as alteridades encontradas na região. O diálogo, entre a cultura ribeirinha e os conhecimentos presentes no currículo prescritos, é urgente! Por isso, iremos no capítulo final desta dissertação problematizar a educação escolar ribeirinha, a partir do conceito de consciência histórica, e apresentar outras experiências pedagógicas na área do ensino de História, que articulam o conhecimento histórico com as práticas culturais de comunidades do campo/ribeirinha. E assim, dar a atenção necessária para a nossa dimensão propositiva da pesquisa, que consiste num guia pedagógico para educadores que atuam em áreas rurais ribeirinhas. A referida proposta didática, como veremos com mais atenção adiante, visa oportunizar a elaboração de planos de aula que valorize as vozes silenciadas dos sujeitos do campo, a partir de suas identidades narrativas, numa perspectiva de educação mediadora e inclusiva.

Entre as possíveis escolhas metodológicas vinculadas à elaboração da cartografia dos saberes, optamos em utilizar as ferramentas da etnografia decolonial e da história oral como forma de produção do conhecimento. A escolha por estas metodologias justifica-se, a primeira por ser uma abordagem antropológica que põe em xeque à visão colonial sobre as diferenças culturais, e segunda, por ser uma ferramenta da pesquisa histórica que permite acesso aos sujeitos que não têm sua história valorizada e documentada pela história oficial. Em vista disso, realizamos uma pesquisa colaborativa com os alunos, inicialmente buscando compreender os significados e atribuições que os mesmos têm em relação aos saberes locais. Em seguida, identificamos, quantificamos, mapeamos e analisamos a produção e circulação dos conhecimentos culturais existentes nas águas, nas terras e florestas adjacentes ao rio Guajará-Curralinho/PA.

Souza e Oliveira (2022, p. 29-30) situam a cartografia como sendo um princípio do pensamento rizomático postulado por Deleuze e Guattari, a partir de aproximações com formulações teóricas de Foucault, constituindo-o como método de pesquisa que possibilita a construção de uma abordagem de investigação aberta e inventiva. Nesse aspecto, a cartografia é apontada como alternativa metodológica que auxilia a produção de subjetividades em diferentes áreas de conhecimento, entre as quais estão envolvidas no campo educacional. Segundo os autores, as pesquisas realizadas na perspectiva cartográfica proporcionam conhecimentos capazes de expandir o aprendizado, pois “levam em consideração diferentes modalidades de pensamento, reflexão e comunicação que vão além do modo textual-oral e que consideram as extensões espaciais, corporais, assim como os recursos visuais e artísticos.” A cartografia como pensamento rizomático, mostra-se oportuno para desvendar as múltiplas realidades existentes na contemporaneidade, em especial no campo educacional.

José Carvalho (2011) propôs uma revisão teórica da antropologia e uma mudança no olhar etnográfico, visando a realização de uma etnografia pós-colonial que contemple e valorize as vozes dos sujeitos subalternizados. O autor argumenta que o debate dos esquemas vigentes de interpretação, oportunizará uma nova abordagem para a etnografia das expressões culturais contemporâneas. A descolonização das paisagens mentais implica numa revisão teórica e temática, e consiste numa preocupação da antropologia que propõe uma nova agenda etnográfica que recupere a crítica em relação a posição de periferia do Ocidente. O olhar pós-colonial impõe a revisão da situação geopolítica das forças de produção intelectual contemporânea, além de reivindicar o deslocamento do *locus* de enunciação do primeiro para o terceiro mundo.

O olhar etnográfico decolonial questiona a autoridade hegemônica, que defende que a voz do “objeto etnográfico” ainda não é tida como uma voz subalternizada. Na perspectiva pós-colonial, ainda segundo José Carvalho (2011, p. 128-140), a questão dar-se pelo reconhecimento das condições históricas e políticas de construção das alteridades submetidas ao regime colonial de subalternidades. A voz dos sujeitos obliterados pelo Ocidente poderá ser ouvida através da valorização da oralidade, que permite a eles a capacidade de se representarem e de desenvolver a sua compreensão de mundo. Portanto, a proposta do autor consiste em ouvir e inscrever as vozes ignoradas e ainda não inscritas nos cânones da ciência moderna, e para tal o etnógrafo deve valorizar os relatos orais e “deixar-se impactar pelo discurso que se apresenta como estranho, distante, inacabado, inadequado...porém desenraizado, pária, desimpedido, aberto à alteridade, com uma vocação irredutivelmente universalizante.”

A indiana Gayatri Spivak (2010) questiona os fundamentos da ciência e da filosofia europeia, a partir dos saberes provenientes dos sujeitos subalternizados do terceiro mundo. Na obra intitulada “*Pode o subalterno falar?*” a autora atribuiu o termo subalterno para aquele cuja voz não pode ser ouvida, que integram as camadas mais baixas das sociedades formadas pelos excluídos dos mercados, de representação político e legal, e da possibilidade de tornassem membros dos estratos dominantes. Nesse aspecto, ela alerta para o perigo de se constituir o outro e o subalterno como objetos de conhecimento, por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro. Em sua análise o ato de “falar por” e o “representar” configura como um ato que pressupõe um falante e um ouvinte, caracterizando uma posição discursiva que impossibilita o sujeito subalterno de falar. Contudo, ela defende a ideia que o subalterno é capaz de falar, mas para que isso ocorra é necessário que o pesquisador crie os espaços e as condições para que ele fale e sua voz possa ser ouvida.

A partir desta perspectiva, ao longo deste capítulo, aciono minhas memórias e vivências de professor ribeirinho, as quais foram articuladas com a literatura do tema e com as vozes dos alunos e moradores. O texto da Spivak (2010) contribuiu significativamente para pensar os alunos como sujeitos que historicamente têm suas vozes ignoradas, e na necessidade de delinear uma estratégia metodológica para a pesquisa que possibilitasse que os mesmos pudessem assumir o protagonismo em todas as etapas do processo. Considero importante frisar que toda pesquisa é política, e por isso o pesquisador não se encontra isento da neutralidade, como já evidenciaram as críticas pós-coloniais à produção de ciências sob os moldes colonialistas. Por isso, reitero meu lugar de pesquisador e meu vínculo com esta comunidade, sem esquecer o lugar de capital simbólico que ocupo, sendo o professor que veio da capital Belém/PA. Destaco minha posição ambígua junto aos alunos e moradores, que, muitas vezes, me percebem como o “estrangeiro”, posto que venho de outra realidade geográfica e simbólica, assim como alguém que está inscrito há oito anos na comunidade, e que até construiu uma pequena casa no rio Guajará-Curralinho/PA.

Pacheco (2009, p. 55) baseou-se em escritos de católicos, viajantes, etnólogos, literatos e historiadores para recuperar o poder das águas na constituição das identidades marajoaras de matrizes multiétnicas, dando visibilidade aos rostos afroindígenas. Nesse contexto, os saberes locais foram importantes no processo de conquista e de desbravamento dos colonos, religiosos, cronistas e viajantes estrangeiros na região, e por isso as populações ribeirinhas são consideradas como construtoras e guardiãs do patrimônio material e imaterial necessários à sustentabilidade e equilíbrio da região. A riqueza do ser marajoara evidenciou a indissociabilidade de mundos visíveis e invisíveis, cultura material e imaterial do vasto

arquipélago. Segundo o autor, a relevância desses textos numa realidade marcada pela tradição oral, “em que as letras tiveram pouca importância na vida dos habitantes, aponta maneiras como percepções estrangeiras, nacionais ou regionais registraram passados localmente vividos”.

Assim, nos lançamos ao desafio de nos conectar com estes saberes por meio da realização da cartografia cultural que vislumbra a vida cotidiana, as histórias, as memórias e as vozes silenciadas e subalternizadas dos sujeitos ribeirinhos. O nosso papel como professor/pesquisador imerso no *locus* da pesquisa foi pensar em estratégias metodológicas que possibilitasse criar os espaços e condições para que as vozes dos alunos pudessem ser ouvidas. Por isso, a importância de consultar a literatura existente dos autores que elaboraram uma cartografia dos saberes em diferentes contextos (BRIOSO, 2018; CORRÊA, 2020; COSTA, 2018; CRISTO, 2007; LIMA, 2007; SANTOS, 2007; SILVA, 2011; VALENTIM, 2008), relacionando seus trabalhos com práticas educativas, educação, currículo escolar e ensino de História. A construção desses textos levou em consideração as tradições, as histórias, as especificidades dos lugares investigados, e as memórias dos moradores; e possibilitaram o amadurecimento das estratégias investigativas e metodológicas utilizadas em nossa pesquisa.

Nesse aspecto, o trabalho de Ivanilde Oliveira (2018) foi fundamental para compreender o estado da arte do tema, uma vez que ela realizou um mapeamento das produções acadêmicas, entre os anos de 2007 e 2015, desvendando como a cartografia dos saberes foi concebida e utilizada metodologicamente nas investigações sobre os conhecimentos, cultura e educação na Amazônia. Apesar das produções analisadas abordarem diferentes temáticas e possuírem uma heterogeneidade metodológica, há o predomínio da investigação qualitativa e análise dos conteúdos encontrados. Entre os resultados, a autora destaca que nos cenários geográficos e culturais das comunidades do campo, essa metodologia dá sentido e significado às práticas culturais cotidianas realizadas pelas populações amazônicas. Além disso, verificou nos trabalhos analisados a construção de uma cartografia simbólica e prática, compreendida como forma de imaginação e representação da realidade social, também por captar o movimento do processo.

A cartografia dos saberes, segundo Oliveira (2018, p. 108-114), refere-se a produção e circulação de saberes culturais, artísticos-estéticos presentes em diferentes contextos educacionais, os quais busca-se mapear e compreender o significado desses saberes para a população e a educação da cultura local. As cartografias de saberes estão mergulhadas na geografia e cultura da região amazônica, possuem vínculo com as práticas sociais, são dinâmicas e baseiam-se nas memórias dos moradores. Além de romper com as fronteiras totalizantes e perpassar por representações e imaginários que envolvem elementos da natureza

como a terra, a mata, os rios e culturais com valores e visões de mundo próprios das comunidades locais. Portanto, os saberes cartografados tendem a expressar a existência individual e sociocultural coletiva dos grupos analisados, e dão sentido e significado às práticas sociais cotidianas realizadas pelas populações amazônicas.

O estudo dos saberes culturais existentes no rio Guajará-Curralinho/PA possibilitou uma imersão na historicidade e cultura dos alunos, e, por conseguinte oportunizou dar visibilidade na rede de conhecimentos presentes na relação dos sujeitos com a natureza, tais como: os saberes da terra, da mata, das águas, saberes curativos, saberes educativos, saberes religiosos/simbólicos, saberes alimentares, entre outros. Para tal, utilizamos como recurso metodológico a aplicação de questionário, entrevistas, observação, registro fotográfico e minhas memórias advindas com os anos de convívio e trabalho no Marajó dos rios e florestas. Em seguida, desenvolveremos uma análise de todo o conteúdo e material coletado, almejando não somente um mero mapeamento, mas a compreensão dos significados dos saberes para os alunos na reprodução da história e cultura local.

2.2. Os saberes culturais e as tradições orais

Defendemos a ideia que o ensino de História no contexto ribeirinho, deve promover o diálogo entre os conhecimentos escolares, com os saberes culturais e as tradições orais presentes na região. Os conhecimentos históricos sobre a ocupação do território amazônico pela Coroa portuguesa – com especial contribuição dos grupos indígenas – possibilita não somente a identificação das heranças culturais indígenas na constituição do território marajoara, mas também a valorização das histórias, memórias e dos saberes ancestrais presentes nos rios amazônicos, em especial aqueles que ainda circulam nos rios e florestas da Amazônia Marajoara, especificamente na cidade de Curralinho/PA.

O diálogo com a História, segundo Marc Bloch (2001), possibilita aos alunos conhecerem o passado e atribuir um sentido para o tempo presente, por meio das mudanças e permanências do processo histórico de formação do território amazônico marajoara. E, também refletir sobre suas as identidades ribeirinhas, e a necessidade de valorização dos saberes culturais do lugar, para torná-los sujeitos protagonistas das histórias contadas em sala de aula. A realização da pesquisa etnográfica decolonial permitiu mapear parte dos saberes culturais existentes no rio Guajará-Curralinho/PA, e compreender os significados atribuídos a eles pelos sujeitos que participaram da pesquisa. O olhar etnográfico de alguém inserido há oito anos na comunidade, contribuiu positivamente no engajamento dos alunos e moradores, permitindo-

lhes dialogar e narrar ao professor de História que veio da capital do Estado, as histórias que nos ajudaram a compreender parte das tradições locais existentes.

Lima (2011, p. 104-110) ao investigar a relação entre o currículo de uma escola ribeirinha e os saberes culturais, presentes nas práticas e discursos dos moradores da comunidade Santa Maria/Breves-PA, alertou para a necessidade de relacionar os conteúdos escolares com os saberes culturais da região. A valorização do conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, dentro e fora do universo escolar, contribuirá para a superação das adaptações curriculares e o uso do livro didático que ainda caracterizam o tratamento dispensado à educação do campo. No que confere a educação escolar ribeirinha marajoara, o autor destaca o domínio que os alunos possuem dos saberes relacionados ao seu cotidiano, os quais devemos dialogar e buscar alternativas para um ensino mais significativo. Ao questionar sobre o contato e a importância do rio para as suas vidas, os moradores da comunidade demonstraram utilizá-los cotidianamente em diversos momentos, tais como: para o acesso ao local de trabalho, como fonte de alimentação, no uso como rota de escoamento de produção, e, também para as práticas relacionadas ao banho.

Dialogando com o que tratamos anteriormente, as vozes dos alunos e moradores do rio Guajará-Currálinho/PA, oportunizou desvendar as tradições orais e os saberes culturais presentes na região. Inicialmente, pensamos em desenvolver uma pesquisa a respeito dos saberes relacionados à cestaria e cerâmica, a inquietação surgiu através do convívio com a comunidade, a qual almejava desvendar a razão da perda de importância e/ou do desaparecimento nas ações locais. Contudo, ao invés de delimitar um caminho já traçado para as atividades que iríamos desenvolver, em vista das opções teóricas e metodológicas da dissertação, optamos em iniciar a pesquisa de campo a partir do que os alunos conhecem e consideram ser relevantes para o seu cotidiano. As informações obtidas sobre os saberes e práticas culturais dos educandos, e, por conseguinte, dos ribeirinhos do rio Guajará, possibilitou não somente produzir uma cartografia cultural dos saberes marajoaras, mas também levantou dúvidas sobre a razão do “desaparecimento” de algumas práticas e costumes que outrora tinham maior relevância na região.

Contudo, se considerarmos a amplitude dos saberes culturais presentes no cotidiano ribeirinho do rio Guajará-Currálinho/PA, a realização da cartografia da totalidade desses conhecimentos demandaria um tempo que não possuímos, pois teríamos de conciliar as atividades da pesquisa com o calendário letivo previsto para as aulas de História. Em vista disso, a realização do trabalho dissertativo necessitou que fossem definidas prioridades, para tornar a pesquisa dissertativa viável dentro do prazo previsto. Por esse motivo, optamos em priorizar as

experiências e vozes dos alunos sobre o conjunto de saberes culturais que conhecem e que estão presentes em seu dia-a-dia. A partir das informações obtidas com os mesmos pudemos identificar, quantificar e compreender o conjunto de conhecimentos que juntos formaram a cartografia dos saberes do lugar. E que auxiliam a refletir sobre as práticas culturais, existentes em outros rios de Currálinho/PA e de outras cidades do Marajó. O que configurou como sendo uma etapa necessária, a partir das informações preliminares, para posteriormente tentar mergulhar um pouco mais nas águas que preservam, e que ajudam a desvendar a riqueza das experiências e memórias das pessoas que moram há pelo menos meio século na região.

A opção metodológica para a elaboração da cartografia dos saberes em nossa pesquisa, permitiu articular diversas fontes históricas, dentre as quais a que privilegiou o cotidiano e as experiências dos alunos do 8º e 9º anos da escola, que participaram voluntariamente da pesquisa e juntos somam trinta e seis pessoas (36) – os quais vinte e dois (22) estão matriculados no 8º ano e os outros quatorze (14) no 9º ano, do corrente ano letivo. Todavia, o quantitativo de sujeitos participantes em nossa pesquisa poderia ter sido maior, pois o montante dos alunos matriculados nas duas turmas soma cinquenta e oito (58), os quais trinta e nove (39) cursam o 8º ano e os demais dezenove (19) o 9º ano. A ausência de vinte dois alunos (22) – o que representa 38% do total de alunos – justifica-se pelos problemas logísticos que são comuns no transporte escolar, ocorridos frequentemente por falhas mecânicas e/ou falta de óleo *diesel* que alimentam os motores dos barcos, problemas pessoais dos condutores, paralização por falta de pagamento, etc. Na data em questão, as aulas ocorreram com a ausência de dois barcos – dos seis que fazem o transporte dos alunos – o que impactou negativamente na frequência dos alunos nas atividades pedagógicas. Além disso, em conversa com a atual diretora, ela relatou que o período da safra do açaí também interfere na dinâmica escolar, haja vista que não é raro encontrar alunos que deixam de vir à escola para realizarem a coleta e venda do fruto.

Os resultados alcançados em nossa investigação foram bastantes significativos, apesar das questões citadas acima sobre a ausência de parte dos alunos. A contribuição dos estudantes presentes permitiu vislumbrar, não somente a compreensão que possuíam sobre a história da ocupação da Amazônia, mas o que compreendiam sobre a importância das heranças culturais indígenas na construção da identidade ribeirinha marajoara. Em seguida, os alunos foram orientados a identificar e relacionar as práticas culturais e os saberes existentes na região, a partir de três grupos, a saber: os saberes da água, os saberes da terra e os saberes da terra. No último capítulo desse trabalho, iremos descrever melhor como ocorreram as atividades em sala de aula. Por enquanto, me deterei nos aspectos metodológicos no trato das informações, que contribuíram na construção dos gráficos que iremos trabalhar adiante.

De posse dessas informações, construímos um banco de dados no *Microsoft Access 365*, com o objetivo de anotar, organizar, sistematizar e quantificar os registros feitos pelos estudantes na pesquisa realizada em sala de aula. O referido banco de dados contém campos referentes ao nome dos discentes, ao sexo, a turma que estão matriculados, a data de realização da atividade, os diferentes saberes listados por eles, e um último reservado para anotar algumas observações relevantes. Durante o seu preenchimento optamos em manter os nomes e denominações inscritos nas fichas, por compreender que assim respeitaríamos as suas vozes e experiências. Por isso, como veremos abaixo, encontraremos denominações diferentes que estão remetidas ao mesmo tipo de conhecimento, mas que nos ajudam a perspectivar como os alunos visualizam a realidade em que estão inseridos.

Por fim, convido você leitor a me acompanhar nessa viagem ao Marajó dos rios e florestas, especificamente ao rio Guajará-Currálinho/PA e seus arredores, e conhecer um pouco os sujeitos que aqui vivem, suas histórias, os modos de viver, o trabalho, os mistérios do lugar, as suas belezas e encantos, e também as tradições que movem e alimentam alunos e a população ribeirinha local. Afinal, os saberes e as histórias presentes, e que tive contato pela primeira vez nos idos de 2017, ano de minha chegada na E.M.E.I.F. Portugal, inspiraram uma mudança de postura em minha prática docente, e que hoje constituem o fio condutor da pesquisa de mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), e que contribuíram significativamente para o amadurecimento pessoal e profissional, e, por conseguinte para as inquietações iniciais necessárias para a escolha da temática e realização desse trabalho dissertativo.

2.2.1. Saberes das Águas: “se faltar água, Deus me defenda!”

Neste subtópico, apresentamos a categoria saberes das águas existentes no rio Guajará-Currálinho/PA, que possibilitou conhecer um pouco mais a maneira como os moradores da região se relacionam com o rio. O que me fez recordar da época que cheguei aqui, e perceber como o movimento das águas dita o tempo e o ritmo das ações humanas. Ao chegar, percebi que conhecer as dinâmicas das marés, é fundamental para o ir e vir dos ribeirinhos nas embarcações. Os barcos são fundamentais não somente para percorrer as distâncias percorridas, entre os lugares de moradias e os destinos, a ida à cidade, à escola, à igreja e/ou trabalho, mas também para o banho, o lazer, o preparo dos alimentos e bebidas, etc. Segundo Pacheco (2009, p. 53-54) o cotidiano na Amazônia Marajoara ocorre através dos trapiches e portos, que são construídos para facilitar o trânsito e intersecções realizadas por homens e mulheres, idosos e

crianças entre terras e rios. Tal como as barragens construídas, os cacuris erigidos, mumurés e restos da floresta em deriva são entraves para o movimento de seres da natureza e cultura.

Imagens 03 e 04:

Casa sobre palafita – Comunidade Portugal, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

Acima visualizamos uma casa ribeirinha existente no rio Guajará-Currálinho/PA, uma das muitas existentes na região, que ilustra o sistema construtivo comumente utilizado na Amazônia Marajoara, a paisagem e a dinâmica dos sujeitos com a água. As **imagens 03 e 04** ilustram a mesma casa vista sob duas perspectivas, que juntas nos ajudam a compreender um pouco a arquitetura local, e, por conseguinte a maneira como ela contribui para as relações estabelecidas por seus moradores com a água que a circula. A primeira é vista sob o olhar de uma pessoa que esteja chegando na residência pelo rio, a qual para poder entrar necessitará parar sua embarcação próximo do trapiche e amarrá-la para que a maré não a leve. A presença da floresta é outro aspecto que nos chama atenção, as casas construídas nas margens dos rios necessitam ser edificadas numa determinada altura, evitando que sejam tomadas pela água durante a cheia do rio.¹³ Enquanto que na segunda imagem a paisagem visualizada é de quem

¹³ Para Patrícia Ribeiro (2019) a arquitetura das casas ribeirinhas construídas sobre as águas, é parte da adaptação que a população ribeirinha amazônica teve de passar para poder viver na região. O morar em regiões que passam a maior parte do tempo alagadas produzem três tipos distintos de solução, a saber: 1) casas apoiadas sob o solo em regiões mais altas, 2) casas palafitas que possuem a base fixa na terra, que podem sofrer com o volume da água das cheias do rio; e 3) casas flutuantes construídas sobre toras de madeira ou plataformas metálicas, que permite maior flexibilidade ao morador. A autora baseia o trabalho sob os conceitos de paisagem, ribeirinho e habitação, os quais conectam a arquitetura e cultura através da relação dos aspectos da vida do habitante ribeirinho ao uso do

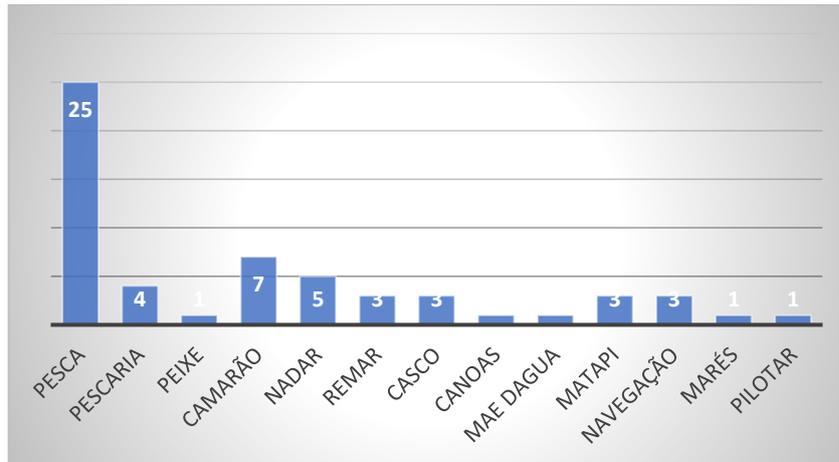
está no trapiche da casa, a qual podemos observar um remo, duas rabetas¹⁴ atracadas, uma rede de pesca, a imensidão do rio Guajará numa tarde ensolarada, e por fim, uma pessoa no momento de seu banho. Na ocasião da fotografia tinha acabado de chegar de rabeta de Breves/PA para passar a semana na escola, e como precisava deixar as malas de viagem de um dos moradores parei ali. Em seguida, atraquei a embarcação, desci toda a bagagem e mantimentos da viagem, com a ajuda de outra pessoa tirei o motor para cima, subi e ali fiquei conversando algumas horas antes de ir para a minha casa localizada próxima dali.

O trapiche não é somente um facilitador no trânsito de pessoas e mercadorias, mas também é um espaço que conecta os sujeitos ribeirinhos aos saberes existentes na água. O lugar é fortemente marcado pela presença de algumas práticas culturais existentes no rio, como ambiente profícuo para a pesca no caniço ou na linha, onde as crianças aprendem a nadar e a conduzir as canoas a remo, e também um dos espaços de socialização da casa, onde o ribeirinho recebe as visitas, muitas vezes acompanhado de uma garrafa de café, para ver o movimento da maré e das embarcações, ouvir e contar as muitas histórias contadas e narradas de pescadores para quem quiser e tiver tempo para ouvir.

As informações presentes no **Gráfico 01** na página seguinte, nos possibilitam conhecer os saberes das águas mencionados pelos alunos, e que fazem parte do cotidiano ribeirinho do rio Guajará-Curralinho/PA. Ao serem perguntados quais saberes culturais presentes relativos à água que estão presentes em seu cotidiano, a maioria dos alunos mencionou no instrumento de pesquisa atividades relativas à pesca. Isso nos faz mensurar o quanto a atividade possui relevância em suas vidas, como podemos visualizar no gráfico abaixo, eles mencionaram os termos “pesca” vinte e cinco vezes (25), “pescaria” quatro vezes (04), “camarão” sete vezes (07), “peixe” uma vez (01) e “matapi” outras três vezes (03).

espaço pelos costumes e tradições do lugar. Nesse sentido, a forma como a cultura se expressa arquitetonicamente evidencia que na construção do espaço e nos seus usos, os saberes adquiridos de geração em geração se fazem presentes. Portanto, o modo como o ribeirinho usufrui do espaço de moradia ocorre através da relação com a paisagem e a sazonalidade do rio, a qual o sujeito ribeirinho utiliza seus saberes tradicionais na produção e usos da paisagem amazônica.

¹⁴ Embarcação construída em madeira movida por um pequeno motor de força a gasolina colocado na popa da embarcação num suporte (metálico ou de madeira), acompanhada de um eixo de metal com uma hélice presa na ponta. A capacidade de passageiros das rabetas pode variar de 1 a 10 pessoas. Esse artefato é confeccionado pelos ribeirinhos e, esse processo, exige dos mesmos não só conhecimentos acerca do tipo de madeira, mas a forma, o tamanho, ou seja, a habilidade técnica para produzir a rabeta, que revela performance e código que traduz a relação ente sujeitos e ambiente.

Gráfico 01: Saberes das águas, Rio Guajará-Curralinho/PA.

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Alguns alunos optaram em falar nomes de algumas **espécies de peixes** existentes na região, que provavelmente são fontes de alimentos em suas refeições diárias ou no convívio nas idas e vindas pelo rio, tais como: a piranha, a traíra, o pacu, o jiju, o baiacu, o tucunaré, o acará, a pescada, o filhote, o mapará, o tambaqui, a arraia, o camarão, o peixe-boi, e o boto. Por fim, no que diz respeito a atividade da pesca outros preferiram ressaltar algumas **técnicas utilizadas na pescaria**, e que os auxiliam na luta diária para o aprisionamento de diferentes espécies de peixes. Cada uma possui uma história e um saber necessário, uma vez que a depender do tipo utilizado necessitará de experiência e um certo cuidado. Assim, os alunos nos disseram também que a zagaia, a malhadeira, a taboca, o timbó, o mergulho com rifle, e a criação de peixe em poço são técnicas utilizadas na pescaria. Confesso que senti falta de algumas outras, que tive a oportunidade de conhecer observando os lugares visitados e em conversas com pescadores experientes da região, tais como: a zagaia, a linha de mão e o espinhel. Essas técnicas juntas compõem um valioso conjunto de saberes presentes no cotidiano dos alunos e dos moradores do rio, e que são primordiais para a reprodução de suas histórias e culturas.

Abaixo, nas **imagens 05 e 06**, é possível visualizar parte dos saberes relativos à pesca que as águas do rio Guajará-Curralinho/PA, que nos auxiliaram a compreender um pouco mais a importância que a pesca artesanal possui para os alunos e moradores da região. As vozes dos alunos sobre essas atividades, me fez mergulhar em memórias até então esquecidas, das idas e vindas do lugar, as quais os registros são parte integrante da experiência ambígua de está inserido na comunidade, e ao mesmo tempo ser alguém vindo de fora. Assim, utilizo como

estratégia de escrita a narrativa autobiográfica como fonte e ferramenta de pesquisa¹⁵, almejando que a articulação entre as minhas memórias e as informações suscitadas pelos alunos e moradores, leve ao leitor conhecer e compreender a dinâmica das atividades mencionadas e evidenciadas pelos educandos. E, por conseguinte, para construir um texto que amplifique as vozes dos sujeitos, evidenciando a enorme riqueza das experiências culturais presentes no cotidiano ribeirinho.

Boni e Moreschi (2007) argumentam que a utilização da fotografia em pesquisas antropológicas, auxilia na compreensão das mudanças e continuidades dos modos de vida e de luta de um determinado lugar ou grupo étnico específico. Nesse sentido, o conjunto de imagens produzidas ou catalogadas por um antropólogo – na perspectiva da antropologia visual – auxilia adentrar nas zonas de silêncio da cultura para se desadormecer vozes, saberes e práticas que se deseja conhecer e colocar à disposição. Nesse aspecto, os autores concluem que, ao longo do tempo, as imagens fotográficas foram incorporadas gradativamente como fonte de registro histórico e resgate etnográfico. Portanto, a produção de fotografias etnográficas contribui para a reconstituição da história cultural e compreensão dos processos de transformação da sociedade, nesse aspecto, as imagens capturadas constituem para a narrativa antropológica valiosa fonte de conexão entre os dados da tradição oral e a memória dos grupos estudados.

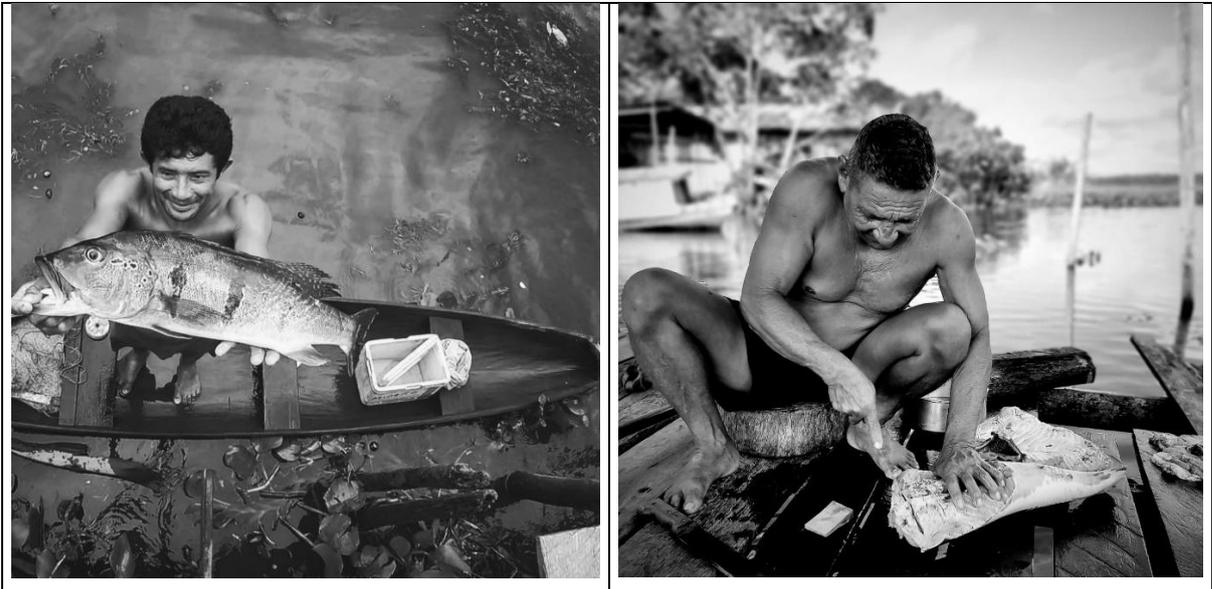
O viver de um professor ribeirinho que diariamente navega e transita em diferentes espaços, para ir e voltar da escola, é repleto de vivências e experiências que os auxilia a conhecer as histórias das pessoas e do lugar que trabalha. Tais informações, devem ser incorporadas na elaboração dos planos de aulas que dialoguem com a realidade dos educandos. O objetivo consiste em promover a inclusão dos saberes culturais ribeirinhos, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Ao longo dos anos, pude conhecer e compreender um pouco mais as histórias que anteriormente só conhecia dos textos acadêmicos sobre o viver ribeirinho, inevitavelmente passei a (re)pensar estratégias de ensino que levassem

¹⁵ Marques e Satriano (2017) tematizam a pesquisa autonarrativa ou autobiográfica, através da revisão da literatura debatem se as memórias do pesquisador podem ser consideradas válidas e viáveis no campo das ciências humanas e sociais. Assim, os autores reúnem elementos que alimentam a reflexão sobre narrativa como fonte e ferramenta metodológica de pesquisa, de modo a contribuir para o aspecto teórico e procedimental da utilização na narrativa autobiográfica do próprio pesquisador. Nesse sentido, a psicologia cultural fundamenta essa perspectiva e trata a narrativa não como descrição fiel, mas como uma leitura resultante da construção mental do narrador, que conecta o singular e o universal para abstrair o sentido atribuído. A construção do texto deve apresentar os pensamentos, sentimentos, certezas, dúvidas, reproduções e inovações alimentadas pelas interlocuções feitas desde a sua produção até a sua emissão. Espera-se que o trabalho com esta metodologia favoreça a tomada de consciência que possibilite mudanças internas, rompimento com a alienação, e fortalecimento da energia do sujeito relacional. Portanto, o trabalho com a narrativa visa resgatar a subjetividade e a posição saudável do sujeito, podem ser aplicados em diversos campos do saber proporcionando o enriquecimento dos estudos sobre os seres humanos.

em consideração o conjunto dos saberes existentes aqui. No início, meus olhos estranhavam e olhavam com admiração os alunos, de diferentes idades, durante os intervalos das aulas, observando os peixes que circulavam nos arredores da escola quando a maré estava cheia. Aproximava-me deles e perguntava o que estavam olhando, e como resposta alguma criança respondia com voz empolgada: *ali professor! olha ali! aquele tucunaré enorme! Ah a minha zagaia aqui!* Admito que por mais que fixasse meus olhos no lugar indicado, quase nunca conseguia enxergar o que para eles era óbvio.

Imagem 05 e 06:

Pesca artesanal do peixe, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2019 e 2024, respectivamente.

A combinação das experiências advindas dos anos de trabalho na E.M.E.I.F. Portugal, o convívio com os moradores, e por fim, os saberes relativos à pesca que os alunos evidenciaram em nossa investigação, me fizeram perceber o quanto os conhecimentos das águas constituem parte fundamental no cotidiano ribeirinho marajoara. As crianças desde muito cedo aprendem que o rio não é somente o caminho que os leva para a escola e/ou outros lugares, mas também o principal responsável pela manutenção de suas vidas, ao oferecer abundantemente a água para beber, cozinhar, lavar roupa e louças, e as diferentes espécies de peixes e camarão para o seu sustento. Por isso, não importa o lugar onde eles estejam – seja no ambiente escolar, na igreja ou em suas casas – sempre estarão de ouvidos e olhos atentos esperando a oportunidade de aprisionar aquele tão desejado peixe, seja um tucunaré ou qualquer outro que seus olhos e ouvidos atentos identificarem e suas mãos habilidosas aprisionarem.

As **imagens 05 e 06** – sobre a pesca no rio Guajará-Curralinho/PA – nos convidam a mergulhar um pouco mais nas águas que preservam o conjunto de saberes culturais pesqueiros existentes aqui. E constituem, assim como as demais imagens utilizadas nesse trabalho, uma valiosa fonte de conexão entre as falas dos alunos e a tradição oral existente na região. E, também ilustram e nos possibilitam compreender um pouco mais a razão da pesca configurar o saber mais relevante para os educandos.

A primeira retrata o pescador orgulhoso sobre sua pequena canoa encostada no trapiche de uma casa, erguendo com as mãos habilidosas o troféu do seu árduo trabalho. Nesse dia, ele optou em seguir para o alojamento dos professores onde fomos surpreendidos um pouco antes do início da aula da tarde com sua chegada, oferecendo o peixe (tucunaré) que acabara de aprisionar com o auxílio de uma malhadeira bem próximo dali. Enquanto que na segunda fotografia encontramos um experiente pescador em sua casa, mais especificamente no trapiche, sentado sobre uma pequena tora de madeira, tratando o peixe que seria preparado e consumido no almoço daquele dia. Após o término das aulas da manhã fui ao seu encontro para poder – como faço sempre que possível nos intervalos do trabalho – ouvir suas histórias. Na ocasião, quando indaguei qual espécie de peixe era aquela, ele respondeu que se tratava de uma pirarara que havia sido fisgada por ele e outro pescador com ajuda de um espinhel, e como o peixe era enorme seria compartilhado entre os dois e outro vizinho. Me convidou para almoçar, mas infelizmente tive de declinar ao convite e voltar para minha casa, e me preparar para as aulas do turno da tarde.

Imagem 07 e 08:

Pesca artesanal do camarão, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2024 e 2017, respectivamente.

Além dos peixes os moradores do lugar também utilizam seus saberes para a pesca do camarão, que é muito apreciado no lugar e constitui um alimento que faz parte da mesa dos moradores. Nesse aspecto, as **imagens 07 e 08** presentes na página anterior, nos auxiliam a conhecer algumas das etapas da pesca artesanal do camarão no Marajó dos rios e florestas. Pois revelam aspectos da atividade pesqueira artesanal do camarão em Currálinho/PA, especificamente no rio Guajará, que nos ajudam a conhecer um pouco sobre essa atividade tão presente, necessária e importante para alunos da escola E.M.E.I.F. Portugal.

Vieira e Guedes (2021) investigaram o trabalho e as funções desempenhadas pelas mulheres na pesca artesanal do camarão em Currálinho/PA, sobretudo quanto às experiências e estratégias utilizadas por elas na captura do marisco. O que contribuiu para evidenciar que durante a produção do camarão, as mulheres são detentoras de um conjunto de conhecimentos tradicionais sobre os locais, os períodos e os instrumentos necessários para a realização da referida atividade pesqueira. Os autores concluem que o trabalho feminino na região possui enorme relevância para o desenvolvimento e reprodução desse tipo de pesca, uma vez que elas participam de todas as etapas de produção, desde a construção do matapi¹⁶ (instrumento utilizado na captura do camarão) até a comercialização do produto, além de executarem concomitantemente a essa tarefa, outros trabalhos na agricultura familiar, nas atividades domésticas, etc.

A primeira imagem nos convida a contemplar um pouco o movimento do rio nas primeiras horas da manhã, seja das águas enchendo/vazando ou dos moradores indo e/ou vindo dos seus destinos. Ao lado da embarcação atracada no trapiche de uma das casas da vila Portugal é possível visualizar duas pessoas – um casal – que voltavam numa pequena canoa a remo carregada com aproximadamente vinte e cinco matapis contendo os camarões aprisionados durante a pescaria. Enquanto a mulher segurava firmemente o remo com suas mãos, sentada na popa da canoa movimentando a água num movimento circular para redirecionar a pequena embarcação para seguir o rumo de sua residência; do lado oposto estava o seu marido em pé na proa levemente inclinado para a frente, segurando com a mão direita um panelo vazio que até pouco tempo atrás continha uma quantidade de camarão pescado por eles e entregues para uma família vizinha.

¹⁶ O matapi, segundo Vieira e Guedes (2021, p. 157-158), é uma armadilha utilizada pelos pescadores para a captura de camarão, em sua construção é utilizado elementos retirados da floresta próximo aos rios e apresenta forma cilíndrica com as extremidades possuindo cones que direcionam o camarão para o interior da armadilha. A confecção do matapi utiliza talas de jupati, que são encontradas e retiradas na floresta pelos sujeitos ribeirinhos, posteriormente são cortadas em tamanhos diferentes, amarrados em tamanhos diferentes para chegar no formato desejado. Segundo os autores, esses conhecimentos são transmitidos de geração em geração através da oralidade, e sua produção é contínua, demanda de tempo, técnica e habilidade.

No Marajó, ainda segundo Vieira e Guedes (2021, p. 158), a maior parte da pescaria do camarão é realizada de forma artesanal e envolve o extenso uso da força de trabalhos das famílias que residem ao longo dos rios. Apesar da atividade ser realizada por homens/mulheres adultos e crianças, a maioria das tarefas relacionadas à pesca do marisco são desempenhadas pelas mulheres. A atividade da pesca artesanal a qual os alunos pontuaram como sendo a mais relevante das atividades desenvolvida na região, necessita invariavelmente dos saberes culturais relativos a navegação para buscar ao longo do rio o lugar ideal para a captura do pescado ou camarão. Em relação a **imagem 08**, observamos uma mulher sentada sozinha sobre um pedaço de lona, utilizando as suas mãos para descascar a produção do camarão previamente cozida. Na ocasião ela revelou que após a conclusão dessa etapa do trabalho, os camarões descascados seriam salgados e colocados junto de produções anteriores para serem vendidos.

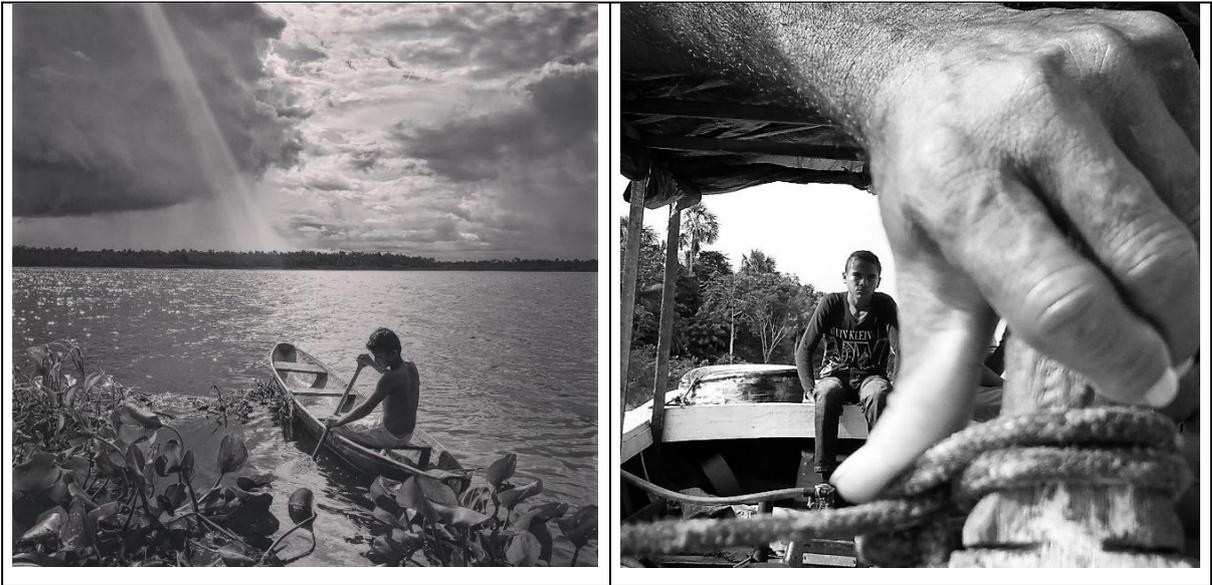
Pacheco (2009, p. 65-66) nos lembra que a vida no Marajó se desenrola no movimento das águas, a qual o emaranhado de rios que desenham os longos percursos da floresta amazônica ligando a região a outros lugares. No movimento construtivo dos rios, segundo o autor, as populações locais perpetuaram técnicas e instrumentos de pesca artesanais extremamente inteligentes – arcos, flechas, anzóis, zagaias, iscas com minhocas, insetos, frutas, paris, cacuris, etc. – que compõem parte do conjunto de artefatos de uma cultura material herdada dos povos ancestrais que sempre estiveram sintonizados com a temporalidade das águas.

Nesse aspecto, de acordo com o **gráfico 01** visto anteriormente, atividades relativas a navegação no rio Guajará-Curralinho/PA apareceram em destaque nas falas dos alunos consultados, os quais mencionaram os termos “navegação”, “remar”, “casco” três vezes (03) cada; enquanto “canoas”, “marés” e “pilotar” uma vez (01) cada. O conjunto dos termos lembrados por eles, possibilita compreender a relevância que esse saber cultural possui para o cotidiano do Marajó dos rios e florestas. O domínio dos conhecimentos sobre a maneira correta de conduzir uma embarcação, não importa o tamanho dela, somados a sensibilidade de perceber o movimento das enchentes e vazantes do rio, é fundamental para o exercício das inúmeras atividades cotidianas do viver ribeirinho.

Pacheco (2018, p. 91) revela que as paisagens marajoaras possuem um poderoso regime das águas e gestam relações de extrema dependência entre homem, mulher e meio ambiente. Nesse aspecto, a água constitui para os moradores da grande ilha uma metáfora da vida, pois é dela e nela que emanam, correm e podem ser concretizadas todas as suas necessidades humanas, intelectuais e espirituais que historicamente habitam o lugar. Abaixo, nas **imagens 09 e 10**, poderemos visualizar e compreender um pouco a relação que os sujeitos ribeirinhos possuem com o rio, e, por conseguinte, como eles navegam pelos saberes da tradição amazônicas para ir

e vir na imensidão das águas que o cercam. As imagens capturadas nos convidam a entrar nas embarcações, sentir o calor e vento do lugar, e contemplar a exuberância das paisagens marajoaras, tal como as suas histórias, memórias e tradições.

Imagem 09 e 10:
Navegação, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2022 e 2017, respectivamente.

O exato instante capturado pelas imagens acima, traduzem as singularidades existentes nos rios e caminhos percorridos cotidianamente pelos alunos, assim como a presença de diferentes tipos e tamanhos de embarcações, tais como: casco, canoa, rabeta, barcos, navios, etc. Na primeira imagem uma criança navega sozinha num pequeno casco – distante alguns metros de sua casa – depois de levar um recado de sua mãe para um vizinho. E como as casas ficam na mesma vila, ele tinha a opção de vir caminhando pelas pontes e caminhos que conectam as casas, a igreja e a escola, mas por alguma razão optou em pegar um remo, subir na embarcação e conduzi-la pelas águas do rio Guajará até o local pretendido. Apesar da pouca idade, assim como muitas crianças que vivem na região, ele conduz a pequena canoa com a habilidade e destreza de quem parece que já saiu do ventre materno com um remo na mão.

Na Amazônia marajoara o aprender a remar constitui uma lição importante na vida dos ribeirinhos, os quais aprendem com facilidade muito antes dos primeiros dias de aula na escola. Nas palavras do Antropólogo Mark Harris (2017, p. 118), em seu estudo sobre as conexões existentes do rio no Baixo Amazonas, diz que “remar uma canoa é uma forma de conhecer o rio e seus fluxos”, por isso considero essa primeira imagem muito simbólica para compreender

os laços existentes entre as pessoas e o regime das águas. No quadro ao lado, o destaque está nas mãos que seguram o leme da embarcação, gesto necessário para o controle e segurança da rota traçada numa viagem de barco. Em outras palavras, o leme seria o volante que o condutor manobra com a destreza e conhecimento necessários, para conduzir o barco e passageiros pelos rios do estuário amazônico. Além disso, conhecer o movimento das águas também é fundamental, para saber quais caminhos direcionar a embarcação para transpor os obstáculos e as marés durante o percurso da viagem. Ao fundo, um garoto observa com atenção as manobras do comandante, como quem estivesse anotando valiosas lições para serem utilizadas posteriormente em seu cotidiano ribeirinho.

Ao examinar o papel do rio no aprendizado de certas habilidades e na configuração das vidas no Baixo Amazonas, Mark Harris (2017, p. 111) argumenta que os povos ribeirinhos do presente reproduzem saberes dos povos indígenas do passado. A forte presença do rio constitui a característica mais constante das sociedades ao longo do Amazonas, em torno dele desenvolveu-se uma cultura rica de práticas e significados. Na vida cotidiana ribeirinha o rio parece ser uma entidade abstrata – lugar onde as pessoas limpam seus corpos, lavam suas panelas, nadam, pegam peixe, observam, bebem a água, etc. – e, as interações entre os sujeitos e as paisagens ribeirinhas produzem um estoque de conhecimentos práticos que conecta as pessoas que vivem nelas. Portanto, argumenta o autor, as crianças aprendem com as alterações ocorridas com o rio, as quais necessitam para realizar ao longo de suas vidas várias tarefas na manutenção histórias nas várzeas. Assim, elas ganham uma gramática de orientação espacial e padronização das atividades de trabalho, apesar de nem sempre lhes garantir o inteiro controle e compreensão do regime das águas.

A realidade encontrada no Baixo Amazonas é a mesma de muitos lugares na Amazônia Marajoara, apesar de cada rio possuir suas histórias, as vozes que ecoam ao longo da extensa malha fluvial possuem uma singularidade que a diferencia das demais. No que confere às experiências suscitadas pelos alunos em nossa investigação, sobre a cartografia dos saberes culturais do rio Guajará-Curralinho/PA, podemos perceber que o rio funciona como um guardião da memória e dos saberes ancestrais. O viver ribeirinho nas margens dos rios torna obrigatório dominar a arte de flutuar na água, por isso saber nadar constitui um conhecimento básico e necessário para os moradores. Nos anos iniciais do meu trabalho na região, aconselhado por amigos e familiares, e, também por desconhecer as dinâmicas dos rios, costumava usar colete salva vidas, e por isso os alunos quando me viam costumavam rir.

Na época entendi como o domínio das técnicas para o nado são importantes para os povos que vivem nas margens dos rios, uma vez que configura um elemento fundamental para

a sua sobrevivência. Os riscos são muitos, desde uma queda acidental longe dos olhos dos pais no trapiche das casas no alvorecer da vida, ou mesmo depois de crescidos nos inevitáveis e comuns acidentes com cascos e rabetas ocorridos na região. Por isso, em nossa cartografia das águas do Guajará, alguns alunos ressaltaram a relevância que o aprender a nadar possui para eles, sendo mencionado em nossa investigação cinco (05) vezes dentre os saberes culturais presentes nas águas.

Por último, mas não menos importante um aluno nos chamou atenção ao mencionar o termo “*mãe d’água*”, o que nos faz refletir sobre os encantos e mistérios submersos nos rios e florestas do lugar. O termo é utilizado em várias culturas e possui diferentes significados, na cultura ribeirinha se refere a importância das águas como fonte de vida e sustentabilidade. Andrade (2020, p. 137-138) analisa os sentidos das práticas culturais de 25 crianças ribeirinhas da vila do Piriá-Currallinho/PA, a partir de suas oralidades sobre as narrativas fantásticas que constrói o território amazônico. Nesses espaços a oralidade possui enorme relevância na construção sociocultural das infâncias ribeirinhas, imersas numa realidade carregada de significados, ideologias, histórias e uma cultura muito singular que lhes permite, através da oralidade, estabelecer uma teia de conhecimentos e de modo de vida. A autora conclui que as crianças marajoaras detêm a capacidade de dizer o seu lugar de maneira simples, concreta e sensível, com a predominância da cultura oral sobre a escrita e produzir histórias que geram multiplicidade de enfoques sobre a cultura e do lugar em que vivem.

Eduardo Galvão (1950, p. 08-09) ao tematizar a vida religiosa do ribeirinho amazônida na década de 1950, percebeu a crença na existência de seres sobrenaturais que controlam ou dominam um setor do meio, tais como: espécies animais, a mata, a água ou qualquer outro acidente natural. Os bichos visagentos¹⁷ pertencem à categoria de entidades protetoras da natureza, são relativamente inofensivos, mas podem torna-se malignos para os homens se forem abusados ou provocados. O autor argumenta que assim como os animais, os acidentes geográficos possuem uma mãe – a mãe do rio, a mãe do igarapé, a mãe do poço e até dos portos

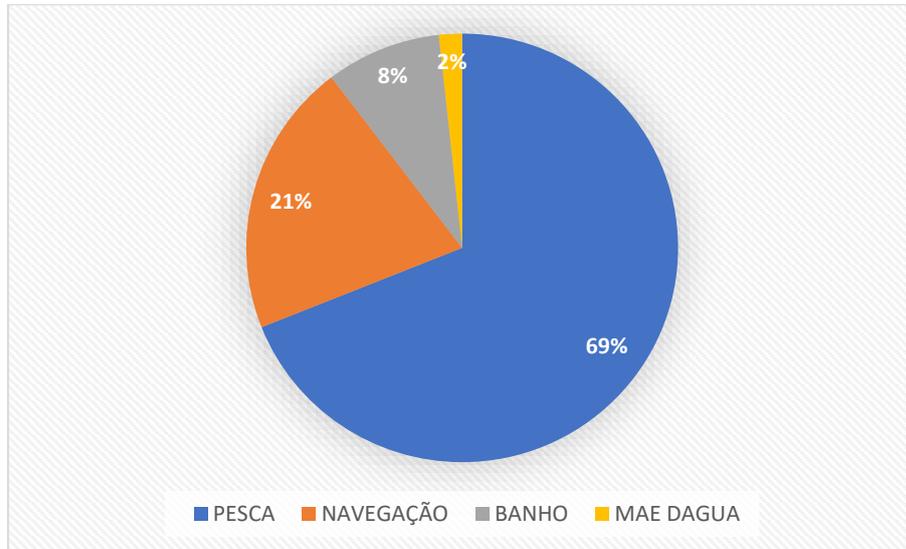
¹⁷ No universo religioso ribeirinho identificado por Eduardo Galvão (1950, p. 8-9) os bichos visagentos por serem consideradas entidades protetoras da natureza, diferem-se dos santos que são criaturas benévolas, estritamente ligadas ao homem e não identificadas com o ambiente físico. Em vista disso, os caboclos costumam evitar animais que as circunstâncias ou características normais, permitirem identificar como sendo visagentos. Pois cada espécie animal possui a sua mãe – mãe do bicho – entidade protetora que castiga roubando-lhes a sombra daqueles que matam muitos animais. O caboclo amazônida convive com duas ordens de divindades distintas, mas que se complementam no universo ribeirinho: as entidades protetoras da natureza e os santos cristãos. Essas duas ordens de divindades não resultam em duas religiões, nem levam em contrastes entre uma religião e as crenças populares; pois na mente do caboclo juntas elas compõem o que considera ser a sua religião. Esta define seu universo próprio que se encontra povoado de santos e de bichos visagentos, e para que consiga manejá-los necessita dominar um conjunto de técnicas para serem aplicadas em circunstâncias específicas. O conjunto dessas técnicas constitui uma “ciência” que o caboclo utiliza para dominar o ambiente que o cerca.

onde atracam as canoas. Em vista disso, os ribeirinhos costumam evitar a malinesa da *mãe d'água* evitando fazer zoadas ou barulhos desnecessários, sujar a água com o sangue de animal morto e/ou perseguir diariamente o mesmo bicho numa caça. Nesse sentido, podemos presumir que o termo *mãe d'água*, a que o aluno se referiu, nos remete ao conjunto de crenças e imagens relativas ao universo místico não somente das águas, mas também da terra e da floresta. A vida do caboclo marajoara que margeia o rio, cultiva a terra e adentra as matas e igapós enriquece a tradição oral do rio Guajará-Curralinho/PA, uma vez que suas experiências cotidianas se confundem com as histórias dos seus antepassados, e constituem novos aprendizados que serão transmitidos aos seus descendentes.

Nas rodas de conversas ocorridas nos momentos de lazer ou trabalho, o ribeirinho – que é pescador, caçador, mateiro, lavrador, que aprende e domina diferentes saberes – compartilha as histórias cotidianas e histórias fantásticas envolvendo os mistérios das águas e florestas. A tradição oral existente na região constitui parte fundamental das memórias do lugar, e as narrativas sobre a existência da *mãe d'água* – por exemplo – traduzem uma parte do imenso acervo cultural repassados aos mais jovens sobre encantarias e histórias fantásticas, mas também os conhecimentos e saberes culturais relativos às águas turvas dos rios e igarapés, necessários para a pesca de diferentes espécies de peixes e camarão, que fornece a água para o consumo diário, e que se transformam em ruas e vias de acesso, para levá-los a diferentes lugares nos cascos, canoas, rabetas, barcos e/ou voadeiras. Às vezes, não importa o tempo gasto na viagem, o importante é poder chegar ao no destino final, na escola, na roça, no campo de futebol, na igreja, na casa do parente e/ou amigo, ou mesmo nas cidades próximas para comprar as despesas do mês. Mas se puder chegar rápido é melhor, e assim transpor as dificuldades impostas pela força e mistérios das águas.

Acima vislumbramos o universo cultural relativo aos saberes das águas apontados pelos alunos, o que nos permitiu compreender a importância que o rio possui para os sujeitos que vivem em suas margens. Contudo, quando questionados sobre os conhecimentos existentes sobre as águas da região, em alguns casos utilizaram diferentes denominações para o mesmo saber cultural. E como nossa intenção é ouvir as suas vozes decidimos manter as denominações ditas por eles, mesmo que representassem a mesma atividade, como por exemplo: pesca, pescaria, peixe, camarão, matapi, etc. Abaixo organizamos em quatro grupos as informações suscitadas pelos educandos sobre o universo dos saberes relativos às águas, a saber: 1) pesca, 2) navegação, 3) banho e 4) mãe d'água. O que nos permitiu evidenciar os principais conhecimentos para os alunos, e mensurar que os mesmos podem representar parte concreta da cartografia dos saberes para os demais moradores do lugar.

Gráfico 02: Saberes das águas, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

De acordo com o **gráfico 02** os conhecimentos relativos a pesca e navegação somam 90% das atividades relativas aos saberes das águas, o que nos faz mensurar que ocupam posição de destaque para os jovens que participaram da pesquisa. A primeira representa 69% com quarenta (40) menções, enquanto que segunda representa 21% com doze (12) menções feitas pelos alunos sobre as atividades culturais desenvolvidas nas águas do rio Guajará-Curralinho/PA. Por fim, encontramos as atividades relativas ao banho e a *mãe d'água* que juntas somam 10% do universo cultural das águas, a qual o primeiro representa 08% com cinco (05) menções e o segundo 02% com apenas uma (01) menção.

Lima (2011, p. 102) ao estudar a vida da Comunidade Santa Maria-Breves/PA, percebeu que os sujeitos que ali vivem possuem uma relação visceral com a água, uma vez que a maioria dos momentos e ações concretas do cotidiano dos ribeirinhos é dominado pelo movimento das marés e pelas representações que compõe o seu imaginário cultural. No movimento das águas, segundo o autor, ocorrem a reprodução da vida social e da experiência cultural plural dos sujeitos, a qual o rio configura-se como elemento de diálogo com a natureza e o lugar onde o ribeirinho exerce a sua luta pela sobrevivência utilizando-se de saberes, manhas e artimanhas. Em nossa investigação encontramos uma realidade semelhante, a qual é possível perceber que as tradições encontradas no rio Guajará-Curralinho/PA está intimamente conectada com experiências e tradições vivenciadas em outros rios da cidade, do Marajó e da Amazônia. Contudo, as andanças pelos rios marajoaras, em diferentes municípios e comunidades, me fazem perceber que, apesar das semelhanças existentes entre cada lugar, os rios guardam e contam histórias que os distinguem dos demais lugares. As atividades relativas a pesca, a

navegabilidade, ao nado, e encantarias estão intimamente relacionados entre si, mas também com os saberes culturais relativos a terra e a floresta como veremos nos dois tópicos adiante.

2.2.2. Os saberes da terra: “*papai criou nós só com o negócio de fazer farinha e roça.*” – agricultura familiar e subsistência ribeirinha

No tópico anterior apresentamos a categoria saberes das águas existente nas comunidades ribeirinhas, ao longo do rio Guajará-Curralinho/PA, a qual oportunizou conhecer como alunos da E.M.E.I.F Portugal e os moradores da região relacionam-se com o rio. Assim, percebemos que no movimento construtivo da maré, os sujeitos locais perpetuam técnicas e instrumentos necessários para a pesca artesanal e navegabilidade, que compõem uma amostragem do acervo de conhecimentos herdados dos povos ancestrais que habitaram a Ilha do Marajó. Estes saberes ancestrais fazem parte da rica cultura material transmitida oralmente aos mais jovens, que estão intimamente conectados com as atividades desenvolvidas nas terras localizadas nas áreas mais elevadas, popularmente conhecida como “terra firme”.

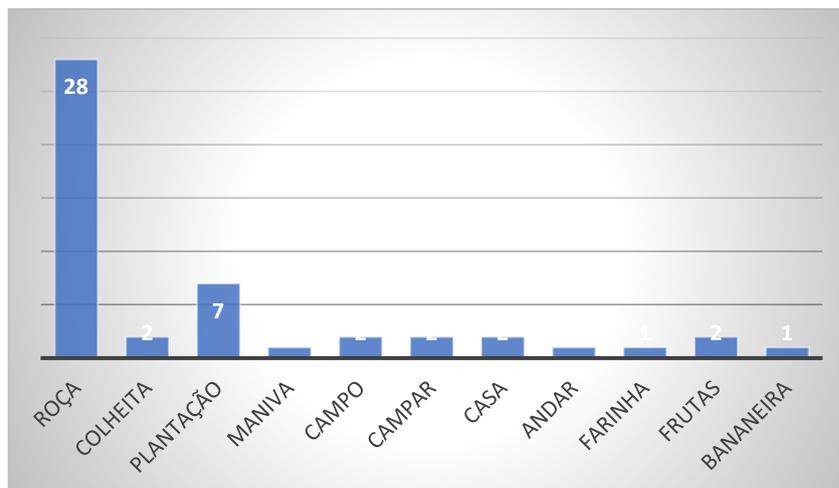
Para Lima (2011, p. 111-114) a terra é um dos mais fortes ambientes de condições de viver de homens e mulheres ribeirinhas, constitui o espaço de trabalho, moradia, sociabilidade, cuja relevância é marcada em diversos aspectos do seu cotidiano. A organização no trabalho é notada pela supervisão dos mais velhos, organizando as atividades conforme a idade e capacidade física, o que garante o aprendizado e transmissão dos saberes para as gerações mais novas, tais como: a capina, o encoivramento, a plantação, a colheita, etc. Segundo o autor, o trabalho com a terra também exige o conhecimento do tempo para a prática do plantio da mandioca, o melhor período seria entre os meses de maio a dezembro. O conjunto de saberes relacionados ao plantio revela não somente o período adequado, mas também o tempo de espera para a realização das etapas, o que pode mudar dependendo do tipo de floresta onde será realizada a roça, se é mata ou capoeira. A terra, assim como os demais saberes, insere-se no cenário ribeirinho como fonte de alimento, de cura, e mistérios, os quais encontra-se fortemente presentes do cotidiano dos moradores do interior de Breves/Pa.

Os anos de trabalho no rio Guajará possibilitou compreender um pouco o universo ribeirinho marajoara, auxiliando a perceber que a realidade encontrada por Lima (2011) no interior de Breves/PA se assemelha com as realidades vivenciadas pelos moradores no interior de Curralinho/PA. Nas conversas realizadas com os alunos nos intervalos das aulas de História, ou mesmo nos diálogos com professores residentes na região, compreendi a relevância que atividades relacionadas com a terra possuem para a economia local. Os relatos auxiliaram a

conhecer a riqueza daquilo que é cultivado, e como contribui na economia e cultura alimentar da região. Mas o que se planta e se colhe no rio Guajará? E principalmente, como os saberes culturais sobre a terra contribuem para os diferentes processos necessários para o plantio e colheita? Assim como fizemos acima, em relação aos saberes das águas, o nosso objetivo não é dar conta do conjunto de conhecimentos existentes no lugar, e sim, evidenciar, a partir do olhar dos alunos, quais as práticas existentes sobre a terra são mais relevantes para eles. As informações coletadas nos instrumentos de pesquisa, juntamente com as imagens fotográficas e os relatos dos moradores favoreceram a elaboração da cartografia dos saberes da terra existentes na região, e que nos possibilita compreender um pouco mais a relação que os educandos da E.M.E.I.F Portugal possuem com os referidos conhecimentos.

Em relação ao conjunto de conhecimentos da terra, alguns alunos, durante a atividade desenvolvida em sala de aula, apontaram o tipo de produto cultivado e coletado, tais como: cebola, chicória, pimenta, cominho, alfavaca, limão, cacau, batata, coco, cupuaçu, bacuri, goiaba, manga, ameixa, castanha, pupunha, fruta-pão, maracujá, jambo, melancia, laranja, milho, hortelã, mandioca, maniva, macaxeira e mandioca. O conjunto dos produtos e frutas existentes na região, revela não somente a riqueza de conhecimentos que eles possuem na identificação, mas também o tempo necessário para que sejam colhidos e consumidos. Assim, como nos saberes das águas, manteremos os termos utilizados pelos alunos na identificação dos saberes da terra, contudo, optamos em agrupar os produtos descritos acima dentro do conjunto de conhecimento descritos por eles como roça.

Gráfico 03: Saberes da terra, Rio Guajará-Currálinho/PA.

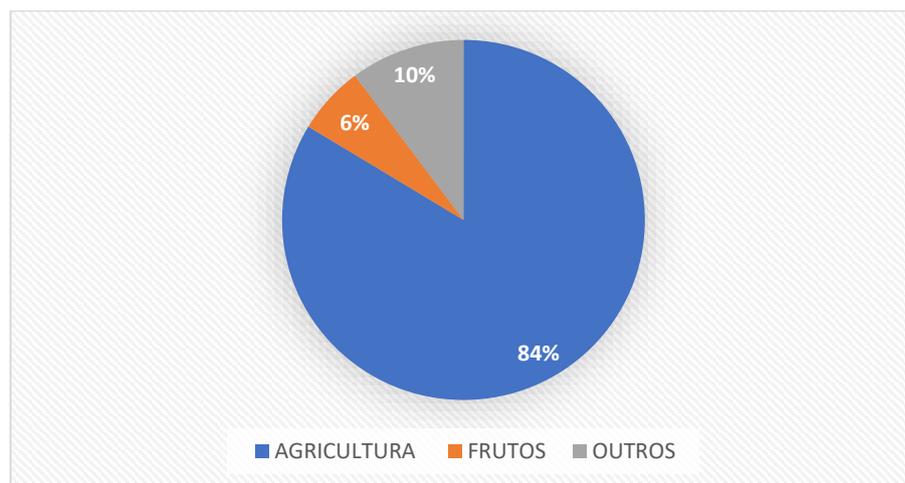


FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

As informações presentes no **gráfico 03** visto anteriormente, contém informações referentes aos saberes da terra, que foram organizadas a partir das vivências e experiências dos alunos. Tais referenciais emergem nas falas dos jovens que participaram da pesquisa, e estão presentes ou subjacentes em suas práticas cotidianas, e, por conseguinte, nos auxiliam a conhecer e compreender as práticas sociais dos moradores do rio Guajará-Curralinho/PA sobre as atividades relacionadas a terra, em especial, no preparo, cultivo e colheita da mandioca, como veremos melhor adiante.

A leitura do gráfico permite evidenciar os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, a qual os alunos consultados identificaram onze (11) diferentes saberes culturais que foram mencionados quarenta e nove (49) vezes, a saber: “roça”, “colheita”, “plantação”, “maniva”, “campo”, “campar”, “casa”, “andar”, “farinha”, “frutas” e “bananeira”. O fato de alguns serem lembrados em maior quantidade, em relação aos demais, pode reforçar a ideia de que são mais relevantes e presentes no cotidiano dos alunos e moradores da região. Contudo, mesmo que não tenham sido lembrados na mesma proporção devem possuir uma relevância, e nos ajudam a vislumbrar a riqueza cultural existente no Marajó dos rios e florestas. Sendo assim, a roça aparece em destaque com vinte e oito menções (28), seguido por plantação com sete (07); colheita, campo, campar, casa, frutas com duas (02) menções cada; por fim, maniva, andar, farinha, bananeira aparecem com uma (01) menção cada.

Gráfico 04: Saberes da terra, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Tal como fizemos anteriormente nos saberes das águas, organizamos o conjunto dos saberes relativos a terra mencionados pelos alunos em três grupos, o que permite visualizar os principais conhecimentos existentes em suas práticas cotidianas, e auxiliam a mensurar a

importância que possuem para os demais moradores, a saber: 1) agricultura, 2) frutos, e 3) outros. O **gráfico 04** oportuniza compreender como a terra e os diferentes conhecimentos relacionados a ela, são utilizados para a manutenção das tradições relativas ao cultivo dos alimentos e na coleta de diferentes frutos. Nesse aspecto, a agricultura familiar, desenvolvida através das roças, ocupa um lugar central no universo dos saberes relacionados a terra, tendo sido mencionado pelos alunos quarenta e uma (41) vezes, o que representa 84% do conjunto dos conhecimentos desenvolvimento na terra.

Valentim (2008, p. 165-170) destacou que os saberes alimentares no quilombo Murumuru-Santarém/PA, manifestam-se na relação que os quilombolas têm com os alimentos produzidos, beneficiados e consumidos por eles. A alimentação constitui uma parte importante da trajetória de um grupo, pois reflete o modo de ser e sentir das pessoas em relação a sua sobrevivência e organização. Nesse aspecto, ainda segundo o autor, o ato de comer e alimentar-se evidencia costumes, conhecimentos e crenças que podem ser presenciados nos espaços de convivência e nas atividades cotidianas. A cozinha torna-se um espaço que agrega familiares e visitantes; a casa de farinha é o local onde é produzido o principal produto consumido na comunidade; e por fim, o preparo dos peixes, das caças e o açaí configuram-se como hábitos alimentares básicos no cotidiano quilombola. Portanto, os processos de aprendizagem estão relacionados às práticas sociais cotidianas, a qual os adultos transmitem os conhecimentos aos mais jovens de forma espontânea. O ato de aprender a fazer torna-se lúdico, é nesse momento que as crianças alternam entre as tarefas e as brincadeiras.

Para Valentim (2008, p. 130) o cuidado com as pessoas, a terra, o rio, os animais, alimentos e outras situações não formais de conhecimento, que estão relacionados à vida e à sobrevivência dos sujeitos do campo constitui uma condição de pertencimento de grupo. No rio Guajará-Currálinho/PA os processos de aprendizado também ocorrem na interação coletiva com os mais velhos, o que possibilita às gerações mais novas a transmissão dos saberes ancestrais relativos ao trabalho com a terra.

Adiante, iremos visualizar quatro imagens que ilustram algumas etapas do processo de produção de farinha, a qual é possível notar que além do trabalho o espaço torna-se profícuo para a socialização e trocas de experiências entre as diferentes gerações. A mandioca constitui o principal produto cultivado nas roças das famílias da região, e sua importância dar-se por configurar na matéria-prima utilizada na produção da farinha. O referido produto é indispensável nas mesas dos sujeitos ribeirinhos, frequentemente utilizado para acompanhar o pescado, o camarão, as carnes da caça, e principalmente o açaí. Portanto, desde o preparo do roçado, passando pela colheita e transporte da mandioca para as casas de farinha e, por fim, a

feitura da farinha, ocorre nesses espaços uma relação de vivências e práticas educativas não formais, as quais os conhecimentos e saberes culturais são transmitidos aos mais jovens.

Nas **imagens 11 e 12**, é possível verificar uma família reunida no trapiche de casa para organizar e preparar a mandioca, plantada e colhida anteriormente para a produção da farinha. Na primeira imagem é possível visualizar uma rabeta que continha uma quantidade de mandioca que estava de molho, a qual uma criança e uma pessoa mais velha ocupavam-se em transportá-las para o local onde seriam descascadas. Em seguida, é possível visualizar parte da família reunida – uma criança, uma mulher e dois homens – em volta do pequeno monte de mandioca que deveria ser descascada por eles. O número de pessoas envolvidas no serviço define o tempo gasto, assim como as habilidades que cada um terá no manuseio das facas e instrumentos cortantes para a retirada da casca. Na ocasião, a tarefa foi realizada com a presença de apenas duas pessoas, e levou aproximadamente três horas para ser realizada. O que revela a destreza dos envolvidos em executar o serviço, enquanto socializam assuntos relacionados a família e sobre questões cotidianas do local que vivem.

Imagem 11 e 12:
Agricultura, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

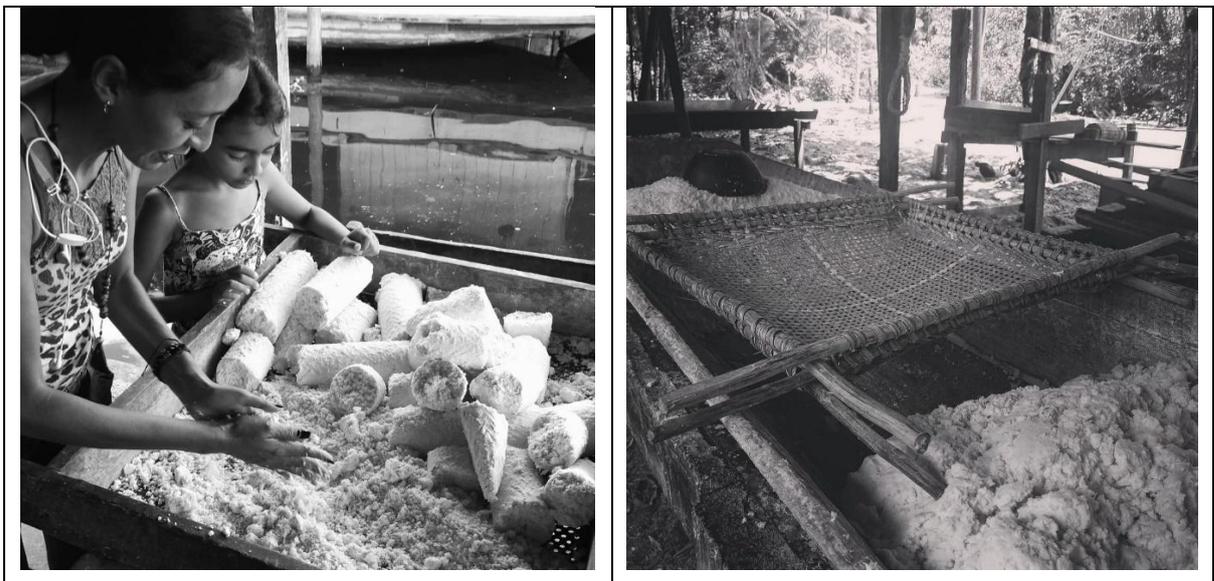
Silva (2011) investigou os saberes e práticas educativas inscritos nas realidades encontradas na produção de farinha da comunidade Santo Antonio do Piripindeua-Mãe do Rio/PA, o que permitiu, a partir dos dados coletados, a construção de uma cartografia de saberes que revelam como as técnicas utilizadas são socializadas nas relações de (con)vivência e cooperação familiar. Segundo a autora, por meio do saber plantar e colher a maniva, da

organização do espaço da casa da farinha, do manejo dos instrumentos e utensílios, e os saberes para a comercialização e consumo do produto que os agricultores familiares mantêm a continuidade da cultura e utilizam práticas de aprendizagem que são dinamizadas no aprender fazendo, da oralidade e da observação.

A realidade encontrada por Silva (2011) nas casas de farinha do nordeste paraense, se assemelha em alguns aspectos nas técnicas utilizadas em todas as etapas de produção do alimento, e na forma como os roçados e a farinha de mandioca é produzida. É evidente perceber na cartografia dos saberes escritos acima, como também na realidade encontrada em nosso estudo no interior da Amazônia Marajoara, que a farinha é produzida através de uma prática coletiva, que envolve diferentes pessoas e gerações. Contudo, um aspecto singular encontrado nas atividades desenvolvidas nas comunidades ribeirinhas do Marajó dos rios e florestas é a forte presença dos rios e igarapés, que constitui não somente os caminhos percorridos entre as residências, roçados e casas de farinhas, e, também num facilitador para o fornecimento da água que será utilizada nos vários processos de produção do produto. Abaixo as **imagens 13 e 14** revelam parte do cotidiano presente em duas casas de farinha no rio Guajará-Curralinho/PA, a qual foram registradas por mim nos anos de 2017 e 2019.

Imagem 13 e 14:

Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2017 e 2019, respectivamente.

As casas de farinha, segundo Silva (2011, p. 18), comumente são vistas como espaços de produção econômica, onde são beneficiadas as raízes de mandioca que anteriormente

passaram por um processo de plantio e colheita. Nesse processo várias etapas e atividades são desenvolvidas, como descascar, ralar, prensar, peneirar, torrar, entre outras coisas, que permitem alcançar o produto desejado. É através da farinha torrada, segundo a autora, que os sujeitos do campo têm construído a sua condição de reprodução material de existência.

A realidade encontrada por Silva (2011), é reproduzida e encontrada em muitos rios do Marajó, as quais reforçam a importância que a agricultura familiar exerce na vida dos ribeirinhos. No rio Guajará-Currálinho/PA, a pesquisa revelou que os saberes da terra estão materializados, em grande parte, nas atividades voltadas para a produção da farinha de mandioca. Os locais onde o produto é preparado constituem, em espaços privilegiados de circulação e transmissão de saberes. E ao final, a farinha produzida ali não somente irá servir de alimento, mas auxiliará a perpetuar um conjunto de conhecimentos que fazem parte da tradição ancestral que historicamente é reproduzida nos rios marajoaras.

A mandioca cultivada e colhida – que posteriormente será descascada, ralada, prensada, peneirada e torrada – constitui, segundo os alunos, o principal produto cultivado nos roçados de suas famílias, a sua grande importância dar-se não somente por ser a principal fonte de alimento para os sujeitos ribeirinhos, mas também pela possibilidade de gerar uma renda para aqueles que se dedicam exclusivamente para essa atividade. Segundo relatos de alguns moradores, a maioria da farinha produzida na região é para subsistência, ou seja, para poder ser consumida nas refeições diárias. A sua compra-venda quando ocorre dar-se em grande parte entre as famílias da região, haja vista que os custos com o transporte e as distâncias percorridas para as cidades de Breves/PA e/ou Currálinho/PA elevam os custos da venda. Contudo, nos roçados é possível encontrar em menor quantidade outras culturas, que juntamente com os derivados da raiz da mandioca (farinha, goma de tapioca, tucupi, etc.), com o pescado, a caça e os produtos comprados na cidade compõe a cultura alimentar dos moradores do rio Guajará.

Para Silva (2011, p. 19) os conhecimentos dos processos sociais elaborados pelas comunidades são frequentemente associados à dinâmica da natureza e da vida. Nesse aspecto, estudos sobre o processo produtivo das casas de farinha não devem ficar reduzidos a uma visão economicista de produção de bens materiais, uma vez que os vários processos também são reprodutores de cultura. O estudo das roças e das etapas existentes na produção da farinha no rio Guajará-Currálinho/PA nos possibilita compreender não somente os aspectos econômicos da região, mas também os significados e valores atribuídos para um produto que está intimamente conectado com a história e tradição alimentar dos ribeirinhos marajoaras. Afinal, a farinha é um produto conhecido e indispensável nas mesas de todos, que configura um saber

tradicional que a historiografia atribuiu aos povos originários que viviam no território brasileiro antes da invasão portuguesa.

Damasceno (2005, p. 70-78) ao investigar os saberes matemáticos inseridos na tradição da produção de farinha de mandioca em Serra do Navio e Calçoene, no Amapá, identificou a presença de elementos relacionados aos saberes tradicionais articulados com medidas de tempo, comprimento, de área e de volume. Segundo o autor, as etapas estão relacionadas com o tempo estimado para a realização de cada tarefa, tais como: 1) colocar a mandioca de molho, para amolecer a casca e facilitar o processo de raspagem do produto; 2) sevar (triturar) a mandioca para transformá-la em massa; 3) prensar a mandioca na prensa ou tipiti, para retirar o excesso de água existente na massa; 4) peneirar a massa prensada para deixá-la esfarelada e retirar as raízes existentes, o que irá facilitar o trabalho realizado na próxima etapa; e 5) levar a massa ao forno corresponde na última etapa do conjunto do processo de produção da farinha, e consiste na secagem e torra da massa de mandioca para alcançar o produto final.

Valentim (2008, p. 131-133) por sua vez, argumenta que os saberes culturais existentes na comunidade quilombola de Murumuru-Santarém/PA, constituem práticas socioeducativas cotidianas dos moradores. Na realidade investigada, a presença latente de força ancestral é manifestada nas práticas cotidianas, materializada numa rede de saberes tecidos nas relações dos sujeitos com o meio sociocultural-ambiental e entre si. Infelizmente esse conjunto de saberes continuam marginalizados, uma vez que ainda não conquistaram a visibilidade necessária para abranger os espaços formais de ensino. No que confere aos saberes da terra, o autor aponta que eles estão veiculados ao sentimento de pertencimento ao grupo étnico e a sua sobrevivência, a qual o aprendizado do trabalho nos roçados (plantio, colheita, capina, coivara) começam muito cedo. O aprendizado possui o significado da sobrevivência, da existência e permanência no campo, além de estar relacionado a disciplina que deveria conduzir as experiências cotidianas. A diversidade de ações possibilita uma prática de aprendizagem conectada ao dia-a-dia, e significativa por não existir um momento estanque para o aprender.

Nas **imagens 15 e 16** é possível visualizar a etapa final do processo de fabricação artesanal de farinha no rio Guajará-Currálinho/PA, tendo em destaque os grãos de farinha recém torrados e ainda quentes sobre um recipiente de madeira. Ambas as fotografias foram captadas por mim no segundo semestre de 2019, durante uma visita realizada a casa de uma família residente numa localidade distante duas horas de barco da escola. Ao chegar no local vi ainda na embarcação uma pequena quantidade de esteios e flechais organizados próximo do trapiche, madeira retirada da floresta e cordada na serraria para serem comercializadas. Logo que desci visualizei uma pequena casa coberta de palhas e sem paredes, caminhei até lá e encontrei um

aluno que estava sozinho à beira de um forno com um rodo de madeira¹⁸ na mão movimentando-a com a habilidade necessária para não deixar a mandioca sovada grudar ou queimar. Na primeira imagem encontramos em destaque um tipiti que comumente é utilizado como alavanca para tirar o excesso de água da massa, que posteriormente será peneirada para a retirada de aglomerados de raízes (imagens 11 e 12). Ao fundo é possível visualizar o rapaz próximo ao forno, com a habilidade e sensibilidade necessárias para não deixar a massa queimar. Por fim, na última imagem a farinha aparece como o troféu do árduo trabalho realizado até aquele momento, aguardando o tempo necessário para os grãos torrados esfriarem, para posteriormente ser armazenada e servida nas mesas das famílias ribeirinhas do Marajó.

Imagem 15 e 16:

Produção artesanal da farinha de mandioca, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2019.

Não temos a pretensão de caracterizar o sistema de produção artesanal de farinha de mandioca, que visa suprir a própria subsistência e decorre das atividades relacionadas aos saberes da terra. Ao serem questionados sobre a importância da roça para os moradores da região, a maioria dos alunos responderam que se deve ao fato dela fornecer a mandioca que constitui na matéria-prima para a produção da farinha, como disse um aluno do 9º ano, de 16 anos de idade: “para mim a importância da roça que nós precisamos também para colher e depois fazer a farinha para nós comer.” Outro aluno do 8º ano reforçou a ideia ao declarar que

¹⁸ Uma espécie de pá rasteira, com um longo cabo para o manuseio do produtor para alcançar toda a extensão do forno no intuito de ficar mexendo a todo o momento a massa para que ela não grude e nem queime.

“a roça é importante por conta da farinha, porque a farinha é muito importante na nossa região”. Portanto, com base nas informações advindas com as experiências e vivências dos alunos, podemos afirmar que nos saberes da terra desenvolvidos no rio Guajará-Curralinho/PA as atividades relacionadas a agricultura familiar possui como principal produto a mandioca, que será utilizada não somente para a produção da farinha, mas também para a feitura de outros produtos, tais como: a farinha de tapioca, a goma, o beiju, o tucupi, e etc.

No diz respeito aos saberes existentes no rio Guajará-Curralinho/PA, assim como apontou acima Damasceno (2005), Lima (2011), Silva (2011) e Valentim (2008), pode revelar o sentimento de pertencimento ao lugar e fonte valiosa de produção de alimentos para o consumo diário e fonte de renda. Desde que cheguei na E.M.E.I.F. Portugal, é comum ver alunos chegando à escola segurando uma sacolinha de limão, frutas, goma, farinha, as vezes até açaí, para tentar vender para algum professor. No geral, costumo levar de Breves/PA o que irei consumir durante a semana de trabalho, mas sempre que posso procuro movimentar o comércio local, como costumo dizer, mesmo que possa pagar um pouco mais, peço que tragam algo para consumir, as vezes goma, outras vezes frutas ou farinha. Nesse aspecto, podemos mensurar que o espaço escolar se transforma numa extensão das atividades desenvolvidas por eles em casa e nas roças, onde servirá também para trocas de conhecimentos e produtos cultivados e coletados por suas mãos. O dinheiro arrecadado, muitas vezes, é utilizado para comprar algum lanche ou levado para casa para ajudar em alguma despesa.

O universo dos saberes da terra constitui uma enorme riqueza de conhecimentos e práticas cotidianas, relacionadas aos terrenos altos das comunidades que vivem à margem dos rios no Marajó. Em Curralinho/PA, os alunos destacaram também atividades relacionadas ao campo, casa e andar, que no **gráfico 04** visto anteriormente foi colocado no grupo “outros”, os quais foram mencionados cinco (05) vezes, o que representa 10% do total dos saberes mencionados pelos alunos. Por fim, as atividades relativas a coleta de frutos, tais como manga, jambo, cupuaçu, goiaba, ameixa, pupunha e açaí, representam 6% do universo dos saberes da terra mencionados por eles. Portanto, as atividades relacionadas a roça, a produção da farinha, a coleta de frutos e as atividades desenvolvidas nos campos constituem a base de nossa investigação sobre a cartografia dos saberes da terra. As referidas atividades fazem parte do cotidiano dos alunos e moradores do rio Guajará-Curralinho/PA, e estão intimamente conectadas com os saberes relativos as águas e florestas.

2.2.3. Os Saberes da Floresta: extrativismos de ontem e de hoje, madeira, açaí e caça

Nessa parte do trabalho iremos refletir sobre o conjunto dos conhecimentos, ainda presentes e herdados das populações afroindígenas do passado, utilizados pelos habitantes do rio Guajará/Currálinho-Pa. Assim, como fizemos anteriormente sobre os saberes das águas e da terra, iremos privilegiar as experiências e as vozes dos alunos para a construção da cartografia dos saberes das florestas. Em vista disso, mais uma vez, decidimos manter os termos utilizados por eles nas atividades desenvolvidas em sala de aula, almejando captar as suas vozes, experiências e o que compreendem sobre as atividades desenvolvidas nas matas. O resultado encontrado em nossa investigação, revela a enorme riqueza e a importância que a floresta possui para alunos e moradores da região.

Pacheco (2009, p. 45) ao recuperar o poder das águas na constituição de identidades marajoaras, notou a relevância que os saberes afroindígenas possuíam no processo de conquista e desbravamento ao longo da história do Marajó. Nesse aspecto, segundo o autor, a população ribeirinha residente na grande ilha constrói e salvaguarda o patrimônio material e imaterial necessário para a manutenção do equilíbrio do território. Assim sendo, na dinâmica marajoara, populações locais conservam a sensibilidade e sintonia aos mistérios da floresta amazônica, produzindo inteligíveis modos de vida e trabalho, os quais vêm permitindo-lhes dialogar e respeitar temporalidades dos indissociáveis reinos: humano, vegetal, animal e mineral, garantidor do sustento de seu dia a dia.

Almeida (2008, p. 37-38) afirma que as populações tradicionais lutam por reconhecimento jurídico nas diferentes modalidades de apropriação dos recursos naturais, que caracterizam as terras tradicionalmente ocupadas para o uso comum das florestas, recursos hídricos, campos e pastagens. As atividades produtivas desenvolvidas nesses espaços são exercidas por unidades de trabalho familiar, os quais desenvolvem trabalhos relativos ao extrativismo, agricultura, pesca, caça, artesanato e pecuária. A categoria “populações tradicionais”, segundo o autor, ao longo dos anos sofreu mudanças em seu significado e, desde 1988, afastou-se do quadro natural e do domínio dos “sujeitos biologizados” e hoje é utilizado para designar agentes sociais que assim se definem. O referido termo compreende sujeitos sociais cuja existência coletiva incorpora uma diversidade de agentes denominados seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros e pescadores, que ao longo dos anos tem se organizado em movimentos sociais.

Para Paul Little (2004, p. 283-284) o conceito de povos tradicionais possui uma dimensão empírica-política, e que tem sido utilizado no plano de reivindicações territoriais

por diferentes grupos sociais frente ao Estado brasileiro. Apesar das mudanças impostas pelo processo histórico de expansão das fronteiras no país, e os diferentes territórios sociais produzidos, o uso do termo tradicional se refere explicitamente a realidades fundiárias modernas do século XXI. Nesse sentido, segundo o autor, o uso do conceito de povos tradicionais busca oportunizar um mecanismo analítico capaz de juntar a existência de regimes de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura da autonomia cultural e práticas adaptáveis sustentáveis que os variados grupos sociais exercem atualmente. A ressemantização do termo demonstra a sua atual dimensão política, e encontra-se incorporada nos instrumentos legais do governo federal brasileiro na Constituição de 1988 e na Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Em resumo, o autor afirma que o referido conceito busca analisar a diversidade fundiária do Brasil, e ao mesmo tempo está inscrito nas lutas territoriais ocorridas no campo.

A RESEX TGP – como foi dito no capítulo anterior – localiza-se entre os municípios de Currealinho/PA e São Sebastião da Boa Vista/PA, e sua área compreende um vasto território onde inúmeras escolas ribeirinhas estão localizadas¹⁹. De acordo com Cruz (2014, p. 68-72) as RESEX, enquanto Unidades de Conservação (UC), constituem conquistas políticas ocorridas na década de 1990 que tinha, como propósito estabelecer um novo marco na concepção de proteção da natureza. Concomitantemente a essa mudança de paradigma ocorre a defesa da presença humana nas áreas protegidas, desde que ocorra de forma sustentável e contribua para a reprodução das tradições dos sujeitos ribeirinhos. Nesse sentido, a autora argumenta que a história das RESEX se confunde com a história da formação social das populações extrativistas tradicionais, a qual encontra-se intimamente relacionada aos processos de colonização e ocupação da Amazônia.

A Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, regulamenta o art. 225 § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui e estabelece critérios para a criação, implementação e gestão do SNUC. Nesse aspecto, as UC compreendem os espaços territoriais e seus recursos ambientais que devem ser conservados, permitindo o manejo humano da natureza e a utilização sustentável da diversidade biológica e recursos naturais existentes. As RESEX estão inseridas

¹⁹ A Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba (RESEX TGP), criada pelo Decreto Federal Nº (s/n), de 05 de junho de 2006, localiza-se no interior dos municípios Currealinho/PA e São Sebastião da Boa Vista/PA e compreende uma área de 194.695 hectares de extensão. A referida reserva florestal abrange uma área de várzea entrecortada por seis rios, a saber: o rio Canaticu, o rio Mucutá, o rio Mutuacá, o rio Piriá e o rio Guajará, estes localizados em Currealinho/PA; e pelo rio Pracuúba em São Sebastião da Boa Vista/PA. Na época de sua criação estimava-se que viviam dentro da reserva aproximadamente 5.000 mil pessoas, as quais estavam agrupadas em 800 famílias e 24 comunidades extrativistas (CRUZ, 2014, p. 91).

dentro das unidades de uso sustentável²⁰, a qual segundo o **art. 18** da referida lei, constitui uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, também, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte. O objetivo básico desses espaços é a proteção dos meios de vida e da cultura dessas populações, assegurando-lhes o uso sustentável dos recursos naturais existentes no lugar.

No bojo das lutas travadas pelas populações do campo pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, Cruz (2011, p. 72-74) afirma que as RESEX se consolidaram como instrumento que possibilitou o reconhecimento do direito a ocupação e uso dos seus recursos naturais pelas populações extrativistas tradicionais. O que constituiu num território profícuo para o debate do papel desses grupos, na conservação da biodiversidade e proteção dos seus meios de vida e cultura. Contudo, argumenta a autora, apesar dos avanços na legislação para a ampliação de áreas protegidas, para a conservação da biodiversidade e sobrevivência dos grupos tradicionais, o Estado brasileiro, contraditoriamente tem favorecido a grande propriedade privada e contribuindo para o fortalecimento do agronegócio na Amazônia. Portanto, o favorecimento das políticas estatais aos grandes interesses do capital, em especial a grande propriedade privada, compromete a sobrevivência dos grupos que historicamente desenvolvem na região uma forma diferenciada de produção econômica, de relação com o território e com os recursos naturais.

Magno (2022), por sua vez, acrescenta a este conjunto de informações referentes as UC e RESEX a reflexão sobre a cogestão dos recursos naturais existentes na RESEX TGP. Em sua investigação a autora refletiu sobre a aderência do sistema de governança da referida reserva, aos princípios considerados necessários para a construção de uma cogestão efetiva dos recursos de uso comum. Nesse aspecto, Estado e comunidade devem cooperar na gestão de recursos comuns, a qual o conselho deliberativo da RESEX²¹ constitui uma arena importante para as

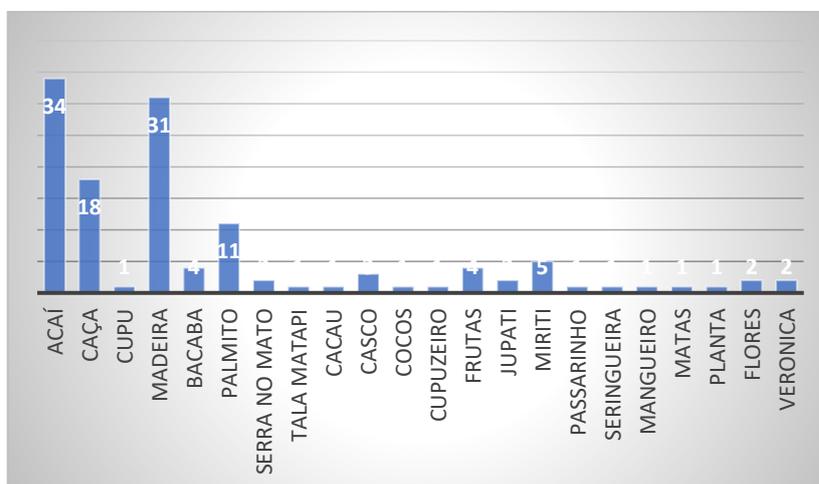
²⁰ O capítulo III da Lei nº 9.985 dispõe sobre as “categorias das Unidades de Conservação”, integrantes do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), a qual afirma que elas estão divididas em dois grupos, a saber: 1) Unidades de Proteção Integral, e 2) Unidades de Uso Sustentável. O objetivo do primeiro grupo é a preservação da natureza, permitindo apenas o uso indireto dos seus recursos e compreendem as seguintes categorias: estação ecológica, reserva biológica, parque nacional, monumento natural e refúgio da vida silvestre. Enquanto que o objetivo do segundo grupo consiste em compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parte de seus recursos, e compreendem as seguintes categorias: área de proteção ambiental, área relevante de interesse ecológico, floresta nacional, reserva extrativista, reserva de fauna, reserva de desenvolvimento sustentável, e reserva particular do patrimônio natural (BRASIL, 2000).

²¹ Segundo Magno (2022, p. 44-45) o Conselho Deliberativo da RESEX constitui espaço vinculados ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio) destinado para o debate de temas de interesse da Unidade de Conservação (UC), como por exemplo, os *stakeholders*. Este colegiado está previsto para UC de uso sustentável na categoria Reserva Extrativistas, conforme o Art. 18. § 2º da Lei Nº 9.985/2000. A forma e funcionamento do Conselho da RESEX Terra Grande-Pracuúba (RESEX TGP) são regidos pelo Portaria Nº 51/2012 do ICMBio. A participação social na gestão ambiental é uma premissa que nasceu com a Constituição Federal de 1988, em vista disso o conselho é composto por representantes comunitários e por representantes de

tomadas de decisões na UC. Contudo, o sistema organizacional implementado não alcançou os resultados esperados, no que confere ao uso dos recursos naturais e do território. Além disso, as tomadas de decisões dificultam a aplicação das normas que regulamentam a retirada dos produtos naturais, a reprodução do modo de vida tradicional, e por fim, a manutenção da cooperação entre os grupos de usuários.

Diante das perguntas realizadas sobre os saberes existentes nas florestas da região, identificamos conhecimentos relativos ao extrativismo vegetal e animal que contribuem para manter a valiosa herança cultural recebida dos povos afroindígenas do passado. Ao todo, os discentes citaram vinte e dois (22) saberes, mencionados cento e vinte e oito (128) vezes, número substancialmente maior que os saberes das águas e da terra vistos anteriormente. O que revela o imenso potencial que as florestas oferecem aos povos tradicionais, os quais contribuem para a manutenção de suas identidades, histórias e famílias. O **Gráfico 05** abaixo, possibilita compreender o universo dos produtos explorados de forma sustentável na RESEX TGP, os quais oportunizam aos moradores os recursos que serão essenciais para a sua sobrevivência, seja no consumo direto ou para a venda, como veremos adiante:

Gráfico 05: Saberes da floresta, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

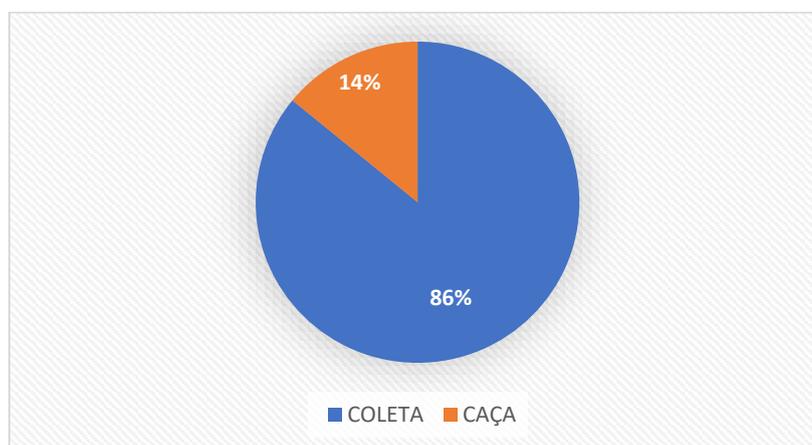
Entre os saberes culturais existentes nas florestas da região apontados pelos alunos, o gráfico acima revela uma gama de conhecimentos e produtos, tais como: açaí (34), caça (18), cupu (01), madeira (31), bacaba (04), palmito (11), serra no mato (02), tala-matapi (01), cacau

órgãos governamentais e da sociedade civil. Ao todo, o conselho da RESEX TGP é composto por 25 membros, os quais 12 cadeiras são destinadas aos órgãos governamentais, entidades de classe e instituições públicas municipais; enquanto as 13 cadeiras restantes são ocupadas por membros da comunidade, os quais representam as populações tradicionais da região, e geralmente são pescadores e/ou extrativistas.

(01), casco (03), cocos (01), cupuzeiro (01), frutas (04), jupati (02), miriti (05), passarinho (01), seringueira (01), mangueiro (01), matas (01), planta (01), flores (02) e verônica (02). O conjunto dessas informações permite não somente vislumbrar a riqueza cultural, presente no cotidiano dos moradores do rio Guajará-Curralinho/PA, mas também apontar o que eles consideram nos dias atuais ser mais relevante. Todavia, faz-se necessário lembrar que não temos a pretensão de mapear todos os saberes existentes na região, uma vez que o limite de nossa investigação se encontra nos olhares e nas vozes dos sujeitos ouvidos. Daí a necessidade de realizar atividades em sala de aula que possam, a partir de inquietações do tempo presente, mergulhar nas histórias e memórias existentes nos rios e florestas para complementar a cartografia suscitada inicialmente pelos alunos.

Tal como fizemos anteriormente, nos saberes das águas e da terra, como estratégia metodológica optamos em organizar o conjunto dos conhecimentos listados em dois grupos, o que nos possibilita visualizar as atividades desenvolvidas nas florestas da RESEX TGP pelos alunos e pelos moradores da região, a saber: 1) coleta (extrativismo vegetal), e 2) caça (extrativismo animal). Nesse aspecto, o **gráfico 06** abaixo ilustra a enorme relevância que o extrativismo possui para os sujeitos ribeirinhos do rio Guajará-Curralinho/PA:

Gráfico 06: Saberes da floresta, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

O presente e o passado conectados auxiliam não somente desvendar o conjunto de conhecimentos existentes, mas também identificar as razões pelas quais alguns deles permaneceram ausentes nas falas dos alunos. Contudo, por enquanto vamos olhar em nossa janela do tempo presente e vislumbrar os conhecimentos das florestas relevantes para os alunos. O gráfico acima reúne os saberes culturais listados em dois grandes grupos, os saberes relacionados à coleta de produtos que a floresta oportuniza aos ribeirinhos, e os saberes

correspondentes às atividades da caça de animais silvestres. O primeiro representa 86% dos conhecimentos listados pelos educandos, os quais foram mencionados cento e dez (110) vezes e fazem menção à coleta de diferentes frutos, incluindo o açaí, a extração da madeira, a retirada do palmito, a coleta de plantas medicinais, a coleta da matéria-prima utilizada na produção do matapi, a extração do látex da seringueira, etc.

As informações reveladas anteriormente nos permitem mensurar que a extração da madeira e a coleta de açaí, constituem nos dias atuais as principais atividades econômicas realizadas pelos ribeirinhos que vivem ao longo do rio Guajará-Currálinho/PA. Estes, juntamente com os trabalhos realizados nas roças e na pesca artesanal do pescado e do camarão, constituem a base da alimentação e de geração de renda das famílias. Contudo, nem sempre foi assim, a historiografia da Amazônia revela que a região passou por muitos ciclos econômicos, os quais influenciaram e influenciam nas práticas e os modos de vida dos sujeitos que (re) existem as margens dos rios da Amazônia marajoara. Nos tempos de outrora, como revela o **entrevistado 03**, a principal atividade desenvolvida nas florestas na região “era a seringa” para a extração e comercialização da borracha, como podemos ver abaixo:

Desde de cinco anos lhe dando com a pesca, quando eu cheguei pra cá mudou a coisa. Aí já vim lhe dar com a selva, com a natureza aqui, fazer roça, cortar a seringa, palmito. [...] **essa época [a principal atividade] era a seringa, extraí a borracha.** E nessa época favoreu para o meu pai porque [sic] meu pai cortava uma parte da seringa pra lá, e nós cortava outra parte pra cá. Quando não dava pra dois ir fazer o serviço no extrativismo da borracha, aí ia pra roça. Quando não dividia a turma: olha dois vai lá pra roça! dois vai pra cá! e dois vai pralí! [...] O leite antes né? O leite da seringueira. [...] Eu vendia a castanha do azeite, eu vendia a fruta da seringueira, eu vendia a fruta da ucubeira. Mina! Quando eu era muleque eu juntava muito e vendia. [...] **Quando eu cheguei aqui ainda existia o corte da seringa. Extraia o leite da seringueira, eu cheguei a vender muito aqui. Eu não, o meu pai vendia, eu extraia.** [...] Quando nós cheguelo pra cá ainda existia muito seringueira aqui, muita seringueira. **O caboco extraia muito leite de seringueira**, tinha pessoa aí, o Vergílio, que só vendia a produção dele lá, só de ano a ano. Ele cortava seringa o verão todinho, quando batia o inverno que não dava mais pra cortar, que a chuva estragava o leite, ele suspendia a tigela e ia vender a produção dele. Mas era um negócio de duas, três ou quatro toneladas. Tonelada! **Ela passava semana passando borracha pra casa do patrão.** Hoje nem se fala mais nisso aí (Entrevistado nº 03, grifo nosso, 2024).

Anteriormente vimos que a extração do látex, apesar de não ser mais explorado comercialmente na região, foi lembrado por parte dos alunos em nossa investigação. O que pode revelar a importância que as memórias dos moradores mais antigos possuem para as gerações atuais, e colabora para que os jovens possam desvendar os mistérios das matas. O depoimento acima possibilita compreender a relevância que a extração do látex possuía, a qual o caboclo diariamente adentrava os caminhos traçados na floresta para riscar e tirar o leite da seringueira. Posteriormente transformava em látex, acumulava numa quantidade grande e

vendia para o patrão; o que lhes garantia a maior parte da renda necessária para a manutenção de suas casas. Nos dias atuais, em vista da perda da importância da seringueira, já ouvi histórias de pessoas residentes na região efetuarem a derrubada da árvore para outros tipos de uso.

No que diz respeito ao Marajó, Pacheco (2009, p. 106) revela que nos anos 1930 a região estava imersa na produção extrativista da borracha, apesar da desvalorização do produto antigos comerciantes, em seus barracões ou regatões, continuavam a negociar, numa relação sempre desigual com as populações ribeirinhas, o látex e outros produtos extraídos das florestas. Contudo, nesse período iniciava um novo ciclo econômico, e dessa vez o produto que atrairia a atenção nas florestas da região seria a madeira de lei. Assim, os espaços rurais das cidades de Breves, Anajás e Afuá, Melgaço e Portel, por exemplo, passaram a desempenhar essa atividade econômica. E como consequência disso, as vilas erigidas pelo trabalho dos seringais passaram a desaparecer enquanto outras nasceriam com o trabalho desenvolvido no novo ciclo econômico – a exploração da madeira. Apesar da perda de importância da borracha na Amazônia, ou mesmo no rio Guajará-Curralinho/PA, segundo as memórias do **entrevistado 03**, a atividade ainda desempenhava um papel de destaque na década de 1970. E hoje, não é difícil encontrar homens e mulheres que antigamente, que além do trabalho da pesca, da roça e produção de farinha, desempenhavam também o ofício de seringueiro/a.

Carmo (2016, p. 127) em sua investigação sobre a política de nucleação das escolas de Curralinho/PA, percorreu os rios da região e identificou as diversas atividades econômicas desenvolvidas pelos ribeirinhos. Segundo o autor, o lugar que os moradores residem no rio interferem no tipo de atividade que irão desenvolver, como por exemplo, aqueles que moram próximos da foz do rio possuem como atividade principal a pesca, enquanto aqueles que moram na jusante, por estarem mais próximos da terra firme, possuem a produção de farinha como atividade mais comum. Além disso, a presença de serrarias nas margens dos rios despertou a atenção dele, em maior ou menor quantidade, esses espaços materializavam a ação do homem na exploração da natureza em busca da sobrevivência. O corte da madeira de lei, extraída da floresta, representava para muitas famílias o único meio para garantir a gratificação salarial do mês, frequentemente menor que um salário mínimo.

Na época que cheguei no rio Guajará-Curralinho/PA visitei algumas serrarias em funcionamento, assim vi grandes barcos que vinham de Belém/PA ou de cidades próximas da capital buscar a madeira extraída das florestas da região. Apesar da existência de outras fontes de renda, como por exemplo: bolsa-família, aposentadoria, bolsa verde, seguro defeso, contratos pela prefeitura, lembro de ouvir algumas pessoas falarem que a atividade madeireira, mesmo que fosse desenvolvida de forma clandestina, representava a maior parte do orçamento

mensal de algumas famílias. Contudo, passados quase nove anos, desde a minha chegada, a presença dos órgãos de fiscalização (IBAMA e ICMbio) aumentou e muitos desses lugares foram fechados, o que não significa dizer que a extração e comercialização da madeira de lei deixou de ocorrer na região. Em entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2024, pudemos ouvir um morador que vive a mais de meio século no Guajará, e que possui vasto conhecimento sobre os saberes que estamos tratando em nosso trabalho. Ao ser questionado sobre a importância e os usos da madeira, ele respondeu:

Aqui hoje o que se fala e que se comenta aqui, **a respeito da sobrevivência, que ainda se fala é extrair a madeira e fazer roça**. E a nossa pesca aqui, como eu tô te falando que pescador tem pouco aqui dentro do rio, mas todo mundo vive do peixe e da caça. [...] **Os usos da madeira para os moradores do rio Guajará é a tábua, é o flexal, é o esteio né pra fazer os barracos deles. E pra venda né? Sempre é mais vender, do que usar a própria madeira**. Se extraí muito pau aí, mas vai tudo pra fora. Tudo pra Belém. Aqui agora que tú já ver casa assoalhada com tábua, mas quando chegemo pra cá o assoalho era pachiúba, era a casca da virola. Hoje não, todo mundo tem o seu barraquinho aí (Entrevistado nº 03, grifo nosso, 2024).

A fala do **morador 03** reforça o que anteriormente foi suscitado pelos alunos, e nos oportuniza compreender um pouco mais a relevância que as atividades extrativistas possuem para os residentes do rio Guajará. Assim, ele revela que a roça, a pesca, como tratamos nos itens anteriores, a madeira e a caça constituem serviços essenciais para a sobrevivência da população tradicional residente na RESEX TGP. Nesse aspecto, é possível compreender, a partir do cotidiano dos alunos e das memórias existentes na região, as relações entre os sujeitos ribeirinhos com os rios e florestas do Marajó. A mata que historicamente oferece o alimento diário, também oportuniza a retirada de produtos que serão vendidos ou trocados por outros bens que a natureza não oferece. Outrora, a extração do látex da seringueira levava muitos homens e mulheres para as matas, que diariamente percorriam os caminhos traçados para a retirada do leite que seria transformado em borracha e vendido para os atravessadores. Nos dias atuais, segundo o relato acima, ainda é possível perceber a relevância da madeira – mesmo que para muitos encontra-se em fase de decadência – para os moradores da região, utilizadas não somente para a construção de “seus barracos”, mas também para a venda aos atravessadores que ainda adentram os rios do Marajó para buscar a madeira nobre para ser comercializada em Belém/PA.

Após a criação da RESEX TGP, ocorreu uma maior atenção sobre o manejo e exploração dos recursos naturais do lugar. Assim, o capítulo II do acordo da referida reserva que faz referência aos Produtos Florestais Madeireiros (PFM), permite o uso da madeira para o uso familiar e comunitário na construção de casa, barco, igreja, etc. O acordo de gestão e plano

de uso, segundo Magno (2022, p. 52), veda a comercialização da madeira (venda e troca), sendo permitida apenas através de Plano de Manejo Florestal Comunitário (PMFC) para a complementação da renda das famílias. Na reserva também é proibida a extração de madeira de diâmetro do tronco inferior a 120 cm, com exceção do acapu e cuaricuara que forem utilizados na construção de casas (esteios e estacas, etc.). Por fim, só é autorizada a derrubada de algumas espécies protegidas por lei se oferecerem risco de acidentes aos moradores, e desde que o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) autorize o corte.

As **imagens 17 e 18** abaixo relevam a forma como a extração da madeira é realizada no Guajará, a qual os moradores selecionam dentro das matas a árvore que será cortada, e posteriormente levada para as serrarias para serem beneficiadas. Assim, o árduo trabalho possibilita a feitura de esteios, estacas, fechais, tábuas, etc. para serem utilizadas na construção de casas e/ou serem comercializadas em outros lugares:

Imagem 17 e 18:
Atividade madeireira, Rio Guajará-Currálinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2019.

Além da construção de casas e comercialização externa, a madeira retirada também é utilizada na construção de pontes, igrejas, embarcações (barcos, rabetas e canoas), remos, móveis, e quando necessário para os reparos/reforma da própria escola onde desenvolvemos essa pesquisa. O que revela a grande importância dessa atividade, não somente para a geração de renda das famílias, mas também para a preservação de suas culturas, haja vista, que devido aos terrenos alagados e dos grandes custos envolvidos, a construção em alvenaria torna-se

inviável para eles. A **imagem 18** revela o início da obra de uma casa ribeirinha que, assim como muitas existentes ao longo do rio, necessitam utilizar uma técnica de construção para que elas não afundem no terreno alagado. Portanto, os recursos madeireiros retirados das florestas do entorno do rio Guajará-Curralinho/PA, apesar das restrições vistas acima, fazem parte do cotidiano dos alunos e moradores do lugar. Assim, podemos afirmar que eles constituem parte dos saberes das matas das populações tradicionais, os quais são utilizados para identificar o tipo de árvore que será derrubada, o transporte das toras de árvores até o local de beneficiamento, a forma como ela será cortada, e os diferentes tipos de usos que ela terá.

As populações tradicionais organizaram-se ao longo dos rios e dentro da floresta, num processo histórico de ocupação e uso dos recursos naturais que ocorreu na Amazônia desde a invasão portuguesa, passando pelos ciclos de exploração da borracha, a exploração da castanha-do-pará, num movimento social de exploração e desenvolvimento da região (Cruz, 2011, p. 92). As experiências encontradas no rio Guajará hoje, revelam que muitas famílias sobrevivem da exploração de produtos retirados na natureza. Além da extração de madeira de lei, como vimos acima, é possível constatar nas falas dos alunos e dos sujeitos entrevistados que a exploração do açaí representa uma importante atividade econômica. O depoimento do **entrevistado 01** contribui para compreender que a coleta e comercialização do fruto, contribui não somente para a manutenção da cultura marajoara que consome diariamente o produto, mas também para a sua comercialização para gerar uma renda familiar, como poderemos perceber abaixo:

Daqui sai, como nós já conversemo né, a madeira, sai a tabua serrada, sai muita coisa também que os canoeiros levam, também é um produto pra se manter. [...] Os canoeiros são de Igarapé-Miri, a maior parte que entra aqui, entram pra comprar madeira. Só a madeira. O açaí a maior parte é geleira, então já tem fábrica em Breves, já tem duas fábricas em Breves. A maior parte, mas também vai pra Abaeté, este ano já foi pra Belém, por coisa do produto que tá aumentando. Entendeu? **Porque esse produto de açaí, a maior parte, eu não sei se você era sabedor, você vai saber agora, a maior parte era só Canaticu e Piriá que era fornecedor de açaí, hoje tá o Guajará.** Aí entra tudo, entra a geleira, entra o caboco que vem comprar pra levar, e leva pra Macapá, leva pra Breves, leva pra Corralinho, leva pra lá, pra lá pra banda de Tucuruí e Cametá, tudo ele leva porque já tem o produto. [...] **Antigamente se estragava em grande quantidade, hoje não.** Isso que eu tô te dizendo, **tem um homem alí em baixo que o açazal dele, tem certas safras, no verão ele manda apanhar mil latas de açaí por dia, mil latas, alí em baixo que tem. Aqui no Guajará** (Entrevistado nº 01, grifo nosso, 2024).

Cruz (2011, p. 99) argumenta que no processo histórico de luta e ocupação do espaço foi desenhado um novo território, a RESEX TGP possibilita às famílias da região desempenharem um trabalho autônomo na exploração dos recursos naturais. A qual, o fruto do açaí representa nos dias atuais o produto extrativista mais importante, tanto comercialmente,

como para a alimentação básica dos sujeitos ribeirinhos. A fala do **entrevistado 01** contribui com os argumentos da autora, ao revelar a importância que o fruto adquiriu nos últimos anos, uma vez que ele é explorado e comercializado em grande quantidade para diferentes localidades, como por exemplo, para as cidades de Breves, Curralinho, Tucuruí, Macapá, etc. O produto que outrora “estragava em grande quantidade”, nos dias atuais chega a ser colhido numa quantidade igual a superior a mil latas no rio Guajará, o que garante para o dono do açaizal, para os atravessadores, e para as famílias dos peconheiros²², uma renda econômica que contribuirá em sua sobrevivência, e na compra de produtos que a floresta e o rio não possibilita. O relato acima também reforça o que os alunos nos falaram, que atualmente a exploração do açaí e da madeira constituem nas atividades mais relevantes desenvolvidas nas florestas da região, as quais são adquiridas pelos “canoeiros” e pelas “geleiras” para serem levadas e comercializadas em outras cidades.

Dentre as atividades extrativistas desenvolvidas na RESEX TGP apontadas pelos alunos, especificamente nas florestas adjacentes ao rio Guajará, destaca-se também a caça de animais silvestres para a complementação alimentar das famílias ribeirinhas²³. De acordo com o **gráfico 06** visto anteriormente, as atividades relativas a caça representa 14% dos saberes culturais desenvolvidos pelos moradores da região, sendo mencionado em dezoito (18) oportunidades pelos educandos que participaram da pesquisa. Os quais também mencionaram alguns dos animais caçados na região, e que são fontes de proteínas na alimentação dos povos

²² Ferreira e Silva (2020) analisam as condições de trabalho existentes na cadeia produtiva do açaí na região amazônica, a qual o peconheiro vivencia diariamente uma situação de risco que viola os seus direitos e garantias fundamentais. Durante muito tempo, segundo as autoras, a coleta do açaí foi desenvolvida somente para o consumo interno da região do Estado do Pará, contudo o fruto ganhou grande relevância com a abertura de novos mercados, uma vez que o produto se tornou um produto de interesse não só nacional, mas também internacional. Diante dessa nova realidade, o governo estadual elegeu o fruto para o Programa de Desenvolvimento Sustentável, denominado “Pará 2030”, a qual visa elaborar políticas públicas para o fortalecimento da cadeia produtiva e desenvolvimento econômico do Estado. Oriunda da palmeira nativa da região amazônica popularmente conhecida como açazeiro (*euterpe oleracea*), o fruto do açaí usualmente é cultivado em planícies úmidas de várzea. Na cadeia produtiva da coleta do açaí, o peconheiro é a pessoa responsável pela coleta do fruto, os quais adentram as florestas para escalar palmeiras que chegam a ter 20 metros de altura, sem a utilização de qualquer instrumento de proteção individual, mudidos apenas de uma peconha e um facão. Após a coleta o fruto, os trabalhadores retiram os caroços do açaí dos cachos (debulhar) e os colocam em paneiros ou rasas, e depois são transportados dos terrenos dos produtores para os locais onde serão beneficiados os produtos: cooperativas, as empresas que se beneficia do produto e/ou os atravessadores. A cadeia produtiva do açaí envolve diversos agentes que estão interligados entre si, correspondendo a um ciclo longo de trabalho que vai desde o trabalhador autônomo que faz o manejo do fruto nos açais ao consumidor final.

²³ O Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, instituiu a Política de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNDSPCT), a qual objetiva o reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, relativos ao respeito e valorização identitária dos povos tradicionais. O referido decreto, estabelece como um dos seus princípios, a segurança alimentar e nutricional dos povos e comunidades tradicionais ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, sem o comprometimento ao acesso de outras necessidades essenciais.

tradicionais da Amazônia marajoara, tais como: a anta, o veado, a paca, a cotia, o catitu, o tatu, o quamin, o jacaré, a jacarerana.

Eduardo Galvão (1953, p. 08) revelou, ainda na década de 1950, as atividades relativas a caça pelo caboclo do Baixo Amazonas, a qual o mesmo temia e evitava alguns animais, como os macacos, veados, inhambus e qualquer outro que as circunstâncias lhe permitirem identificar como visagentos. Em sua investigação notou que cada espécie animal possuía uma mãe – a mãe do bicho – que consistia numa entidade protetora que castigava e roubava a sombra daqueles que matavam indiscriminadamente os animais. Em vista disso, os caçadores evitavam seguir a mesma trilha por dias seguidos ou matar seguidamente a mesma espécie, evitando assim que fossem encantados pela mãe do bicho. Na época, tal como os caçadores, por causa do medo da mãe do peixe, os pescadores também evitavam frequentar o mesmo lugar em dias consecutivos para pescar. A nossa experiência no rio Guajará-Currálinho/PA revela que, tal como os caboclos encontrados por Eduardo Galvão, apesar dos mistérios das florestas e das encantarias das mães dos bichos, os ribeirinhos buscam na caça uma forma de complementar a sua alimentação, como revela o depoimento do **entrevistado 01** abaixo:

A caça tá sendo por aqui, pra cá pra baixo, ela tá meio difícil, mas ela ainda dá. Mas praí pra cima ela dá mais, quando é **no verão aparece mais com a caça por conta da lanternação, que lanterna de noite, fazem varrida dentro dos matos. [...] Eles varrem o mato aqui e de noite eles vão só, vai pisando e não vai fazendo barulho, porque não tem a folha, eles varrem a terra tudinho até a distância que eles quiserem. Aí quando vai de noite vai só por aquele caminho, a caça vem morrer nos pés da pessoa. Porque não faz barulho né? Assim que é a varrida. [...] Vai com a lanterna lumiando, aí você ver o barulho da caça que vem, aí você apaga a lanterna até a caça vim. [...] Quem tem o seu cachorro bom, vai buscar a caça onde tiver. [...] Tem uns caçadores aí pra cima, que saem com a espingarda pro mato de dia, e mata a caça, mata o porco, o catitu que eles chamam, mata o porco grande, matam todos esses bichos pra cá pra cima de dia na caçada. Dar-se o nome de caçada** (Entrevistado nº 01, grifo nosso, 2024).

Souza (2015, p. 111-116) investigou a caça de subsistência desenvolvida na RESEX do rio Iriri-Altamira/PA, analisando a contribuição socioeconômica da atividade para as famílias ribeirinhas do Médio Xingu. Nesse sentido, a autora percebeu que os sujeitos encontrados por ela não são “caçadores profissionais”, e sim pescadores que veem a caça como forma de complementação alimentar. Os quais valem-se das crenças, tabus e conhecimentos tradicionais durante as caçadas, a qual envolve uma espécie de seleção dos bichos caçados que não necessariamente ocorre por uma questão de gosto alimentar. Assim, alguns animais são evitados, como por exemplo, o tatu e jabuti-açu, por trazerem azar; preguiças, primatas e mambira são animais que não fazem mal a ninguém. Segundo a autora, a explicação para essa

seleção dar-se pela fartura de animais disponíveis, que possibilita ao ribeirinho escolher qual animal irá ser abatido. O saber local referente à caça, segundo a autora, atribui diversas propriedades vitamínicas ao alimento e estabelecem uma relação entre o consumo do animal e a identidade ribeirinha.

A realidade encontrada no Médio Xingu assemelha-se sobremaneira ao que encontrei no rio Guajará-Curralinho/PA, onde os moradores buscam na atividade da caça dos animais silvestre uma maneira de complementar o consumo proteico em sua alimentação. O depoimento do **entrevistado 01** revela não somente as dificuldades encontradas para capturar os animais pretendidos, mas também o melhor período, algumas técnicas e tipos de caças encontradas. A primeira técnica utilizada na região é a “varrida” ou “lanternação”, que constitui na limpeza do terreno para a retirada de gravetos e folhas, a qual o ribeirinho sai à noite, comumente acompanhado de outras pessoas e cachorro, munido de uma lanterna percorre o caminho previamente traçado até encontrar o animal que será abatido. E no momento do encontro ele desliga a luz e se aproxima lentamente do bicho, sem fazer barulho, até que encontre o melhor momento para abatê-lo. A segunda técnica mencionada por ele, ocorre pela parte do dia, a qual o caçador sai para o mato com espingarda na mão, as vezes sozinho e outras vezes acompanhados, em busca da caça, para abater, por exemplo, o porco do mato e catitu numa espécie de “caçada”. Embora ele não tenha mencionado o instrumento utilizado na primeira técnica, em conversas informais soube que eles costumam utilizar a espingarda e/ou armadilhas.

O antropólogo norte-americano Charles Wagley desenvolveu na década de 1950 um estudo etnográfico dos povos indígenas e camponeses da Amazônia, em seu trabalho intitulado “*Uma comunidade Amazônica: um estudo dos homens nos trópicos*” defendeu que a cultura das comunidades tradicionais conserva vários padrões herdados dos povos indígenas. Nos dias atuais, segundo o autor, ainda prevalecem no cotidiano da população uma forte presença de traços da cultura indígena, como por exemplo: os métodos de cura realizados pelos pajés e os termos do tupi integrados na língua portuguesa. Além disso, as técnicas de caça, da pesca e as crenças que giram em torno dessas atividades também possuem origem nativa. Segundo o autor, apesar dos padrões ibéricos impostos e ensinados à população camponesa do Amazonas, persistiu na cultura rural de toda a Amazônia brasileira uma coleção de padrões aborígenes. Estes por sua vez, fundiram-se na estrutura da cultura predominantemente ibérica e formaram um modo de vida e estrutura típica do lugar, que se encontra perfeitamente adaptada ao ambiente particular da Amazônia (WAGLEY, 1957, p. 68-71).

Imagem 19 e 20:
Caça, Rio Guajará-Curralinho/PA.



FONTE: Arquivo pessoal/2018 e 2024, respectivamente.

As **imagens 19 e 20** acima nos convidam a conhecer um pouco sobre o universo da atividade da caça desenvolvida pelos moradores do lugar, a qual nos mostram alguns dos animais utilizados na alimentação no rio Guajará-Curralinho/PA, e que são obtidos através dos saberes das florestas. A primeira imagem nos mostra um pescador/caçador exibindo com orgulho a tartaruga, conhecida entre os moradores como tracajá, que havia capturado anteriormente; enquanto que a segunda imagem retrata uma criança exibindo um bicho preguiça que foi capturada e abatida por seu tio na floresta. Ambas as caças constituem numa proteína muito apreciada pelos moradores da região e são consumidas por toda a família, e frequentemente acompanhadas de farinha de mandioca.

Lima (2011, p. 115-125) afirma que não são apenas os rios e a terra os ambientes que os ribeirinhos utilizam para os espaços de trabalho, moradia e convivência social. No imaginário dos moradores da comunidade Santa Maria-Breves/PA, o autor percebeu que a mata representa um universo de significados relacionados à produção da vida material como fonte de alimentos. Para tal, é necessário um conjunto de conhecimentos que possibilita aos ribeirinhos percorrer os caminhos das matas para a captura de animais, matéria-prima para a produção de cestas, madeira para a produção do carvão, frutos para alimentação (açai), palmito, etc. A realidade encontrada pelo autor evidencia um conjunto de saberes compartilhados pelos ribeirinhos de diferentes localidades, e no que diz respeito aos conhecimentos presentes em nossa cartografia do rio Guajará-Curralinho/PA percebe-se que possuem semelhanças. A floresta, historicamente, representa para os alunos que contribuíram em nossa pesquisa uma

fonte de riqueza material e imaterial, os quais eles e seus familiares cotidianamente percorrem as trilhas das matas em busca dos alimentos, das matérias-primas, das ervas medicinais, etc.

Ao longo desse texto pudemos conhecer um pouco os saberes tradicionais existentes no rio Guajará-Curralinho-PA, a partir das vivências e dos olhares dos alunos e dos moradores entrevistados. O que nos permitiu subir nas embarcações que cotidianamente percorrem os rios e igarapés da região, e desvendar parte dos saberes das águas, assim como também seguir para cima, em direção às nascentes, e desembarcar nas roças e descobrir que a maniva constitui o principal produto cultivado, e por último adentrar um pouco nas densas florestas, e ali identificar diferentes espécies de plantas, animais e frutos, os quais são retirados pelas famílias para contribuir em suas bases financeiras e alimentares. A fala do **entrevistado 01** nos ajuda a compreender a importância que o lugar representa para as famílias que aqui vivem, quando ele diz em alto em bom tom:

Esse rio é um paraíso nosso, porque é dele que nós tira tudo, o sustento. Nas cabeceiras dos igarapés faz a roça e no igarapé pega-se o peixe, pega a caça, pega o açaí, pega o camarão. Então pra nós é um paraíso porque ele trás tudo pra nós, né? **Questão que vá lá buscar, e não custa nenhum tostão. Aquilo que a gente pega não custa nenhum tostão, então é uma benção pra gente né, ter o Guajará como um paraíso** (Entrevistado nº 01, Grifo nosso, 2024).

Ao ouvir que o rio Guajará é um paraíso, um lugar que oferece aos seus moradores o alimento e a renda necessária para a sua sobrevivência e manutenção das suas identidades ribeirinhas, percebo a conexão afetiva, política, econômica e cultural que o espaço estabelece com a população tradicional que vive nele. O rio e a RESEX TGP constituem hoje, um território que, muitas vezes, parece escapar da lógica de exploração dos recursos da natureza, do tempo e de dinheiro impostos pelo capitalismo. E que historicamente submete aos ribeirinhos uma condição de exploração e exclusão das políticas públicas básicas, como por exemplo, uma educação de qualidade, assistência médica, qualidade alimentar, etc. Com isso, não queremos romantizar o local, uma vez, que sabemos das dificuldades a que os moradores são submetidos, e sim através da cartografia dos saberes, valorizar os conhecimentos, as histórias e as identidades dos sujeitos ribeirinhos. E desse modo, poder vislumbrar uma maneira de (re)pensar um modelo de educação menos excludente, que possibilite aos alunos um ensino de História mais significativo e envolvente. E principalmente, que contribua para que as vozes silenciadas dos rios e das florestas, adentrem no universo escolar, e possibilite aos educandos reconhecerem as suas histórias, as suas identidades e a importância que os povos tradicionais tiveram para a formação socioespacial do Marajó, da Amazônia e do Brasil.

CAPÍTULO 03 – CARTOGRAFIA DOS SABERES RIBEIRINHOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa cartográfica, realizada no capítulo anterior, evidenciou as histórias locais e práticas culturais presentes numa comunidade ribeirinha no município de Currealinho/PA, e forneceu os elementos necessários para (re)pensar novas práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas nas aulas de História, ao resgatar, documentar e valorizar as vozes e conhecimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste capítulo, damos ênfase à dimensão propositiva da dissertação, assim, apresentaremos uma sequência didática elaborada para as aulas realizadas em contexto de educação do campo. Antes disso, para iniciar as reflexões, aprofundamos a análise sobre educação ribeirinha, nos aproximando dos conceitos de educação problematizadora de Paulo Freire (1987), Currículo Narrativo de Ivor Goodson (2007) e Consciência Histórica e Didática da História de Jörn Rüsen (2001; 2007). Em seguida, apresentamos as contribuições de outras pesquisas acadêmicas que possuem proposições didáticas que valorizam a diversidade das comunidades amazônicas rurais.

Por fim, encerramos este capítulo como a descrição da dimensão propositiva da pesquisa, caracterizada por uma sequência didática, que constitui numa estratégia pedagógica que visa superar o modelo de ensino tradicional e excludente perpetuado em muitas escolas do interior do Marajó.

3.1. Repensando a educação ribeirinha, a partir dos conceitos de educação problematizadora, currículo narrativo e consciência histórica

Neste subtópico do capítulo, aproximamos os conceitos de ensino de História, currículo narrativo, educação problematizadora e de consciência histórica, a fim de problematizar a ausência do diálogo entre os saberes culturais ribeirinhos e os conteúdos prescritos no currículo escolar e de construir uma proposta pedagógica, que valorize as histórias e as práticas locais em prol de um modelo de educação menos excludente. No primeiro capítulo da dissertação, analisamos a matriz curricular de Currealinho/PA, evidenciando que o documento não reconhece a existência de uma diversidade cultural, e apesar de mencionar a Educação do Campo em seus documentos oficiais, não inclui de forma plena as alteridades encontradas nos rios e florestas da região nos planos de curso executados na rede municipal de ensino.

As práticas educativas quando estabelecem uma relação entre os conteúdos escolares com as histórias de vida dos alunos, permite-lhes a compreensão de que possuem uma historicidade, e que ela está situada num dado contexto pessoal, social, econômico e cultural. A proposta de currículo narrativo sugerido por Goodson (2007), que problematizamos no final do primeiro capítulo, sugere a inclusão de elementos da temporalidade, memória, cultura e saberes das comunidades ribeirinhas, através da identidade narrativa dos educandos e das relações que os mesmos estabelecem com o meio em que vivem. O currículo narrativo, nessa lógica, possibilita o engajamento das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, o desenvolvimento de um modelo de educação alinhada com as identidades dos sujeitos ribeirinhos.

O (re)pensar no modelo curricular vigente na escola e nas prescrições para a disciplina histórica, permite vislumbrar metodologias que combatam as colonialidades existentes no espaço escolar. A insurgência da proposta de currículo narrativo que valoriza as experiências dos educandos, nos faz lembrar das contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma educação libertadora. Pitano (2017) ao discorrer sobre as concepções pedagógicas freiriana, constatou que elas estão assentadas nos pilares do diálogo e da conscientização, as quais aproximam o sujeito social nos fundamentos e ideais da educação popular. A conscientização, segundo o autor, representa o aprofundamento da consciência e a mudança de percepção da realidade, e ocorre através de uma ação mediadora. Enquanto que o diálogo constitui o elemento fundamental da pedagogia freiriana, uma vez que somente a comunicação possibilita que o coletivo funcione como sociedade. O conhecimento não deve resultar de um ato passivo, uma vez que ele é compreendido pela educação problematizadora como sendo dinâmico, resultante da busca determinada, da aplicação da curiosidade sobre o objeto, e que possibilita a aquisição de um valor social. Por tanto, o diálogo no processo educativo configura o elemento central para qualquer educação com e para o povo.

Paulo Freire (1979, p. 17-22) diz que a tomada de consciência possibilita o desenvolvimento do senso crítico da realidade, atribuindo aos sujeitos a garantia de sua cidadania e capacidade de transformar a sua condição social. Nesse sentido, a conscientização configura-se como a materialização da consciência histórica, a qual, a partir das experiências, as pessoas assumem o compromisso de transformar suas realidades. Para tal, a educação libertadora configura-se como ferramenta necessária, mas será possível apenas através da revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e de seus métodos de ensino. Nessa linha de pensamento, a realidade somente será modificada mediante a descoberta que as ações pessoais podem favorecer tal mudança. Por isso, faz-se necessário

tornar a conscientização o princípio maior de toda educação, e possibilitar aos educandos uma postura crítica, reflexiva e que o leve a sair da condição de subalternidade a que se encontra.

A alteração no paradigma educacional vigente, segundo os argumentos suscitados acima, somente será possível mobilizando os conceitos de diálogo e conscientização presentes na pedagogia freiriana. O desenvolvimento da consciência crítica, pautada numa educação libertadora, poderá ser alcançado mediante o resgate das histórias individuais e coletivas, afinal, há no pensamento freiriano o reconhecimento da relação existente entre a experiência do educando e da realidade social em que está inserido para a aprendizagem.

A cartografia dos saberes culturais, existentes no rio Guajará-Curralinho/PA, destaca não somente os conhecimentos presentes na região, mas também os hábitos alimentares, os costumes, as relações econômicas, as tradições e as histórias das pessoas e do lugar. Cristo (2007) colabora com nosso argumento, ao afirmar ser necessário, para construir uma escola inclusiva e democrática, incluir nos currículos os conhecimentos da cultura dos diversos grupos que compõem a sociedade. Esta inclusão favorece a identificação das relações existentes entre os diferentes saberes, e posteriormente a utilização dos mesmos como campo aberto para a produção de novos significados.

A educação rural ribeirinha deve considerar, segundo Cristo (2007, p. 131), as distintas experiências históricas dos alunos, o que significa que a educação deve partir das pessoas e dos seus conhecimentos prévios. Por isso, as marcas simbólicas que definem a identidade e o viver do campo precisam ser considerados nos currículos das escolas, através da mediação entre os valores, conhecimentos populares e os saberes científicos. Apesar destes pressupostos da educação ribeirinha, as práticas sociais ainda são excluídas e os valores cotidianos reelaborados, por causa do distanciamento existente entre aqueles que elaboram as diretrizes educacionais e os sujeitos que vivem nas margens dos rios na Amazônia marajoara.

Desde que comecei atuar como professor em Curralinho/PA, costumo afirmar – seja nos corredores da escola, nas conversas com colegas professores e/ou nos cursos de formação que SEMED realiza a cada início de ano letivo – as dificuldades em desenvolver um trabalho alinhado com a realidade ribeirinha nas escolas rurais. Por isso, o chão da escola, durante os anos de docência no rio Guajará, configura não somente um espaço de resistência, mas também de aprendizados advindos com as trocas estabelecidas com os alunos, os colegas professores, pais e os moradores do lugar.

A investigação sobre a cartografia dos saberes revela não somente a diversidade cultural existente na região, mas também as experiências e as vozes dos educandos que contribuíram para aprofundar o meu entendimento sobre as histórias do lugar. O rio, tão importante no

cotidiano ribeirinho, como vimos no capítulo anterior, possui inúmeras utilidades, como por exemplo, fornece a água necessária para o consumo, banho e preparo dos alimentos. Mas também é o responsável pelo alimento que a pesca artesanal oportuniza. É muito comum, quando me desloco de Breves/PA em direção à escola no início da semana, ver um aluno, não importando a idade, no trapiche de casa ou num casco pequeno com uma vara de pesca na mão, com as técnicas necessárias e a esperança de conseguir pegar algo e fazer a “intera” da próxima refeição. Nesse aspecto, o rio além de constituir o lugar para a reprodução das vivências dos alunos, poderá ser também um espaço privilegiado para pensar numa proposta libertadora da educação a ser desenvolvida na E.M.E.I.F. Portugal.

A pesquisa também revelou que os educandos visualizam a terra como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da roça, onde reproduzem, em conjunto com os seus familiares, os saberes referentes ao preparo, cultivo e colheita dos alimentos que nutrem suas famílias. Cristo (2007, p. 68) assegura que o aprendizado do trabalho com a terra constitui uma das qualidades do sujeito ribeirinho, sua reprodução é assegurada pela oralidade que preserva “as técnicas de manejo de recursos naturais, as lendas, os rituais religiosos, o modo de construção das casas e outros costumes.” Em nossa realidade investigada, a relevância dessa atividade, em sua maior parte, ocorre pela necessidade de plantar e colher a mandioca, que constitui a principal matéria-prima da farinha. O que nos permitiu visualizar uma amostragem dos saberes culturais existentes no rio Guajará-Curralinho/PA, que determinam o modo de ser e viver dos estudantes, e as relações estabelecidas por eles com a terra.

Em terceiro lugar, a coleta do açaí, da madeira e a caça, foram destaques dentre os saberes da floresta. Ambos, são essenciais para as rendas e alimentação dos alunos e moradores, mas um episódio relacionado ao último me fez refletir sobre as relações estabelecidas com a natureza pelos alunos. Certa vez, ao chegar na casa de um morador, fui informado que na refeição teria uma carne de anta, a qual me perguntaram se queria experimentar. Quando provei o alimento, percebi que o mesmo era macio e saboroso, muito parecido com alcatra bovina, e quando comentei sobre minhas impressões, um aluno que estava presente confessou que nunca havia experimentado a carne de alcatra, alimento de fácil acesso na cidade. E isso me fez perceber o quanto a caça para eles, possui importância vital em sua cultura alimentar. Nesse momento, ficou ainda mais evidente o quanto a minha formação acadêmica não me formou para outras realidades, como a que vivencio no rio Guajará-Curralinho/PA, e na necessidade de melhor compreender as dinâmicas do lugar para pensar em estratégias de ensino que possibilitem aulas de História envolventes e significativas.

Em que medida o conjunto dos saberes culturais poderiam compor o currículo da escola? Germinari (2016, p. 771-774) ao investigar as relações estabelecidas entre o ensino de história local e a formação da consciência histórica, percebeu que a possibilidade de diálogo resulta nas convergências dos pressupostos estabelecidos pelas experiências dos educandos, a teoria da consciência histórica e os estudos da educação do campo. Sobre este último, o autor diz que desde o final da década de 1980 representa uma prática coletiva, configurando como uma conquista dos movimentos sociais na luta pela relação dos conteúdos escolares, com a realidade dos sujeitos que vivem e trabalham em áreas rurais. Nesse aspecto, a cultura dos povos do campo deve assumir posição central no processo educativo, a qual a escola torna-se espaço privilegiado para o conhecimento, valorização e manutenção da cultura dos sujeitos expressos em seu cotidiano. As especificidades existentes no modo de vida dos povos do campo, juntamente com elementos culturais universais, devem servir como fonte de conteúdo para Educação do Campo. Portanto, o desafio é garantir amplo acesso a conhecimentos que possibilitem a superação da dominação cultural, econômica, política e intelectual.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de formular uma “dimensão propositiva” para as aulas de História que estabeleça um diálogo com as experiências dos alunos com os conteúdos prescritos no currículo escolar, o que possibilitará aos educandos da E.M.E.I.F. Portugal uma melhor compreensão das suas realidades, e, por conseguinte, o desenvolvimento das suas consciências históricas. Nesse aspecto, concordamos com as sugestões de Silva Júnior (2022) e Germinari (2016), para os quais concebem que os princípios da educação do campo promovem o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, por meio da ação mediadora do professor, e acarreta na valorização das histórias até então invisibilizadas e esquecidas na cultura dos sujeitos ribeirinhos. Os rios, os roçados e as florestas da Amazônia Marajoara, que guardam uma enorme gama de experiências e saberes ancestrais, poderão ser utilizados para a promoção de uma educação democrática e inclusiva.

Ainda para Germinari (2016, p. 774), o desenvolvimento de uma proposta de educação do campo deve garantir aos sujeitos a herança cultural que historicamente lhes foi negada pelas classes dominantes, para tal a escola necessita se tornar num espaço privilegiado para a manutenção da memória e identidades dos sujeitos rurais. Portanto, o direito à educação também deve ser um direito à cultura, pois “é na cultura que nós produzimos a grande matriz que nos conforma”.

Outro autor importante para pensar os efeitos do ensino de História, em contexto rural ribeirinho, é o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. O autor, em “Didática-funções do saber histórico”, afirma que a disciplina de história possui como propósito o desenvolvimento do

processo cognitivo e das experiências dos alunos. Para ele, o emprego do termo didática indica que a função prática do conhecimento histórico para o alunado deve produzir efeitos nos processos de aprendizado, ao possibilitar que os conteúdos ministrados em sala de aula os conduzam a refletir de forma crítica sobre o mundo e a sociedade, os levando a desenvolver uma consciência histórica da realidade em que vivem (RÜSEN, 2007, p. 86-90).

No campo da consciência histórica, o autor alemão constitui-se como uma referência obrigatória, uma vez que seus estudos sobre as relações entre história e as decisões da vida cotidiana contribuem na identificação de elementos da formação da consciência no universo escolar. Rüsen (2001), em sua emblemática obra “Razão histórica”, discorre sobre teoria e os fundamentos da ciência histórica, a qual argumenta que a consciência histórica por ser universal é a base para qualquer ação humana. Na perspectiva ruseniana (2001, p. 54), são as experiências e as interpretações dadas ao tempo que constituem o que chamamos de consciência histórica. Ambas constituem fenômenos comuns ao pensamento histórico, tanto no modo acadêmico como em geral, a qual geram determinados resultados cognitivos nas pessoas. No que confere à narrativa histórica, Rüsen (2001, p. 60) argumenta que constitui um gesto de necessário de fala que “cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico.”

Sendo assim, podemos argumentar que a consciência histórica é uma condição antropológica e culturalmente constituída, a qual faz parte da consciência humana que orienta os indivíduos na sociedade em que estão inseridos. Em vista do exposto, esperamos, ao desenvolver um trabalho que recupere as histórias e as vozes silenciadas no rio Guajará-Currálinho/PA, utilizar a narrativa histórica como elemento de constituição de sentido nas experiências dos alunos sobre a noção de tempo, o que permitirá aos mesmos o desenvolvimento de suas consciências históricas. Ainda segundo os postulados de Rüsen (2001, p. 149), o pensamento histórico está condicionado com a maneira como as pessoas interpretam a si e o mundo em que vivem, uma vez que contar histórias configura-se como prática cultural de interpretação do tempo. Assim, a história como passado torna-se presente através da narrativa histórica, a qual “o pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história como o paradigma narrativista.”

De acordo com Luis Fernando Cerri (2011, p. 48-49), a didática da história se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica. Esta última produz uma estrutura unificada de pensamento adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história, que Rüsen denominou de “narrativa”. E a maneira pelas quais essas narrativas são usadas,

demonstraria a incorporação de determinados padrões normativos da cultura histórica dos alunos. Segundo Maria Schmidt (2015, p. 45), os conceitos tomados do pensamento ruseniano apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professores.

Nossa pesquisa insere-se também na área da Didática da História, compreendida como uma área de estudo híbrida entre a Educação e a Teoria da História. Segundo Bergman (1990) a Didática da História investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processo de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades pela história. Ela indaga sobre o significado da história na formação geral e na vida cotidiana, a qual o ensino de História deve contribuir para a formação histórico-política dos alunos e formação da consciência histórica. O autor também afirma que a Didática da História possui importância na fundamentação da história enquanto disciplina escolar, possibilitando a garantia de uma identidade ou identificação dos sujeitos com a coletividade e compreenda a história como um processo. Além de constituir amplo campo de pesquisa e estudos com três distintas subdivisões, a saber: 1) a dimensão empírica centrada nos conteúdos transmitidos em sala de aula, publicações acadêmicas, nos veículos de comunicação ou documentos oficiais; 2) a dimensão reflexiva investiga e reflete sobre os conteúdos que serão transmitidos nas instâncias de divulgação do conhecimento histórico; e 3) dimensão normativa que propõe os conteúdos que devem ser transmitidos, reflete sobre os currículos e inovações pedagógicas, etc.

Pacievitch (2007) afirma que os processos da consciência histórica são responsáveis em atribuir sentidos às complexas conexões de tempos, ao fornecer coerência aos saberes constituídos nas práticas. Os conceitos da consciência histórica auxiliam a compreender como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, e como os professores de história teorizam o próprio ofício. A autora, investigou como os educadores utilizam tais conceitos através de suas narrativas, notando que a utilização de narrativas históricas ocorre para atribuir sentidos à passagem do tempo na elaboração de suas identidades profissionais. Assim, é possível constituir sentido para a docência perante as representações dominantes em distintos graus de intensidade crítica, seja ela política ou religiosa. Em cada uma, o professor buscará ministrar suas aulas, buscando ser coerente com suas concepções de saber histórico e com suas vivências pessoais. Portanto, as formas de atribuição de sentido dependem de cada problema e das necessidades (mais ou menos complexas) que cada um traz em seu bojo.

As diferentes perspectivas sobre o ensino de História e os seus desdobramentos ao longo dos anos na educação básica brasileira, nos fez refletir sobre o papel e a importância que possui nos dias atuais, como disciplina escolar relevante para fomentar a consciência histórica dos alunos, assim como, a importância do compromisso do educador com uma educação problematizadora e crítica, capaz de promover mudanças. Enquanto professor e pesquisador do ensino de História, vivendo em um contexto ribeirinho, a intenção desde o início era de promover uma metodologia de ensino, aliada a estes princípios, que permitisse desvendar as identidades narrativas dos alunos. Ao desenvolver estratégias de ensino alinhadas com os pressupostos teóricos-metodológicos da educação libertadora, poderemos conduzir os estudantes na compreensão de suas histórias, as histórias dos outros moradores, e do lugar que ocupam na sociedade em que vivem, e acima de tudo, o seu dever histórico enquanto sujeitos críticos.

Segundo Bittencourt (2004, p. 327), a utilização de fontes históricas como instrumento pedagógico, possibilita aos alunos o contato com o real e com situações concretas de um passado abstrato. Isso ocorre, pelos professores acreditarem que isso contribui no desenvolvimento intelectual dos alunos, em detrimento de um modelo de ensino limitado à acumulação de fatos de uma história linear e global presente nos manuais didáticos. Diante disso, nos questionamos: quais fontes históricas têm sido privilegiadas durante as aulas de história? A seleção de determinadas fontes na produção dos materiais didáticos está intimamente relacionada à própria visão sobre a história que o currículo deseja propagar.

A exemplo disto, temos o apagamento de determinados grupos sociais dos materiais didáticos apresentados nas escolas, incluindo aquelas cujo alunado é constituído pelas parcelas historicamente desprivilegiadas. Sobre este aspecto, Magalhães (2009, p. 18-20), ao estudar a presença/ausência do negro no currículo da educação do campo, afirma o currículo escolar como um instrumento formador de mentalidades e subjetividades. A autora compreende que a seleção de conteúdos que compõem o processo de ensino-aprendizagem da educação escolar do campo deve incluir conhecimentos que nunca fizeram parte da política do conhecimento oficial. Portanto, a educação do campo constitui instrumento para reivindicar direitos negados, como forma de combater o racismo e a discriminação racial, que excluem a população negra de serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

Nesta perspectiva, o antropólogo Munanga (2010, p. 45-46) debate a educação no contexto de reconhecimento de diferenças e na luta contra preconceitos raciais, defendendo a escola como mediadora das relações humanas, dos direitos sociais ou coletivos, do sistema legal e do sistema escolar. Nesse aspecto, o autor defende a necessidade de uma proposta educacional

que priorize a diversidade cultural e o reconhecimento do outro. Enquanto que o modelo clássico de educação, partia de uma concepção abstrata de igualdade, próxima da ideia de cidadania que fomentava uma hierarquia social fundamentada no mérito; o modelo de educação a que defende deve partir da observação das desigualdades e procurar corrigi-las através de políticas afirmativas, dentro de uma visão realista e não idealizada. O que permitirá, ao fim do processo, que sejam corrigidas as desigualdades de situações e de chances a que os sujeitos historicamente foram submetidos, e por fim, possibilitar a construção de identidades individuais e coletivas que constituam uma fonte de riqueza para os estudantes. A partir desta análise, é possível pensar que a proposição de uma educação que traga para a escola e valorize os saberes da comunidade, promove certa ação afirmativa, na medida em que ajuda a democratizar a escola, favorece a diversidade e combate às desigualdades.

Lemos (2016, p. 33) sugere um currículo de história orientado numa perspectiva do interculturalismo, como estratégia para viabilizar a contribuição de diferentes culturas existentes na sociedade. A autora defende que é preciso romper com os saberes voltados para a produção da universalidade que ainda prevalecem na escola, e construir propostas pedagógicas que valorizem as diferentes culturas e identidades. O ensino de História deve fomentar uma educação histórica que contemple as narrativas dos sujeitos invisibilizados, e que sejam coerentes como uma proposta de educação crítica, para desconstruir estereótipos que naturalizam noções de exótico, do inferior ou do não civilizado, conforme os pressupostos da interculturalidade.

Os autores apresentados neste subtópico auxiliam a problematizar o ensino de História tradicional e apontam que, se quisermos dar destaque aos saberes culturais, nas memórias e nas identidades narrativas dos alunos, deveremos promover uma mudança em nossa prática docente. O que irá refletir no planejamento pedagógico, na dinâmica das aulas, na metodologia das atividades desenvolvidas e nos objetivos que a disciplina possui nas realidades do campo/ribeirinha. É necessário fazer do chão da escola um espaço de resistência contra os paradigmas hegemônicos, e pensar em alternativas que possibilitem o diálogo entre os conhecimentos de mundo dos educandos com os conteúdos prescritos no currículo escolar. Espera-se com essa mudança de postura, abraçar a diversidade e complexidade dos traços sociais e culturais existentes nas escolas, em especial naquelas localizadas próximas aos rios do imenso estuário da Amazônia Marajoara.

3.2. Uma utopia possível! – a temática da educação ribeirinha nas produções acadêmicas

Neste subtópico do capítulo, nos dedicaremos a mapear produções acadêmicas que também se dispuseram a pensar a educação ribeirinha sob novos olhares. Os referidos estudos denunciam a colonização dos processos educativos, propõe metodologias apropriadas ao ensino de História ou de outras disciplinas na educação do campo, e repensam metodologias de ensino e modelos avaliativos. Este levantamento auxilia a ampliar os horizontes de possibilidades nas ações educativas em comunidades ribeirinhas, bem como, observar outras brechas existentes nos currículos tradicionais. Além disto, começaremos a delinear o mote principal da dimensão propositiva da dissertação de mestrado, consubstanciada numa sequência didática.

As pesquisas, no geral, defendem que a educação do campo não deve ignorar as peculiaridades dos modos de existência de seu público-alvo, afinal, não é razoável para uma aprendizagem significativa reproduzir na escola do campo o mesmo currículo da escola da cidade. Nesta perspectiva, Vasconcelos (2017, p. 142-152) analisou a construção da história da educação do campo no Amazonas, entre os anos de 1980 a 2015, a partir das experiências de participação dos coletivos rurais, e o diálogo com a diversidade sociocultural e as territorialidades das águas, das terras e florestas. As mobilizações e debates desses coletivos possibilitaram uma mudança no paradigma educacional, e, por conseguinte, uma educação que possibilitasse o protagonismo dos sujeitos do campo. O movimento ribeirinho amazonense reivindicou uma educação que valorizasse e assumisse compromissos coletivos com a centralidade da história, da cultura, dos modos de vida e de trabalho ribeirinho. O ensino, segundo a autora, não deve estar alheio à realidade e receber os mesmos direcionamentos da educação urbana, uma vez que os sujeitos ribeirinhos possuem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar que os diferencia do mundo urbano, que inclui distintas formas de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente.

A experiência da Casa da Família Rural-Boa Vista do Ramos (CFR/BVR) no Amazonas, ainda segundo Vasconcelos (2017, p. 202-203), a respeito do reconhecimento da cultura local e da perspectiva de sustentabilidade, tem contribuído para formar lideranças que aprendem no dia a dia a encontrar estratégias de enfrentamento diante da realidade de exclusão social, a partir da cultura local e da perspectiva de sustentabilidade. Nesse aspecto, a autora defende a ideia de que a Educação do Campo crie estratégias de luta e resistência no meio rural, através da “valorização da vida e das místicas aprendidas/renovadas/vivenciadas a partir das

memórias dos mais velhos e dos mais jovens, e dos sistemas agroecológicos praticados no cotidiano de muitos territórios rurais.”

No que diz respeito à realidade da E.M.E.I.F. Portugal, vimos ainda no primeiro capítulo que as ações educacionais institucionalizadas seguem as prerrogativas da Educação Rural. O que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de práticas docentes que valorizem os saberes, a cultura e a identidade dos alunos ribeirinhos. A invisibilidade das práticas sociais e culturais dos sujeitos do campo nas escolas do município, contribui para a reprodução de uma proposta de educação ainda excludente, eurocêntrica, monocultural, linear e evolutiva.

A afirmação das identidades ribeirinhas pode significar, nas palavras de Vasconcelos (2017, p. 153-154), uma perspectiva de afirmação social e política de quem não depende só dos rios, mas também das matas e florestas para manter as condições necessárias de vida. A preocupação dos ribeirinhos com a sua identidade deverá ser a preocupação com os seus territórios de produção de vida, de valores e de organização política e social, acentuada diante de questões ambientais.

Souza (2013) buscou compreender a articulação entre currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais preexistentes nas histórias de vida dos alunos ribeirinhos de Parintins/AM, evidenciando os efeitos causados em suas nuances e nas suas representações sociais, culturais e na história do lugar. Nesse aspecto, o autor argumenta que o saber tradicional e as experiências dos alunos constituem possibilidades didáticas para o ensino de geografia, e por isso a necessidade de elaborar um currículo multicultural que fortaleça o sentimento de pertencimento a partir das realidades encontradas nas escolas ribeirinhas. Portanto, argumenta o autor, que a identidade também é território de luta e de partilha, e por isso representa os valores dos sujeitos e da educação. É necessário que o currículo escolar dialogue com o cotidiano e os saberes tradicionais, uma vez que o lugar vivido é lugar de produção de saberes, logo, de construção de identidades coletivas.

Ainda que a escola tente ignorar os saberes tradicionais presentes em sua comunidade, entendemos que este saber se faz presente em seu cotidiano de maneira latente. Coelho (2020), em sua investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam numa escola ribeirinha de Benjamin Constant/AM, na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia concluiu que, apesar dos saberes culturais estarem alheios aos conteúdos trabalhados em sala de aula, eles constituem valiosa contribuição para a prática pedagógica dos educadores da escola investigada. Assim, sua pesquisa apontou para a necessidade de valorização e reconhecimento dos saberes amazônicos na educação ribeirinha, assim como práticas pedagógicas inspiradas na Amazônia e nos sujeitos do campo. Nesse aspecto, segundo a autora,

“é preciso desconstruir as barreiras sociais, culturais, políticas, epistemológicas nos espaços escolares, nas práticas pedagógicas e nas relações dos educandos e educadores, assim como reconhecer que ambos podem ultrapassar tais barreiras a partir de outras pedagogias.”

Silva (2023) realizou uma análise sobre as percepções de estudantes da Comunidade Quilombola São José da Povoação, localizada no rio Mutuacá em Currealinho/PA, sobre suas identidades étnico-raciais obtidas através da educação formal. O autor argumenta que o planejamento adequado e estratégias assertivas de ensino, possibilitam elaborar uma educação voltada aos interesses da comunidade. As experiências vivenciadas pelos alunos quilombolas, a partir da relação estabelecida com a educação formal, possibilitou experienciar uma realidade formativa para além dos muros da escola e estabelecer uma análise dos discursos entre os sujeitos e suas distintas realidades. Nesse aspecto, a educação escolar deve buscar alternativas para fortalecer as identidades dos alunos, e, por conseguinte, pensar em estratégias de ensino-aprendizagem através da experiência e da relação dos sujeitos com a escola. Entre os caminhos possíveis, o autor destaca a elaboração de um currículo que fortaleça a identidade quilombola em diferentes abordagens. Além disso, destaca a necessidade de aprofundar estudos que debatam a questão econômica e a relação da comunidade com o meio ambiente, bem como as razões que levam a produção agrícola serem insuficientes para atender as necessidades locais.

Os estudos de Coelho (2020), Silva (2023), Souza (2013) e Vasconcelos (2017) reforçam nosso argumento da necessidade de tecer estratégias de ensino, que valorizem as histórias negadas e subalternizadas nas escolas ribeirinhas. Entendo que uma mudança no currículo escolar – com calendário adaptado à dinâmica amazônica, conteúdos que dialoguem com as historicidades dos rios e florestas, por exemplo – é a utopia que todo professor ribeirinho anseia e espera que aconteça. Contudo, diante da realidade que muitas escolas do campo/ribeirinha do Marajó se encontram – apenas para citar alguns problemas, infraestrutura precária, energia elétrica insuficiente, salas quentes e poucos arejadas, merenda escolar deficitária, problemas no transporte escolar – somos levados a acreditar que a falta de políticas públicas nesses espaços é um projeto bem elaborado.

Apesar disso, acredito veementemente que o chão da escola constitui um território profícuo para uma mudança, a qual o professor de História deverá em suas aulas possibilitar o diálogo dos saberes culturais com os conteúdos trabalhados em sala de aula. De modo a permitir aos seus alunos o desenvolvimento da consciência histórica, e, por conseguinte, o reconhecimento de suas identidades ribeirinhas. Somente assim, ao tomarem consciência das exclusões que historicamente são submetidos, poderão ter suas histórias e vozes ouvidas para

além dos rios e florestas, em busca por uma educação que assuma os anseios coletivos e valorize suas histórias, sua cultura, os seus modos de vida e o trabalho ribeirinho.

Os saberes culturais, segundo Valentim (2008, p. 120), caracterizam-se pelo sentido plural, contrapondo-se ao saber hegemônico que se apresenta como modelo único de cultura. Os saberes culturais demarcam diferenças, são compreendidos como atividade social e envolvem marcos culturais, cujos termos delimitam a formação de atitudes e a maneira como são tecidas e vivenciadas as experiências. Tecer estratégias de ensino que dialogue com as práticas cotidianas dos alunos, significa abraçar a diversidade que os sujeitos vivem e constroem suas histórias, os quais são construídos no processo de formação social por meio de suas práticas sociais cotidianas.

Os rios de Currealinho/PA, assim como das outras cidades do Marajó, são repletos de identidades negadas pelo sistema escolar, os quais são aviltadas e silenciadas pelo saber hegemônico imposto nos sistemas de ensino. As vozes dos alunos e dos sujeitos ribeirinhos precisam ecoar pelos rios e florestas, e assim possibilitar que suas identidades, culturas e histórias sejam ouvidas, reconhecidas e valorizadas por todos.

Silva e Neves (2011) investigaram a relação que as narrativas orais estabelecem com a memória Tupi, numa comunidade ribeirinha do rio Tajapurú-Melgaço/PA, em contraposição com os códigos de narrativas letradas coloniais. A partir das narrativas orais, revelou-se representações da cultura Tupi nas simbioses entre o universo natural e cultural regional, os quais são reafirmados através dos códigos e suportes da cultura letrada eurocêntrica. Nesse aspecto, segundo os autores, a cultura local gerencia os canais de difusão da língua e conhecimentos do português para disseminar e atualizar a memória Tupi na Amazônia Marajoara. O estudo de termos como “folclore”, “história popular”, “literatura popular”, “cultura popular”, “cultura artesanal” presentes nos livros didáticos distribuídos na região, explicita a posição do discurso dos sujeitos no pensamento colonial e reproduz no currículo o regime de verdade da racionalidade eurocêntrica. Além disso, hierarquiza a cultura marajoara num patamar inferior e exclui as resistências das populações ribeirinhas, herdeiras dos saberes ancestrais indígenas. Portanto, a força dessas memórias expõe as lutas culturais entre as tradições orais, letradas e tecnológicas nos territórios que ainda não estão imersos aos códigos narrativos da escrita dominante colonialista.

Pacheco (2009, p. 82) afirma que ao escrever a história da Amazônia Marajoara é necessário exercitar o olhar político e o saber interrogativo, caso contrário, o pesquisador continuará utilizando a escrita da história como prática das colonidades do saber. A reflexão o auxilia a não incorrer no risco de reproduzir narrativas excludentes, que pouco conseguirá

implodir o contínuo das experiências humanas. Nesse aspecto, o autor afirma que a escrita da história amazônica, dentro de um legado epistemológico dominante, valorizou por muito tempo o centro em detrimento das margens, e impossibilitou que as vozes das vivências e trajetórias locais fossem ouvidas.

Seguindo a lógica argumentativa de Pacheco (2009) sobre a produção de conhecimentos históricos no vasto estuário marajoara, o professor de História que atua nas escolas ribeirinhas da região necessita desenvolver um olhar crítico sobre a função da educação nesses espaços. Desde o início, minha maior preocupação consistia em não resumir minhas aulas a uma mera reprodução dos conteúdos, num modelo de ensino tradicional que impõe aos educandos conhecimentos sem conexão com as suas realidades. Infelizmente, de acordo com a literatura consultada sobre a educação do campo/ribeirinha, é possível presumir que em muitas práticas docentes ainda reproduzem um modelo de ensino tradicional e excludente

O tempo em sala de aula, muitas vezes, não permite aos professores conhecerem a realidade vivenciada pelos alunos, em vista da necessidade de darem conta dos conteúdos previamente definidos para as avaliações bimestrais. Às vezes, durante as aulas é possível, a depender da temática e metodologia adotada, dialogar e conhecer um pouco mais sobre suas histórias, mas, no geral, o silêncio imposto pela timidez dos jovens impede que tenhamos as respostas necessárias para o bom andamento das atividades. Com isto, não desejamos embutir nos alunos a responsabilidade para reprodução didática acrítica do professor, mas problematizar até que ponto, essa timidez não reflete a falta de reconhecimento de sua realidade naquele conteúdo escolar. Até que ponto a aparente apatia do aluno também não é um reflexo do projeto colonial para educação?

É comum durante o ano letivo em realidades ribeirinhas do Marajó, acontecer de alguns alunos deixarem de vir à escola e/ou deixarem de realizar as tarefas prescritas para as suas casas. O motivo frequentemente está associado aos trabalhos que muitos deles precisam realizar em suas casas, auxiliando os seus pais nos trabalhos realizados nas roças, na produção de farinha, na “ida pro mato” para extrair madeira e/ou açaí, no cuidado da casa e dos irmãos mais jovens, etc. E caso o professor desconheça as histórias dos alunos que são silenciadas pelo currículo escolar, ficará impossibilitado, por exemplo, de compreender o motivo da ausência daquele aluno, ou mesmo, a razão pela qual ele não consegue acompanhar e desenvolver as atividades repassadas para fazer em casa.

Os anos passaram, desde a minha chegada no alvorecer do calendário letivo de 2017, e aos poucos pude desvendar a realidade social, econômica e cultural dos alunos. Confesso que, no entanto, foi somente com a realização desta pesquisa dissertativa que pude ouvir,

plenamente, as vozes até então silenciadas, as quais me disseram ser filhos de homens e mulheres de luta, que retiram das águas, da terra e das florestas marajoaras o sustento necessário para a manutenção de suas casas. E eles, assim como os seus progenitores, também reproduzem os conhecimentos e saberes culturais ribeirinhos, e possuem uma enorme relevância na força de trabalho necessária para a execução do trabalho familiar. Além de alunos, eles são trabalhadores que, antes ou depois das aulas, precisam desempenhar algumas tarefas para ajudar os seus pais.

Além da crítica ao modelo educacional reproduzido na educação do campo/ribeirinho, algumas pesquisas têm apresentado alternativas de ensino concretas e viáveis as realidades ribeirinhas, que transformam os alunos em protagonistas das ações educativas. Este é o caso da pesquisa de Mendonça (2020), que tinha como objeto de estudo o currículo de História do Estado do Amazonas. O autor sugere como estratégia metodológica de ensino a utilização de uma sequência didática para promover o ensino da história escolar regional. Em sua análise, argumenta que esta proposição didática permitirá aos discentes não somente o conhecimento de suas histórias, mas também o desenvolvimento do senso crítico da realidade que estão inseridos, como sujeitos sociais transformadores de suas próprias realidades. Nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas no ensino de História, contribui para a flexibilização do currículo escolar e minimiza as lacunas existentes no ensino da história local.

Já Souza e Clemente (2023) propõe a proposição de sequência didática, no ensino de Geografia, para desenvolver uma educação do campo, seguindo as prerrogativas do currículo oficial. Diante das dificuldades encontradas pelos professores em adaptar as metodologias orientadas para a realidade dos alunos, constatou-se que as sequências didáticas constituem estratégias necessárias de ensino. A proposta apresentada baseia-se nas singularidades dos alunos em escolas situadas em áreas rurais, a qual verificou ser uma metodologia que forneceu aos educandos as bases necessárias para a formação e a compreensão de suas realidades. Os autores argumentam que é necessário fortalecer as bases pedagógicas durante a formação dos estudantes, que contribua numa tomada de consciência social para reivindicar os seus direitos, como por exemplo, uma educação que dialogue com as suas realidades. Portanto, a sequência didática apresenta-se como uma proposta sistematizada que objetiva a participação ativa dos alunos, e que almeja resgatar e valorizar os conhecimentos dos sujeitos locais.

Silva Júnior (2022), ao analisar o sistema modular de ensino nas comunidades ribeirinhas do município de Breves/PA, vislumbra o Marajó como espaço profícuo para o desenvolvimento de uma educação do campo, e objetivou em seu trabalho vincular o ensino de História à uma metodologia de educação do campo. Ao investigar as produções sobre a

educação no campo na região do Marajó, destacou os avanços que os sistemas de ensino dos municípios obtiveram, ao adotar as teorias sobre educação do campo como referência organizacional nas escolas ribeirinhas. O autor conclui que o currículo a ser desenvolvido nessas comunidades requer um olhar sobre o cotidiano dos alunos, e que a interdisciplinaridade deve ser um princípio utilizado durante as aulas de História. As disciplinas que compõem a grade curricular devem trabalhar em conjunto, e devem estar ligadas ao modelo cultural e econômico das comunidades ribeirinhas. O currículo alinhado aos princípios da educação do campo, juntamente com o ensino de história, possibilita o maior interesse dos educandos nas atividades escolares, e, por conseguinte, a diminuição dos índices de evasão escolar.

A pesquisa de Castro (2019) sobre a utilização das pinturas rupestres amazônicas como recurso didático nas aulas de história, contribui para a ampliação das fontes históricas em sala de aula. Em sua pesquisa, o autor sugere que o diálogo com a arqueologia possibilita aos estudantes uma melhor compreensão sobre o período da pré-história. O autor também sugere considerar os conhecimentos e experiências que os alunos acumularam ao longo de suas vidas para uso na sala de aula. O conteúdo trabalhado em sala de aula, em conjunto com atividades relacionadas sobre pintura rupestres (aplicação de questionários e oficinas), ocasionou mudanças emblemáticas na concepção que os estudantes possuíam sobre a noção de tempo histórico.

Ribeiro (2020, p. 69), através da abordagem da história ambiental, analisou a percepção dos alunos na relação existente entre os rios e a história de Santa Izabel/PA. A história oral foi utilizada como estratégia metodológica para a produção das memórias izabelenses, oportunizando aos alunos conhecerem – através das memórias dos moradores mais antigos – os usos, as experiências e as práticas sociais vivenciadas entre os sujeitos e os rios. Para a autora, o estudo do lugar, das memórias e das experiências ali vivenciadas, oportuniza a construção de identidades e a construção de novas narrativas nas relações entre os sujeitos com os rios. A partir desse trabalho, foi possível desenvolver uma reflexão sobre as questões e crises ambientais existentes na região, a qual os educandos protagonizaram a produção de conhecimento, desenvolveram consciência ambiental e exercitaram as suas cidadanias. Por fim, foi possível construir mecanismos que aproximem os jovens às temáticas do passado, a partir das questões do tempo presente, contribuindo para ressignificar o ensino de História numa perspectiva de compreensão da realidade que o cerca.

Oliveira (2021, p. 72-77), através de uma perspectiva de história e meio ambiente, propôs um produto educacional em sua dissertação de mestrado voltado para o 6º ano do ensino fundamental. O produto consiste em um planejamento anual, contendo 25 sugestões de planos

de aulas com as suas respectivas sequências didáticas, na área de história e de ciências humanas, e tem o rio como fio condutor do trabalho educativo. Ao colocar, inicialmente, o aluno, a família e o rio Paracauari-Salvaterra/PA como protagonistas das aulas, espera-se desenvolver a sua consciência histórica, a sua ligação com a ilha do Marajó e com os povos antigos que habitaram a região. O que possibilitará, já nas primeiras aulas, que os alunos ativem as suas memórias afetivas com o rio, e criem conexões para que eles compreendam os rios de outras civilizações através das percepções de sua própria realidade.

As pesquisas citadas demonstram ser possível construir metodologias de ensino problematizadoras da realidade e que valorizam a história local. Elas propõem a superação de um modelo de currículo ainda eurocêntrico, linear, evolutivo, que tende a invisibilizar as vozes que emergem dos rios e florestas da Amazônia Marajoara. Alinhados a estes princípios, delineamos a dimensão propositiva desta dissertação, e começamos apresentar as justificativas de algumas escolhas realizadas na elaboração do nosso produto educacional, em especial, a escolha do tema, que direcionou as reflexões dos alunos.

O desenvolvimento da “Cartografia dos Saberes Culturais Ribeirinhos Marajoaras” permitirá aos docentes não somente desvendar as experiências e o cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar, mas também, a partir dela, possibilitar a elaboração de outras propostas interdisciplinares de ensino que contribua para o resgate das histórias, o reconhecimento e valorização dos saberes locais. Nos escritos abaixo, iremos analisar as razões que nos fizeram escolher, para trabalhar em duas aulas-oficinas, os temas: “Amazônia Marajoara e Ancestralidade Indígena” e “História e Cultura Ribeirinha: conhecimentos e Saberes Marajoaras”, que foram desenvolvidas com as turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O primeiro tema escolhido dar-se pela necessidade de levar os educandos a reconhecer o protagonismo que os grupos indígenas, que viviam na região no momento da invasão portuguesa, tiveram no processo de formação e construção do território português na Amazônia. Uma vez que, como ressaltamos no primeiro capítulo dessa dissertação, os povos originários detinham conhecimentos sobre as temporalidades, os movimentos dos rios, as peculiaridades da natureza e táticas de guerra, os quais foram incorporados e utilizados pelos portugueses, e por isso constituíram peças fundamentais nos planos econômico, político e militar para os planos da coroa portuguesa na região amazônica. Enquanto que o segundo tema abordado na sequência didática versou sobre a vida rural na Amazônia Marajoara, a partir da ideia que os sujeitos ribeirinhos (re)produzem conhecimentos que fazem parte de uma herança cultural indígena. E que estes conhecimentos os conectam ao passado e as confirmam no tempo presente, através das suas vivências e memórias coletivas, perpetuadas através da oralidade.

Os dois momentos foram importantes para trabalhar conteúdos que possibilitaram aos educandos, perceberem a relevância que os grupos indígenas do passado tiveram na história do Brasil. Ao ressaltar o protagonismo destes grupos, desmistificamos as imagens cristalizadas e estereotipadas reproduzidas nos livros didáticos. O ensino da História do passado colonial da Amazônia, em especial, aquela ocorrida no Marajó, contribuiu para que os alunos reconhecessem as continuidades e permanências das práticas culturais, econômicas e políticas existentes nos dias de hoje. O objetivo das referidas atividades consistiu em fazer com que os mesmos refletissem sobre os saberes ancestrais que a população ribeirinha do interior do Marajó herdou dos povos indígenas. Por conseguinte, a partir dessas reflexões iniciais, nos propusemos a fazer uma análise da vida rural existente nos rios de Curralinho/PA, em especial, o rio Guajará, de modo a contribuir com que os alunos identificassem a diversidade sociocultural que o lugar possui, compreendendo que as populações tradicionais da região (re)produzem conhecimentos e modos de vida que as ligam ao passado da Amazônia marajoara.

Segundo Pacheco (2009, p. 50), apesar dos sujeitos marajoaras tenham sido vistos ao longo do tempo, por cronistas e viajantes estrangeiros, como sendo parte constituinte de um mundo estranho e exótico, os mesmos são nos dias atuais construtores e guardiões do patrimônio material e imaterial necessários para a sustentabilidade e equilíbrio da região. Nas palavras do autor, a dinâmica que o cotidiano marajoara impõe aos seus moradores, os possibilita reproduzir “inteligíveis modos de vida e trabalho, os quais vêm permitindo-lhes dialogar e respeitar temporalidades dos indissociáveis reinos: humano, vegetal, animal e mineral garantidor do sustento de seu dia-a-dia.” Nesse sentido, os argumentos suscitados por Pacheco (2009), nos fazem presumir que as populações tradicionais ribeirinhas são nos dias atuais, os detentores das tradições e saberes ancestrais herdados pelos povos indígenas que outrora habitaram a grande ilha. Ao vislumbrarem o protagonismo da história indígena e as marcas que deixaram para a cultura local, esperamos que os alunos possam (re)conhecer as suas identidades marajoaras.

A opção por sequências didáticas como dimensão propositiva da pesquisa dar-se por entender que na realidade das escolas ribeirinhas, diante dos problemas estruturais supramencionados, constituem uma metodologia de trabalho viável, a qual os professores de história irão desenvolver, seguindo as atividades prescritas. E mesmo que não dispunham de recursos didáticos tecnológicos – televisão, aparelho de som e computador com projetor, por exemplo – conseguirão, somente com os recursos disponíveis (material impresso, quadro magnético, canetas e apagador), alcançar os objetivos propostos.

Infelizmente, durante os anos de trabalho no rio Guajará, quase sempre contava apenas com o básico de recurso didático, e quando era necessário utilizar a televisão demandava um tempo enorme para levar e organizar nas salas, e tínhamos que torcer para não ocorrer nenhum problema com a energia elétrica disponível na escola. Por isso, o quatro-branco, as canetas magnéticas e o material impresso (muitas vezes custeado com recursos próprios) constituem-se as ferramentas pedagógicas mais utilizadas por mim durante as aulas. Outras vezes, quando necessário, utilizo uma caixa de som portátil e o celular para trabalhar uma letra de música que dialogue com o conteúdo ministrado. E por acreditar, que o contexto vivenciado por mim não difere significativamente das realidades encontradas por outros professores, considero que essa proposta de trabalho seja a mais viável para o ensino de História em comunidades ribeirinhas.

Em nossa proposta de trabalho, assim como fizeram Souza & Clemente (2023) e Oliveira (2021), almejamos desenvolver uma prática pedagógica orientada na realidade vivenciada pelos estudantes, e que tenha o rio Guajará-Currálinho/PA como o fio condutor que orientará os estudantes no diálogo estabelecido entre os saberes culturais da região e os conteúdos prescritos no currículo escolar. E principalmente, que possa servir como base para que outros professores, em diferentes realidades ribeirinhas do Marajó dos rios e florestas, possam utilizar e/ou adaptar as referidas atividades para o desenvolvimento de aulas de Histórias mais significativas e envolventes. Portanto, considero que a utilização da sequência didática não somente contribua para professores ribeirinhos adaptem o currículo escolar para as realidades vivenciadas pelos alunos, mas também contribua no desenvolvimento de uma compreensão crítica e contextualizada da história e da cultura local, regional e global.

O universo escolar, segundo Geminari (2026, p. 771), resulta do movimento dialético entre a cultura estabelecida por uma tradição seletiva, a qual é evidenciado nos elementos culturais produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplinas, normatizações, regras, provas, etc.) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização. Saber como conduzir esse diálogo é o desafio enfrentado por mim, desde que cheguei na E.M.E.I.F. Portugal. E hoje, por meio da construção colaborativa da “Cartografia dos Saberes Ribeirinhos Marajoaras”, acredito que possamos avançar um pouco na educação e no ensino de História nessas comunidades. E como defendemos, ainda no primeiro capítulo, deve-se ampliar os conteúdos escolares usuais e tornar a escola um espaço de crítica social. Ao professor caberá desenvolver o papel ativo no processo educativo, criando as condições necessárias para que seus alunos ampliem a sua visão de mundo através dos recursos culturais da comunidade. E, por conseguinte, tenham as suas vozes ouvidas e consideradas no processo

de ensino-aprendizagem não somente nas aulas de História, mas também nos demais componentes curriculares que compõe os saberes escolares.

No que diz respeito às propostas de inclusão de temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos, vimos anteriormente que Magalhães (2009) defende a necessidade de selecionar conteúdos que, normalmente, não compõem as políticas dos conhecimentos oficiais. Nessa perspectiva, a autora argumenta que a educação do campo, deve priorizar no cotidiano escolar atividades que contribuam na superação das invisibilidades dos sujeitos. E como o currículo escolar formata as mentalidades e as subjetividades dos alunos, é necessário buscar alternativas que priorizem no cotidiano escolar temáticas relacionadas a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER). Nesse aspecto, a educação do campo no Pará deve assumir um compromisso com a população negra do campo, e compreender que esta população, historicamente excluída, tem a questão da cor/raça como um dos aspectos que faz com que ela permaneça sem que seus direitos sejam priorizados nas políticas públicas.

Quijano (2005, p. 107) argumenta que a noção de raça foi criada pelos europeus, após a chegada nas Américas, como referência a supostas estruturas biológicas existentes entre conquistadores e conquistados. O que fez com que os conceitos de raça e identidade racial fossem estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população, acarretando na formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produzindo no continente invadido identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. A utilização da ideia de raça, segundo os argumentos do autor, contribuiu para classificar e hierarquizar as populações indígenas e negros escravizados, estabelecendo uma ordem social baseada na suposta superioridade da raça branca. Essa construção impôs consequências profundas, tais como: hierarquia racial, desigualdade social, violência e exclusão. Contudo, podemos utilizar o conceito para reforçar as identidades dos alunos, como ribeirinhos marajoaras, como ferramenta de resistência e afirmação da população historicamente excluída.

Nesse aspecto, esperamos também, através das sequências didáticas, possibilitar aos alunos compreenderem que a ideia de raça não constitui uma categoria natural, mas sim uma construção histórica e social que reflete os interesses e poderes da classe dominante. E que as colonidades do poder ainda reverberam na sociedade contemporânea, por meio de um currículo escolar que cala e silencia as histórias das populações tradicionais. Assim, é preciso considerar que, ao falar da história na Amazônia Marajoara, é imprescindível refletir sobre a presença de diferentes grupos, que contribuíram significativamente para a construção da história e da cultura local. Entre os quais, os indígenas e os negros africanos escravizados se destacam, e por isso suas histórias devem ser valorizadas dentro das práticas docentes nas escolas ribeirinhas. Por

isso, o nosso trabalho está em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais incluíram no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” e a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente.

A Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, constitui um capítulo importante da longa trajetória de luta do movimento negro, a qual o Estado brasileiro afirmava através da legislação a luta contra o racismo (BRASIL 2003). Mais tarde, o movimento da luta pelo direito a uma educação brasileira multicultural, possibilitou que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, fosse promulgada, a qual incluiu também no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A referida lei possibilita que a formação da população brasileira seja compreendida também a partir das contribuições históricas e culturais da população afroindígena e seus descendentes. O Inciso 1º por exemplo, afirma que “a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

A BNCC/2017 reforça a lei nº 9.394/96 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, e os demais marcos legais ao afirmar que cabe às Secretarias Municipais de Educação e redes de ensino incorporar nos currículos e nas propostas pedagógicas a abordagem de temas, preferencialmente de forma transversal, relacionados a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2017, p. 19). Contudo, uma pesquisa realizada pelo Portal Geledés e Instituto Alana em 2023, sobre a implementação da lei nº 10.639/03 junto aos órgãos municipais de educação de educação, apontam que, após 20 anos de promulgação da lei, os conteúdos relacionados à EREER são abordados majoritariamente apenas no mês que se celebra o dia da consciência negra. A ausência de suporte para a implementação da lei constitui o principal desafio, já que os municípios de pequeno porte são os que mais demandam de apoio (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

A cultura afroindígena brasileira, também precisa ser compreendida em sua dimensão relacional com outras culturas, a partir de suas próprias dimensões políticas, éticas e históricas. Segundo Aguiar (2021, p. 276), a Lei 10.639/03 não configura como algo novo no ensino de História, e sim sinaliza a importância da história africana que já era ensinada no país desde o final da década de 1950. O que ocorre é a obrigatoriedade de conteúdos e formas de abordagens sobre a História da África e da população afro-brasileira, tendo o Movimento Negro como um dos interlocutores principais e mais atuantes. Alguns avanços podem ser identificados, mas eles

ainda são restritos à escolha individual de alguns professores de se trabalhar as temáticas afroindígenas. Nesse aspecto, o autor diz que houveram poucas mudanças em relação a práticas escolares coletivas, tais como: currículos, projetos interdisciplinares e capitalizados, e uma permanência do racismo no currículo oculto.

A obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar das temáticas “História e cultura afro-brasileira” e “História e cultura indígena” por recomendação das leis mencionadas anteriormente, segundo Pacheco (2017), problematiza essencialismos étnicos e visões estereotipadas que orientam e classificam as populações brasileiras e amazônicas. Desde os tempos coloniais, as histórias, tradições e os imaginários das culturas indígenas e africanas persistiram, sofreram baixas e foram reinventadas nas fronteiras amazônicas. Nesse aspecto, o autor argumenta que o questionamento das leituras realizadas sobre a região, e a busca por outras evidências históricas possibilitam descobrir trajetórias e apagamentos da presença afroindígena na Amazônia Marajoara. Estas conclusões coadunam-se com as investigações realizadas por Magalhães (2009), da necessidade de uma Educação do Campo comprometida com as populações historicamente excluídas. Por isso, em nossa prática docente e nesse trabalho dissertativo, esperamos através do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes ribeirinhos, contribuir para uma educação que valorize a história e a cultura negra e indígena brasileira.

A confluência de saberes existentes, hoje, no Marajó, é o resultado das ações e contribuições dos grupos indígenas e mais tarde dos negros africanos escravizados. Segundo Bispo dos Santos (2023, p. 45), os saberes africanos sofreram influência dos saberes indígenas, os diálogos estabelecidos permitiram que os primeiros adaptassem e/ou reinventassem suas tradições ao novo local de morada. Apesar dos conhecimentos utilizados pelos ribeirinhos no Marajó possuírem relação íntima com os saberes ancestrais dos grupos afroindígenas, nossa proposição de sequência didática centrou nos debates na questão indígena, especificamente. Isso não impede, no entanto, que durante as aulas seja possível estabelecer um diálogo com a história e a cultura afro-brasileira.

A proposta de um modelo de ensino de História, numa perspectiva problematizadora e popular, que considere os saberes culturais e o cotidiano dos alunos, é segundo Pitano (2017, p. 100), antagônica ao sistema dominante. Nessa lógica, ao considerarmos que os alunos ribeirinhos são oprimidos pela lógica capitalista, a educação deve assumir a missão de construir sujeitos sociais. E para que isso ocorra ela deve ser questionadora, dialógica, libertadora, e revolucionária, fundamentada no diálogo, a qual a comunicação configura-se como princípio basilar de constituição dos sujeitos e no desenvolvimento da consciência crítica. O autor argumenta que “o diálogo freiriano não somente emancipa, pela superação e melhora qualitativa

dos estágios cognitivos, mas também liberta e proporciona uma sabedoria revolucionária capaz de fundar um novo sujeito.”

A “Cartografia dos saberes culturais ribeirinhos marajoaras” permite aos professores da disciplina de história não somente conhecer as particularidades existentes aqui, mas também refletir sobre as identidades narrativas de seus alunos ribeirinhos, a perceber o quanto eles são conhecedores dos vários segredos dos rios e florestas da Amazônia Marajoara, ou seja, são possuidores de saberes ancestrais que, ao serem utilizados em seus cotidianos, reforçam as suas identidades e o seu senso de pertencimento. Acima de tudo, assim como ocorreu comigo, espero que esse trabalho contribua para que o professor (a) ribeirinho (a) repense sua prática docente, faça uso de metodologias de ensino que promova o diálogo entre a cultura escolar e a cultura ribeirinha, favoreça, portanto, uma educação ribeirinha inclusiva e transformadora. É urgente e necessário que as vozes silenciadas dos alunos sejam ouvidas, apreciadas e valorizadas, pois do contrário, a educação no interior do Marajó dos rios e florestas continuará reproduzindo a cultura dos grupos dominantes. A partir daí, espera-se que eles experimentem situações de maior engajamento com a história e a cultura do lugar, numa perspectiva de resgate, valorização e preservação dos saberes culturais e, por conseguinte, participem ativamente de organizações coletivas para reivindicar os direitos de cidadania negados e obliterados pela ausência de políticas públicas no lugar.

3.3. Histórias conectadas: novos olhares para o ensino de História, a partir da cartografia dos saberes culturais ribeirinhos

As reflexões feitas acima, nos auxiliaram a reforçar o nosso compromisso em desenvolver uma educação libertadora, que funcione como uma espécie de guia facilitador do processo de ensino-aprendizagem. As sequências didáticas constituem uma prática de planejamento bastante conhecida entre professores. Estas se forem organizadas, a partir das realidades vivenciadas pelos estudantes, contribuirão para inspirá-los na busca de um futuro mais justo. Afinal de contas, é sabido que a educação não deve apenas constituir um meio de transmissão de conhecimentos, mas também um modo de provocar uma mudança no senso crítico, e de promover mudanças significativas na forma como os jovens percebem a sociedade em que vivem. Hoje, percebo que uma mudança de postura e nos planejamentos das aulas, é cada vez mais necessário para proporcionar uma educação inclusiva e libertadora. Nas linhas seguintes, iremos descrever as ações didáticas desenvolvidas em sala de aula, tendo como

auxílio o material didático impresso, as sequências didáticas, as reflexões dos alunos, as fotografias e, também, as anotações feitas no diário de campo.

Especificamente, nesta parte de nosso trabalho dissertativo apresentarei a dimensão propositiva da pesquisa, que constituirá num caderno pedagógico intitulado: “Cartografando saberes: uma proposta didática para o ensino de História em escolas ribeirinhas da Amazônia Marajoara”. O público-alvo são estudantes e educadores da área de História, que almejam introduzir em suas práticas docentes propostas de ensino mais alinhadas com os saberes culturais ribeirinhos. O referido produto é composto por duas sequências didáticas, que orientarão os professores a realizarem uma pesquisa dos saberes culturais, a partir das experiências e do cotidiano de seus alunos. A intenção da proposta didática consiste em subsidiar professores de História que atuam em diferentes lugares, em especial aqueles que trabalham em regiões ribeirinhas, a realizarem o estudo do lugar onde a escola está inserida. O resultado desta coleta de informações, suscitadas na pesquisa realizada em sala de aula, poderá em outro momento, ser utilizado como fonte histórica em outras aulas. Para tal, é necessário ter o cuidado em perceber as especificidades de cada lugar.

A cartografia dos saberes serve como recurso metodológico importante, contribuindo no mapeamento da história e cultura das comunidades ribeirinhas da Amazônia. E, também se propõe a ser uma sequência didática, na qual trará orientações referentes à organização dos processos desenvolvidos em sala de aula, o período de execução, o conteúdo que será trabalhado e a ordem que eles irão ter, atividades pedagógicas desenvolvidas e avaliações que irão fazer a culminância do processo educativo. Nesse aspecto, antes de mais nada devemos lembrar que todo e qualquer planejamento requer alguns cuidados, e por isso é importante atentar para as condições físicas do local, tais como: A escola dispõe de energia elétrica? Há conexão com a internet disponível? A instituição dispõe de copiadora para reprodução de material? A escola dispõe de televisão e/ou data-show? E por fim, o professor poderá contar com uma caixa de som?

O trabalho docente e escolar, muitas vezes, nos reserva surpresas nem sempre agradáveis. Por isso, é necessário estar preparado para imprevistos e sempre ter uma proposta alternativa de trabalho. Eu costumo dizer sempre que, diante dos problemas de infraestrutura existentes nas escolas ribeirinhas, o professor deve ter sempre um Plano B caso o planejamento inicial não seja possível. E caso o plano B também seja inviável, que ele possa estar preparado para assumir um terceiro planejamento. E assim, quantas vezes forem necessárias, o importante é se antecipar aos imprevistos e pensar em diferentes abordagens para o trabalho. Em minha experiência sempre busco imprimir o material com bastante antecedência, e sempre que

necessário levar o computador e caixa de som pessoal. E quando for necessário utilizar a televisão, caso haja energia elétrica disponível, dialogar antecipadamente com a coordenação pedagógica e já deixar a mesma devidamente instalada na sala em que for desenvolver o trabalho. Assim, economiza um enorme e valioso tempo para transportar até o local, retirar da caixa, colocar sobre a mesa, conectar os cabos e iniciar a aula.

Infelizmente na realidade escolar ribeirinha, o tempo das aulas é menor do que o tempo nas escolas urbanas, mas isso não impede que façamos um esforço para desenvolver uma aula mais dinâmica. Por isso, é de suma importância que o trabalho desenvolvido esteja alinhado com a coordenação pedagógica da instituição de ensino, a qual poderá contribuir para amenizar os possíveis imprevistos que poderão ocorrer.

As aulas para as turmas do 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano), geralmente versam sobre os aspectos históricos do mundo contemporâneo (séculos XIX e XX) e da história recente (século XXI), os quais possibilitam aos professores de História abordar objetos de conhecimento que versam sobre a história indígena, tais como: no primeiro, “a tutela da população indígena”, “políticas de extermínio indígena durante o império”, e “resistência dos povos indígenas e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”, enquanto que no segundo, é possível vislumbrar “a questão indígena e negra na Amazônia”, “a questão da violência contra populações marginalizadas”, e por fim, “as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local” (BRASIL, 2017. p. 424-433). Dentre o conjunto de conteúdos que a BNCC/2017 orienta para serem trabalhados, aqueles que tratam sobre temáticas indígenas e/ou de populações tradicionais são restritos, o que reforça os argumentos suscitados ao longo de nosso trabalho, de que os currículos escolares silenciam e marginalizam esses sujeitos. E contribui para perpetuar os modelos de discriminação e preconceitos, que frequentemente associa os indígenas à errônea imagem de selvagens e atrasados. Todavia, é possível, a partir do que o documento dispõe, selecionar conteúdos e desenvolver um ensino alinhado com a temática indígena, e com isso, dialogar com as temporalidades e os saberes ribeirinhos marajoaras do tempo presente.

A BNCC/2017 constitui o referencial normativo para a educação nos municípios brasileiros, e como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, Curalinho/PA organiza a matriz curricular municipal seguindo as normativas nacionais. Entre as competências e habilidades que o documento dispõe sobre a história e cultura dos povos indígenas, destacamos para o 8º e 9º anos as seguintes: “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império” (EF08HI21), “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as

populações negras nas Américas.” (EF08HI27), “Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.” (EF09HI21), e “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência”. (EF09HI36).

O texto da BNCC/2017 exemplifica tais expectativas como possibilidade de desenvolvimento das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, como veremos abaixo:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 402).

Espera-se que os objetos de conhecimento, habilidades e competências listadas acima, possam ser contempladas com a nossa proposta de sequência didática, as quais terão como temas norteadores a “Amazônia Marajoara e Ancestralidade Indígena” e “História e Cultura Ribeirinha: conhecimentos e Saberes Marajoaras”. Os temas possibilitaram o diálogo com os conteúdos prescritos pela BNCC/2017, sobre o ensino da história e cultura indígena, no que diz respeito aos saberes ancestrais que os povos ribeirinhos reproduzem nos dias atuais. Essa temática, apesar de não ser contemplada para o 8º e 9º anos nas orientações normativas nacionais, não impede que possam ser vistas para mediar o diálogo entre as relações de poder e os mecanismos, de transformações e manutenção, dos aspectos culturais. Tal como é estabelecido para os objetivos do ensino de História. Essa ação, a meu ver, constitui numa ação de resistência necessária para contemplar, em todos os níveis de ensino do fundamental maior, um debate que contribua para o diálogo com as práticas e os saberes locais. E, por conseguinte, como defendemos ao longo desse trabalho, possibilitar aos educandos uma educação mais conectada com a sua realidade ribeirinha, e com as suas experiências pessoais.

Infelizmente, em vista dos desafios que a educação do campo impõe para as escolas do interior do Marajó, a seleção de conteúdos constitui numa estratégia necessária para o desenvolvimento das aulas de história. Além disso, a escolha da metodologia alinhada para a realidade dos rios e florestas, contribui significativamente para o bom andamento das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, por isso, em nosso trabalho decidimos utilizar o conceito

de aula-oficina, como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar os conteúdos de história. Essa metodologia, de acordo com Marlene Cainelli (2021), possibilita ao professor e alunos experiências coletivas de formação do pensamento histórico em três fundamentos, a saber: 1) a importância da informação histórica, para justificar a relevância das narrativas do passado; 2) a abordagem epistemológica, através da inclusão de uma nova evidência ou opinião; e 3) a empatia pelo passado, que possibilita conhecer o outro e as razões de suas ações.

O ensino de História deve incluir, ainda para Cainelli (2021), o entendimento dos alunos do lugar em que vivem, para orientá-los temporalmente na busca por interpretações entre os sujeitos do presente e do passado. A aula-oficina, ao considerar a natureza dos conhecimentos históricos, em busca de uma formação humanista para uma orientação temporal, constitui uma possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. Segundo a autora, a alteração no paradigma metodológico contribui na valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, no trabalho com fontes de diferentes naturezas, na reestruturação do conceito de conteúdos substantivos. Este último, ao incluir conteúdos de segunda ordem, possibilitará uma formação histórica pautada na instrumentalização de objetivos. Este modelo de pensamento sobre a importância do ensinar História, me faz refletir acerca do que me motiva a planejar e executar minhas aulas no interior do Marajó. E após a experiência advinda das leituras durante as disciplinas do mestrado, na pesquisa bibliográfica, e as intenções para essa pesquisa; compreendo que a docência e o ensino de História podem ter uma importância maior do que os currículos oficiais estabelecem. Por isso, considero necessária uma alteração na relação aluno-professor, a qual este assume o papel de instigador para conduzir o primeiro a alcançar uma consciência histórica.

A consciência histórica, segundo os pressupostos de Isabel Barca (2012, p. 40), ocorre quando uma informação que se encontra inerte e interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental dos alunos, e passa a ser utilizada conscientemente para orientá-los no mundo em que vivem. Para alcançar tal objetivo, a autora pressupõe que a educação histórica, deve relacionar teoria e prática de ensino, a qual alimenta-se no princípio de aprendizagem do saber histórico e suas epistemologias, mas também necessita considerar os procedimentos metodológicos da pesquisa social, e explorar as concepções e práticas dos alunos e colocá-los para desenvolver tarefas desafiantes. Nesse aspecto, a narrativa histórica constrói-se também sob diversas formas e enfoques, e possibilita desvendar as concepções que os alunos têm sobre diferentes aspectos, tais como:

a) Significados atribuídos ao mundo presente e passado, b) sentidos de mudança (progresso ou declínio linear ou complexo, dialética, ciclo, permanências ou rupturas), c) papel da história na orientação temporal (relações entre passado, presente e expectativas de futuro) no plano coletivo e no plano individual (como se posiciona o sujeito na história?), d) valores de (inter)culturalidade em situações de diálogo, de tensão ou de conflito, e) identidades coletivas plasmadas em mensagens nucleares convergentes no seio de um grupo (BARCA, 2012, p. 40-41).

Segundo os argumentos de Barca (2012) transcritos acima, o professor deve buscar, através dos conteúdos escolares, atribuir significados ao mundo vivenciados por seus alunos, os quais possibilitará aos mesmos construir um pensamento crítico na busca da afirmação de suas identidades. Nesse aspecto, o educador deverá assumir um papel de investigador social, a fim de buscar compreender a evolução conceitual dos seus alunos, não apenas em termos de quantidade de conteúdos, mas também através de uma intenção sustentada através da lente da própria história. Portanto, seguindo essas orientações metodológicas, é necessário explorar e analisar as ideias prévias dos alunos, e fomentar uma proposta de aula-oficina que se contraponha aos modelos de aulas meramente expositivas e/ou falsamente ativas (BARCA, 2012, p. 46).

A sequência didática está em conformidade com a Lei 11.645/2008 e com a BNCC, que versa que o ensino-aprendizagem deve ocorrer através das temáticas relacionadas à história indígena, almejando os estudantes a reconhecerem as suas heterogeneidades, os seus modos de vida, identificar as suas contribuições para a História da Amazônia, e os laços identitários decorrentes das heranças culturais para a população ribeirinha marajoara. Dentre as culturas indígenas existentes na história do Pará, destacam-se os povos da cultura de Santarém, os povos de tradição Mina e a Cultura Marajoara. Esta última, segundo Schaan (2006, p. 19), constitui um termo utilizado para denominar três aspectos, tais como: 1) cultura pré-colonial descoberta e estudada pelos arqueólogos, 2) estilo estético representado em produtos artesanais e na arquitetura paraense, e) a cultura do caboclo e do vaqueiro moradores da Ilha do Marajó, ou aquilo que vem da Ilha e seus moradores.

O Documento Curricular Municipal de Curalinho/PA define a “Cultura e Identidade” como sendo um dos eixos estruturantes de sua educação, a qual constitui uma temática relevante para ser trabalhada aos alunos matriculados nas 48 escolas da cidade. Contudo, apesar de constituir uma temática de grande importância para a compreensão da diversidade cultural existente na região, o documento não avança e nem menciona aspectos da cultura ribeirinha, muito menos sobre a cultura e identidade marajoara (CURRALINHO, 2020, p. 115-117).

Segundo Barca (2004, p. 132), o professor deve assumir o papel de instigador social, e assim interpretar a realidade e o cotidiano dos seus alunos. O objetivo, segundo ela, não é para

ele classificar em certo/errado e/ou completo/incompleto as respostas dos educandos, mas para auxiliá-lo a modificar positivamente a compreensão que possuem nos propósitos da educação escolar. Nesse modelo, o aluno deverá se configurar como um agente do próprio conhecimento, os quais as atividades resultantes de suas ações na escola deverão ser integradas na avaliação.

A BNCC/2017, de acordo com Ralejo, Mello e Amorim (2021), apesar de ser um dispositivo regulador da educação nos municípios e nos estados brasileiros, o documento apresenta possibilidades para a efetivação de um ensino de História significativo. Nesse aspecto, o currículo de história pode ser pensado como um terreno com ranhuras, a qual é formado por saberes e poderes dinâmicos, que objetiva conteúdos e subjetiva alunos e professores. Essa ideia indica a existência de alternativas para valorizar as alteridades, a diversidade sociocultural e étnica, a promoção da inclusão discursiva dos sujeitos, e as identidades silenciadas e negadas durante o percurso da escolarização. E por não estarmos fadados a reproduzir as narrativas tradicionais é necessário, segundo os autores, estabelecer sentidos aos conteúdos ensinados. Portanto, os novos caminhos para o ensino de História deverão valorizar a leitura das fontes históricas, a partir das problematizações que forem realizadas sobre o conhecimento histórico.

Retornando a abordagem da aula-oficina, segundo Barca (2004), a efetiva concretização dos princípios desta dá-se pelos usos de materiais já utilizados no ambiente de investigação. Desse modo, o levantamento dos conhecimentos prévios no momento inicial da aula, poderá assumir um caráter sistemático para o desenvolvimento da sequência didática. Em vista disso, no início das atividades, no âmbito da pesquisa sobre a cartografia dos saberes culturais ribeirinhos marajoaras, busquei investigar o que entendiam sobre a temática, a partir da seguinte questão norteadora: Qual a importância que os grupos indígenas possuem na história e cultura do Marajó? Através do diálogo que fora iniciado esperava trazer à tona memórias e aprendizados relativos aos anos anteriores, uma vez que a temática indígena faz parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de História e Estudos Amazônicos. Contudo, apesar do tempo estipulado e do grande esforço empreendido para que os educandos respondessem, o silêncio inicial era mantido e nenhuma resposta relacionada com a pergunta era dada. O que reforçou nossa ideia de que os conteúdos vistos em sala de aula, por não terem relação com a realidade vivenciada pelos alunos, acabam caindo no esquecimento após as realizações das avaliações bimestrais.

Diante da impossibilidade de ignorar os preceitos estabelecidos pelo currículo oficial, coube a mim, de acordo com o que dialogamos acima sobre os objetivos e as metodologias utilizadas em nossa proposta de trabalho, pensar em estratégias para revelar as identidades

narrativas dos alunos da E.M.E.I.F Portugal. O objetivo consistia em cartografar os saberes culturais da região, como dissemos anteriormente, mas para que isso ocorresse desenvolvemos algumas atividades relacionadas com a história indígena no Marajó, as quais possibilitaram os estudantes a compreenderem, os aspectos históricos e as heranças culturais deixadas para os ribeirinhos marajoaras. Assim, a realização das atividades ocorreu no mês de agosto de 2024, especificamente nos dias 20 e 21, durante o tempo reservado para as aulas de História, e, também das aulas de matemática. Em vista da necessidade de conduzir a atividade sem um intervalo de longo tempo, dialogamos com a coordenação pedagógica e direção escolar para viabilizar, de forma extraordinária, uma readaptação no calendário das aulas. E o professor de Matemática, gentilmente concedeu parte dos seus horários para que fosse possível realizar as aulas, e desenvolver as atividades propostas na mesma semana letiva.

Imagem 21 e 22:

Alunos (as) das turmas do 8º e 9º anos.



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

Acima podemos visualizar as **imagens 21 e 22**, tiradas após a realização do primeiro encontro, onde é possível conhecer parte dos alunos presentes: A opção pelas turmas do 8º e 9º anos, deu-se por serem turmas com quantitativo menor de alunos, pela carga de conteúdos acumulados, e principalmente, por estarem no final de suas adolescências, possuírem uma vivência e experiência maior sobre as práticas culturais desenvolvidas no rio Guajará-Curalinho/PA. O que possibilitaria que nossa proposta pedagógica fosse mais viável, pela

maior capacidade dos mesmos de realizarem as leituras dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também na leitura que possuem do contexto que estão inseridos.

As aulas contaram com a participação de aproximadamente 56% dos alunos matriculados, os quais vinte e dois (22) alunos correspondiam ao 8º ano, e quatorze (14) alunos estavam cursando o 9º ano na ocasião. A baixa frequência discente nesse período foi justificada pelas seguintes razões: pela ausência de um barco que fazia o transporte escolar, e pelo período coincidir com a safra do açaí, o que faz com que alguns alunos deixem de vir à escola para trabalhar no manejo e na venda do produto. Na lousa ainda é possível visualizar algumas anotações realizadas sobre as atividades desenvolvidas, tais como: “indígenas nas atividades econômicas”, “extrativismo”, “agricultura”, na primeira imagem, e “Amazônia marajoara e ancestralidade indígena”, na segunda imagem. As referidas anotações nortearam o desenvolvimento da aula, mas isso será melhor explicitado a seguir. Antes, gostaria de realizar algumas considerações sobre os alunos, os quais constituem os sujeitos centrais não somente para a realização desse trabalho, mas também, nos aspectos necessários para todo e qualquer planejamento de aula em escolas localizadas em áreas ribeirinhas.

As aulas na E.M.E.I.F. Portugal ocorrem em dois turnos, manhã e tarde, os quais, das turmas do fundamental maior, pela parte da manhã vem à escola as duas turmas do 6º ano e a única turma do 8º, e pela parte da tarde vem as duas turmas do 7º ano e a única turma do 9º ano. A necessidade de conhecer as realidades e identidades narrativas dos discentes, argumento que defendo ao longo desse trabalho, dar-se pela possibilidade de conectar as aulas da escola às realidades dos rios e florestas na Amazônia marajoara. Após o término da primeira sequência didática, refleti sobre alguns aspectos pertinentes ao conteúdo trabalhado, e percebi pelos semblantes dos alunos, que o caminho traçado se mostrou promissor. Eles, que normalmente possuem uma dificuldade em interagir, outras vezes reclamam das leituras que precisam fazer, além do desinteresse em realizar atividades que não irão somar na média avaliativa do bimestre, etc. No caminho percorrido por eles, antes de saírem da sala de aula, notei um ar de contentamento, o que talvez seja justificado por terem participado de uma atividade próxima da realidade deles.

Na ocasião das aulas, cada turma ficou em sua respectiva sala, apesar dos conteúdos e atividades terem sido os mesmos, tendo em vista que os horários das aulas não coincidem como frisamos anteriormente. Contudo, mesmo que estivessem dispostos no mesmo turno, optaríamos em mantê-las separadas, por acreditar que os resultados alcançados seriam mais significativos, pois a junção das turmas poderia impedir e/ou refletir negativamente na participação dos discentes durante as aulas. E como a escola não dispõe de sala e/ou auditório

que acomode um número igual e/ou superior a quarenta pessoas, também ficaríamos impedidos de juntar as turmas. Nas ocasiões de reuniões com os pais e responsáveis, ou eventos que precisam reunir um grande quantitativo de pessoas, duas salas do prédio principal são utilizadas, retirando uma parede de madeira móvel para que as mesmas se transformem numa espécie de auditório improvisado. O que exige um esforço para retirar a estrutura que mantém a parede em pé, e removê-la de forma segura para o fundo da segunda sala. Isso revela e exemplifica, as dificuldades encontradas nas escolas ribeirinhas, não somente nos aspectos pedagógicos, mas também em suas estruturas físicas.

Para facilitar o entendimento dos procedimentos adotados em cada aula-oficina, descrevemos no quadro abaixo, um roteiro com a sequência prevista de intervenções:

Tabela 02: Roteiro das aulas-oficinas.

1) Aula-oficina do dia 20/08:	2) Aula-oficina do dia 21/08:
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos objetivos da pesquisa. • Realização da pesquisa norteadora: <i>“o que vocês entendem sobre ancestralidade indígena?”</i> • Apresentação do documentário: <i>“Índio velho: memória ancestral</i> • Leitura do texto de apoio: <i>“Amazônia Marajoara e ancestralidade indígena”</i> • Problematização do tema e debate em turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conteúdos da aula anterior. • Realização da pesquisa norteadora: <i>“Para você, o que significa ser ribeirinho?”</i> • Leitura do texto de apoio: História e cultura ribeirinha: conhecimentos e saberes marajoaras. • Preenchimento do instrumental de pesquisa: levantamento dos saberes da terra, da água e das florestas. • Problematização do tema e debate em turma.

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

O objetivo inicial do nosso trabalho consistia em desvendar o que o alunado compreendia sobre a história e cultura indígena, tendo em vista que essa temática integra a grade curricular das disciplinas de história e estudos amazônicos dos anos anteriores. Ao seguir os pressupostos de Barca (2012), na busca da (inter)identidade dos alunos, iniciamos a aula explorando e analisando os conhecimentos prévios. Além disso, consideramos a proposta de aula-oficina, elaborado por Barca (2004), necessária para o desenvolvimento de uma proposta de ensino dinâmica e que considerasse as experiências e o cotidiano deles. Por isso, o conceito e as metodologias sugeridas, conduziram toda a extensão as aulas que foram ministradas, desde o planejamento até o término, e possibilitou aos educandos refletirem sobre os conteúdos

mobilizados para a realização da cartografia cultural dos saberes marajoaras do rio Guajará. Portanto, os princípios elaborados pela autora, não somente inspiraram o planejamento das atividades propostas, mas contribuíram para que fossem observadas as aprendizagens de História referente aos anos anteriores, os quais foram feitas através da seguinte pergunta norteadora chave: o que vocês entendem sobre ancestralidade indígena?

E como esperado, os educandos nas duas turmas mantiveram o silêncio, e o questionamento suscitado por mim e anotado em letras garrafais na louça ficou sem resposta. Incentivei que os mesmos falassem o que vinha em suas mentes, ou que pegassem o pincel e fossem ao quadro responder. A ausência de respostas, no meu entendimento pode ter sido por dois motivos, o primeiro pela vergonha e o medo de errar que a maioria da turma possui; e a segunda por ter sido uma reflexão que fugisse dos conteúdos vistos por eles anteriormente. Admito, durante o planejamento das aulas, que cogitei a possibilidade de ficar sem a resposta para a pergunta inicial, o que geralmente ocorre com certa frequência durante os anos de trabalho na região. E para auxiliá-los a refletir sobre o que estávamos tratando, tinha a intenção de trabalhar o documentário intitulado “Índio velho: memória ancestral”, mas problemas técnicos com a televisão impediu que o mesmo fosse repassado. Felizmente estava preparado para eventualidades, e tinha preparado um texto resumindo os pontos principais do vídeo que li e descrevi em alto e bom tom para que todos os presentes pudessem ouvir.

Inicialmente expliquei que o curta trata sobre os modos de vida, as experiências, as expectativas, a cultura e a espiritualidade dos povos indígenas no olhar das pessoas mais idosas. A qual mostra como comunidades indígenas, localizadas em diferentes lugares, através da oralidade mobilizam e transmite aos mais jovens os saberes e os conhecimentos culturais ancestrais. O conhecimento, segundo o relato de um dos sujeitos presentes no vídeo, é o que mantém a essência dos indígenas, a qual é repassado às gerações mais novas pelos mais velhos. Os avós, os pais repassam aos mais jovens, e estes por sua vez transmitirão para a geração seguinte, de modo a manter viva as tradições e a cultura indígena.

A intenção em iniciar a aula com o referido documentário consistia, inicialmente, em mostrar aos alunos, que diferentes etnias indígenas (re)existem nos tempos atuais, e posteriormente fazê-los refletir sobre a importância da oralidade para a transmissão das práticas culturais. Além disso, levaríamos a pensar nas semelhanças e diferenças entre as práticas culturais indígenas, e as práticas desenvolvidas historicamente pelos seus avós e pais no rio Guajará-Curralinho/PA. Posteriormente, apresentei e distribuí aos alunos o material didático que continha os conteúdos da primeira aula, a qual os alunos teriam aproximadamente 10 minutos para realizarem uma leitura individual e anotarem as dúvidas existentes. Nas **imagens**

23 e 24 abaixo, é possível vê-los sentados em seus assentos, com os corpos levemente inclinados para a frente, e concentrados na leitura do texto que haviam recebido.

Imagem 23 e 24:

Alunos do 8º e 9º anos realizando atividades em sala de aula.



FONTE: Arquivo pessoal/2024.

Ao concluírem a leitura, solicitei que os alunos reorganizassem as cadeiras que inicialmente estavam dispostas em fileiras, para que ficassem organizadas no formato de semicírculo, a fim de que todos pudessem visualizar melhor o que trataríamos ali. Em seguida, iniciamos o debate sobre os conhecimentos históricos contidos na apostila, a qual versava sobre o passado colonial da Amazônia, com uma especial atenção para a região que hoje abrange o território do Marajó. Os conhecimentos prévios dos alunos sobre a importância de conhecer as cosmovisões da natureza, a partir das suas experiências nos rios e florestas onde vivem, foram consideradas no diálogo estabelecido com o conteúdo. Expliquei que sem o auxílio dos saberes indígenas, os invasores lusitanos não conseguiriam alcançar os seus objetivos políticos, militares e econômicos na Amazônia. Tal como uma pessoa vinda de fora para o interior do Marajó, de Belém/PA ou de alguma outra área urbana, não conseguiria transitar pelos rios, e tão pouco retirar da natureza o necessário para o seu sustento. A comparação, por mais precipitada que possa parecer, na ocasião permitiu que os alunos refletissem sobre a importância dos povos indígenas no passado, e, também nos dias de hoje. E principalmente, sobre a relevância dos povos dos rios e florestas do Marajó, no que diz respeito aos saberes culturais que detêm, os quais constituem em conhecimentos ancestrais indígenas.

A segunda parte da sequência didática, realizada no dia 22 de agosto, contou com a presença dos mesmos alunos que estavam no dia anterior. Iniciamos a aula relembando que havíamos conversado sobre a relevância dos povos indígenas para a história da Amazônia e do Brasil. Além dos conhecimentos que os mesmos possuíam sobre a natureza e as táticas de guerra, e que foram aproveitados pelos lusitanos no processo de invasão de seus territórios. Posteriormente, seguindo a dinâmica da primeira parte, considerei os conhecimentos prévios dos alunos, ao anotar no quadro a seguinte pergunta: “Para você, o que significa ser ribeirinho?” Os olhares atentos e curiosos dos estudantes, em ambas as turmas, miraram fixamente o quadro para buscar uma resposta imediata. Após alguns instantes de silêncio, uma voz ao fundo respondeu timidamente: “morar no interior professor!”. Anotei a resposta no quadro com uma caneta azul, e perguntei novamente: “todo mundo que mora no interior é ribeirinho?” Outra voz ecoou novamente pela sala, dessa vez com mais confiança, ao dizer: “é que eu moro aqui no rio Guajará.” Outros responderam em seguida, a qual nos disseram que para eles ser pescador e caçador definia o viver ribeirinho.

O lugar de residência e as atividades desenvolvidas, inicialmente, constituíram as referências para definir uma pessoa ribeirinha. A impressão que tive é que, apesar das dificuldades para expressar os seus pensamentos, a maioria dos alunos tinha consciência das suas identidades. Em seguida, entreguei o material didático impresso que tematizava a história e cultura ribeirinha no Marajó, a partir da relação presente e passado dos sujeitos que vivem na região. O material também dialoga com a vida rural dos moradores de Currealinho/PA, através dos conhecimentos e dos saberes desenvolvidos por eles. Ao final dos quinze minutos para a leitura do texto, solicitei que falassem sobre o que tinham achado mais importante. Posteriormente, considerando as suas experiências sobre o saber e o viver ribeirinho, dialogamos com os conhecimentos históricos que o texto possuía. O esforço em relacionar o tema contribuiu positivamente para que os educandos, compartilhassem seus entendimentos sobre as riquezas e os saberes existentes na região, alguns discentes participaram e contribuíram ativamente com respostas que foram inscritas no quadro. A metodologia era livre, e eles foram incentivados a dizer o que consideravam mais importante, e a composição das palavras anotadas no quadro enriqueceram substancialmente, em relação ao que fora anotado anteriormente.

Os conteúdos mobilizados nas duas etapas buscavam, a partir dos aprendizados adquiridos no processo, possibilitar que os alunos notassem em um instrumental de pesquisa os saberes culturais presentes no rio Guajará-Currealinho/PA. Tal atividade, além de constar como mediador do processo ensino-aprendizagem, possibilitou reunir as informações para a elaboração da Cartografia Cultural dos Saberes Marajoaras, os quais, inicialmente, seriam

organizados, quantificados e problematizados, em data posterior em sala, mas infelizmente a falta de tempo para a realização das atividades não permitiu que isso ocorresse. Contudo, não significa dizer que não possam ser utilizadas em planejamentos futuros, e as informações advindas dessa atividade contribuirão para a construção do segundo capítulo dessa dissertação. E podem também, ser utilizadas como fontes históricas do tempo presente, que guarda um conjunto valioso de informações sobre o cotidiano dos alunos, e que mobilizados adequadamente com os conteúdos selecionados no currículo escolar poderão desvendar as histórias e memórias antigas do lugar. E ao final, possibilitar aos alunos, um ensino-aprendizagem mais conectado com a realidade em que estão inseridos.

Os usos das metodologias e da proposta didática possibilitarão aos professores criar as condições necessárias para conhecer as vivências e o cotidiano dos alunos, bem como, os saberes culturais existentes nas regiões onde as escolas estão situadas, por meio da mediação dos conteúdos presentes nos currículos prescritos pelas secretarias de ensino e os conteúdos sobre a história indígena e os saberes culturais ribeirinhos. A proposta de sequência didática, como dissemos anteriormente, verifica-se como alternativa pedagógica viável no contexto das salas de aulas ribeirinhas, sem que prejudique o calendário letivo que costuma ser curto. Além disso, ela poderá ser facilmente adaptada às realidades vivenciadas em diferentes turmas e/ou contextos escolares, a qual deverá ser avaliada pelos educadores, de acordo com o calendário em curso e a disponibilidade de recursos pedagógicos.

O grande objetivo é possibilitar o desenvolvimento de planos de aula, que possam valorizar as histórias e culturas ribeirinhas, a partir dos diferentes pontos de vista dos alunos. Portanto, para realização de nossa pesquisa dissertativa e elaboração do produto educacional, tomamos como propósito a mudança em nossas práticas docentes como professores de história, e para tal é preciso considerar as realidades das escolas do campo ribeirinhas. E como pudemos deixar evidente ao longo da dissertação, colocamos o rio Guajará-Currulinho/PA e as vozes silenciadas de alunos e moradores como protagonistas na elaboração da cartografia dos saberes ribeirinhos marajoaras, as quais poderão constituir em fontes históricas sobre os modos de viver e se relacionar com os rios, as terras e as florestas, e que os professores deverão considerar e utilizar nos planejamentos das aulas. E quem sabe, possibilitar aos estudantes aprenderem a leitura da história através do diálogo com as suas identidades narrativas e os seus cotidianos.

O produto educacional intitulado “CARTOGRAFANDO SABERES: uma proposta didática para o ensino de História em escolas ribeirinhas da Amazônia”, poderá ser consultado no apêndice desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação do mestrado profissional, veiculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Pará (PPGEH/ProfHistória), teve como temática o ensino de História realizado no contexto da educação básica e da educação do campo/ribeirinha. O levantamento da literatura sobre o tema revelou que ainda é pequena a produção acadêmica sobre este objeto de estudo, seja no campo da educação e no ensino da disciplina. Frente a isso, consideramos que a presente pesquisa poderá contribuir com um novo olhar sobre a educação escolar do campo/ribeirinha e, em especial, sobre a proposição de uma metodologia de ensino que articule os saberes tradicionais das comunidades tradicionais dos rios e florestas, aos conhecimentos escolares oficiais, considerando que há neste contexto educacional peculiaridades que não podem ser negligenciadas.

Retomando o objetivo geral inicial da pesquisa, que consistiu em refletir sobre os conceitos de currículo, saber histórico escolar, história local e consciência histórica, além de dar visibilidade à história local das comunidades que margeiam o rio Guajará-Curralinho/PA, tal como os saberes de seus moradores, dando a estes o devido reconhecimento e lugar nas aulas de História. Avaliamos que estes foram cumpridos, à medida em que conseguimos articular a análise crítica dos referidos conceitos, a elaboração da cartografia dos saberes culturais ribeirinhas marajoaras, a qual se tornou possível por meio de seus agentes históricos, isto é, os próprios moradores daquela comunidade. Nosso intento foi de resguardar o protagonismo dos alunos neste processo de mapeamento de saberes, e com base neste levantamento, alcançar as vozes de outros moradores, reconhecidos como detentores de saberes não escolarizados, porém valiosos posto que são essenciais para subsistência desta comunidade e vinculados a uma lógica de existência em conexão com a natureza.

Assim, chegamos aos resultados da pesquisa, os quais destacamos os seguintes: a realização de uma análise crítica dos documentos oficiais do Curralinho/PA, que norteiam o currículo e a educação nas 48 escolas do município; a elaboração de uma metodologia de pesquisa para ouvir as vozes silenciadas dos alunos no contexto escolar, para a realização da cartografia dos saberes das águas, das florestas e das terras das comunidades ribeirinhas do rio Guajará-Curralinho/PA. O que nos permitiu elaborar uma sequência didática como dimensão propositiva da pesquisa de mestrado, o que possibilitará aos professores que atuam em áreas ribeirinhas uma maneira de modificar o ensino da disciplina de História.

É necessário informar, que no decorrer do desenvolvimento da pesquisa enfrentamos algumas dificuldades, em especial, referentes à aplicação da sequência didática junto aos alunos

das turmas do oitavo e nono ano do ensino fundamental da E.M.E.I.F Portugal. Não conseguimos, por exemplo, realizar as atividades com todos os alunos matriculados nas referidas turmas, uma vez que, nos dias destinados às aulas-oficinas, nos deparamos com problemas no transporte fluvial escolar. Na realidade, este é um problema bastante frequente na referida escola, além dos problemas relacionados ao fornecimento de energia elétrica, disponibilidade de recursos didáticos, etc.; o que dificulta bastante a execução dos planos de ensino dos docentes ao longo do ano letivo.

A sequência didática proposta nesta dissertação prevê a realização de quatro aulas, que inicialmente subsidiarão os docentes a realizarem a cartografia nos locais onde atuam. Espera-se que essas informações os auxiliem a (re)pensar as suas práticas docentes, e verificar que diante de planejamento pedagógico é possível realizar uma proposta de ensino alinhada com a realidade dos alunos. Além disso, a partir das informações suscitadas na cartografia ribeirinha, inicialmente tínhamos a intenção de desenvolver outras aulas-oficinas, e a sua culminância possibilitaria em atividades relacionadas com os saberes culturais investigados. O objetivo consistiria em realizar mais três aulas-oficinas, que instrumentalizaria os discentes nas metodologias necessárias para a realização de entrevistas e problematizações das informações. Contudo, não conseguimos realizar as últimas etapas das atividades, em virtude do pouco tempo disponível no calendário escolar, e outras demandas que surgiram no decorrer do desenvolvimento da dissertação.

A não realização das referidas etapas da sequência didática não prejudicou a produção da cartografia dos saberes culturais ribeirinhos, uma vez que lançamos mão de outras ferramentas de pesquisa para esmiuçar as práticas culturais daquela comunidade, mas sem dúvida seria valiosa a oportunidade de instrumentalizar os alunos para realização da pesquisa de campo, e acompanhar os resultados das escutas destes aos membros mais idosos da comunidade. Sabemos que as aprendizagens sociais não formais nestas comunidades ocorrem, sobretudo, por meio da oralidade e na troca intergeracional, por isso é fundamental valorizar a existência dos idosos, detentores de saberes ancestrais, e que, infelizmente, têm sido alvo de desprezo pela lógica etarista das sociedades capitalistas.

A partir desta investigação, na qual concluímos que o município de Currealinho/PA não possui uma proposta curricular consubstanciada que dialogue com as alteridades encontradas nos rios e florestas da região, percebemos a necessidade de ampliar os debates sobre o ensino de História na região ribeirinha do Marajó, e em futuras pesquisas, acrescentar o olhar para as questões relacionadas à Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER). A ausência de uma política de educação voltadas para o ensino da história e a cultura afroindígena brasileira,

escancara a necessidade de adequar as propostas curriculares, realizar acompanhamento técnico nas escolas, formular material pedagógico alinhado a realidade local, repensar o calendário escolar às dinâmicas da natureza e da economia local, etc.

A realidade encontrada na escola onde realizamos a pesquisa, é a mesma encontrada em muitas escolas rurais do município de Currealinho/PA e de outras cidades do Marajó dos rios e florestas. Apesar dos nossos esforços em refletir sobre a educação nesses espaços, e proporcionar uma educação mais alinhada as histórias e realidades vivenciadas pelos alunos, acredito que seja possível alterar esse paradigma educacional que impõe a cultura dos grupos dominantes. O que nos permite imaginar a relevância do nosso trabalho dissertativo, para auxiliar o município a promover mudanças substanciais em sua proposta educacional, possibilitando uma educação inclusiva e libertadora, e principalmente que permita que as vozes silenciadas de seus alunos sejam ouvidas e valorizadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terra de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2ª Edição. Manaus: PGSCA/UFAM, 2008. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2022/03/Terras-Tradicionamente-Ocupadas.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- ANDRADE, Simeia Santos. *A infância da Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da vila do Piriá-Curralinho/PA*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/15118>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e currículo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles et al. (Orgs.). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007, p. 17-52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: BASSANEZI, Carla (Org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 19 out. 2023.
- BARBOSA, Maria José de Souza (Coord.). *Relatório Analítico do Território do Marajó*. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA) / Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2012. Disponível em: <https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3005/Relatorio%20Analitico%20do%20Territorio%20do%20Marajo.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399494/mod_resource/content/1/isabel_barca1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca por (inter)identidade. *História Revista*, Goiânia, v. 17, p. 37-51, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- BENEDITO, B. S; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (Org.) *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.
- BERGMANN, Klaus. A História da reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=22. Acesso em: 02 dez. 2024.

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BONI, Paulo César e MORESCHI, Bruna Maria. *Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico*. *Doc On-line*, n.03, p. 137-157, dezembro 2007. Disponível em: https://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BRASIL, Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. *Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó*. Brasília: 18 out. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/assuntos/planos-de-desenvolvimento/planodedesenvolvimentoterritorialmarajo2017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2007.
- BRASIL. *LEI FEDERAL Nº 10.639/03*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 de abril de 2024.
- BRASIL. *LEI FEDERAL Nº 11.645/08*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 18 de abril de 2024.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000*. Institui o Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza (SNUC). Diário Oficial da União de 19 jul. 2000. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.
- BRIOSO, Antônia Maria Rodrigues. *Projeto Cartografia da Cultura Afrobrasileira da EAUFPA: uma didática da História em interface com Pedagogia Decolonial*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431559/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20vers%c3%a3o%20final-%20%20Brioso.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023
- CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 17-36.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso: 15 mar. 2021.
- CAINELLI, Marlene Rosa. A Aula-Oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. In: ALVES, Luis Alberto Marques; GAGO, Marília;

LAGARTO, Mariana. (Org.). *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. 1ed. Porto: CITICEM, 2021, v. 1, p. 45-56. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18600.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CARMO, Eraldo Souza do. *A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho-Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades da garantia do direito à educação*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEERALDO.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

CARMO, Eunápio Dutra do; SANTOS, Tamiris Sanches dos; COSTA, Taynara Lopes. Cultura e arte ribeirinhas marajoaras: histórias, resistência e atualidade no território das águas e florestas. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 15, p. 468-483, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2999>. Acesso: 20 jan. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 15, ano 7, p. 107-147, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CASTRO, Rafael Printes Albarelli de. *O uso da pintura rupestre da região amazônica como fonte histórica: uma possibilidade na disciplina história no sexto ano*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572346>. Acesso em: 05 ago. 2024.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)*. Belém: Editora Açaí, 2011.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. *Práticas pedagógicas de professores no multisseriado na trílice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

COELHO, Mauro Cezar. *Do Sertão para o mar – um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798)*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História, 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08062006-085817/publico/Dosertaoparaomar-umestudosobreaperienciaportuguesanaAmericaocasodoDiretoriodosIndios17511798.pdf>.

Acesso em: 20 jan. 2024.

CORRÊA, João Nazareno. *Cartografias do patrimônio cultural do bairro do Jurunas (Belém-PA): espaço, tempo e identidade no Ensino de História*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de

- História, Ananindeua, 2020. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/585830>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- COSTA, Eliane Miranda. *Memórias em escavações: narrativas de moradores do rio Mapuá sobre os modos de vida, cultura material e preservação do patrimônio arqueológico* (Marajó, PA, Brasil). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q5z8IscrnXzI7e834iuLmEt3g8CyucB/view>. Acesso em: 10 set. 2024.
- COSTA, Maycon Bruno Cruz. *Cultura material e as sociedades da fase marajoara: possibilidades para o ensino de História no fundamental maior II*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584832?mode=full>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: um estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/dissertacao_anadecristo2005.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.
- CRUZ, Walcicléa Purificação da Silva. *Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_walcicleia.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.
- CURRALINHO, Prefeitura Municipal de. *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Currealinho*. Currealinho: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- CURRALINHO, Prefeitura Municipal de. *Plano de Curso do 6º ao 9º ano Escolar de História*. Currealinho: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- CURRALINHO, Prefeitura Municipal de. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal*. Currealinho: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- DAMASCENO, Alexandre Vinicius Campos. *A cultura da produção de farinha: um estudo da matemática nos saberes dessa tradição*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14263/1/AlexandreVCD.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- DIAS, Alder de Souza. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. *Interritórios – Revista de Educação* (UFPE), Caruaru, v. 9, n. 18, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374271398_Pesquisas_decoloniais_em_vista_de_praxis_cientificas_outras_em_Educacao. Acesso em: 15 ago. 2023.

- FERREIRA, A.; MORENO, J. C. Mulheres brasileiras na literatura de cordel: aprendizagem da história, linguagens e interculturalidade crítica. In: MAIA, P. R. A.; RAMOS, M. E. T. (Orgs.). *Linguagens e narrativas históricas na sala de aula* [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 98-118. Disponível em: https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/linguagens-e-narrativas-historicas-na-sala-de-aula/v-3_linguagens-e-narrativas-historicas-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.
- FERREIRA, E. A. C.; GUZMÁN, D. Os índios remeiros na Amazônia colonial. Um estudo a partir da crônica do padre João Daniel (1741-1776). In: CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl Heinz (Orgs.). *Anais do IV Encontro Internacional de História Colonial*. Vol. 11 (Histórias e Memórias indígenas). Belém: Editora Açaí, 2014, p. 100-113.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GALVÃO, Eduardo Galvão. Vida religiosa do caboclo da Amazônia. *Boletim do Museu Nacional – Nova Série, Antropologia*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-18, 1953. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/bmna/article/view/49188/26849>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- GERMINARI, Geysa Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. *Revista Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2851/2425>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Cord.). *Identidades da Educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p. 25-34. Disponível em: https://peobservacao.com.br/wp-content/uploads/2015/09/livro_ieab.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.
- HARRIS, Mark. Descobrimos conexões ao longo do rio no Baixo Amazonas, Brasil. *Anuário Antropológico*, Brasília, UnB, 2017, v. 42, n. 1, p. 111-135. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6202/6019>. Acesso em: 07 set. 2023.
- JESUS, S. A. M.; RIBEIRO, T. R.; CAVALCANTI, V. R. S. Onde estão as mulheres negras? Espelhamentos e representações imagéticas em livros didáticos de História. In: MAIA, P. R. A.; RAMOS, M. E. T. (Orgs.). *Linguagens e narrativas históricas na sala de aula* [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 35-68. Disponível em: https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/linguagens-e-narrativas-historicas-na-sala-de-aula/v-3_linguagens-e-narrativas-historicas-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.
- KAMBEBA, Márcia Wayana. *Saberes da Floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Insurgências)

- LEMOS, Cristiane Alves de. *Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145446>. Acesso em: 27 set. 2024.
- LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Cartografia de saberes subjacentes às práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST na Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/01/adriane_raquel_santana_de_lima.pdf. Acesso em: 06 maio 2024.
- LIMA, Natamias Lopes de. *Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/Pa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertnatamias.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.
- LITTE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 2004, p. 251-290. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- MAGALHÃES, Leila de Lima. *O campo tem cor? Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertleilalimamaga.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.
- MAGNO, Giselle Gomes. *A cogestão de recursos em reservas extrativistas da Amazônia: o caso da Resex Terra Grande-Pracuúba, Pará, Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, Belém, 2022. Disponível em: https://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2022/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Giselle_MAGno.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.
- MARINHO, L. G.; VALE, P. N. Uma análise comparativa entre educação do campo x educação urbana. *VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas*, São Luiz, 2017. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/umaanalisecomparativaentreducacaodocampoeducacaourbana.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- MARQUES, Valéria & SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun.-set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 20 maio 2013)

- MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 20 maio 2023.
- MENDONÇA, Marúcio José Bezerra. *Amazônia usurpada e o direito ao passado regional: um estudo sobre a história regional no currículo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (1989-2020)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699578>. Acesso em: 27 set. 2024.
- MORAES, Francisco de. *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xdrTjRk7KmNTr9VwJK3q/?format=pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: *Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, v. 10, p. 37-54, 2010. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- MURRIETA, R. S. S.; BRONDÍZIO, E. S.; SIQUEIRA, A. D.; MORAN, E. Estratégias de subsistência da população ribeirinha do Rio Marajó-Açu, Ilha de Marajó, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 9, n. 2, p. 153-170, 1989. Disponível em: <https://repositorio.museu-goeldi.br/bitstream/mgoeldi/520/1/B%20MPEG%20Ant%205%282%29%201989%20MURRIETA.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 06 mar. 2023.
- NASCIMENTO, I. V.; MORAES, L. C. S.; BONFIM, M. N. B. (Orgs.) *Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas*. São Luís: Edufma, 2010. 224 p. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/451/1/Livro%20Curr%20c3%adculo%20e%20scolar.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- OLIVEIRA, Ana Vieira de. *Este rio é mais que minha rua: histórias contadas através do rio Paracauari, uma experiência de ensino de história em Salvaterra-Marajó/PA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021. Disponível em:

- https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/700623/2/AnaOliveira_Disserta%c3%a7%c3%a3oFinal.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. *Revista Amazônida*, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4926/4185>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- OLIVEIRA, Patrícia Aguiar de. *Método e Técnicas de ensino na disciplina de História: superando o ensino tradicional*. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, 2013. Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4420/1/MD_EDUMTE_2014_2_71.pdf. Acesso: 18 mar. 2021.
- PACHECO, Agenor Sarraf. Afroindigenismo por Escrito na Amazônia. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, V.03, ed. Especial, artigo nº 645, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/645/345>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- PACHECO, Agenor Sarraf. Cartografia & fotoetnografia das águas: modos de vida e de luta da Amazônia Marajoara. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 63-98, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85243/49067>. Acesso em 16 fev. 2024.
- PACHECO, Agenor Sarraf. *En el Corazón de la Amazonia: identidade, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras*. (Tese) Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13141>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- PACHECO, Agenor Sarraf. O poder dos saberes locais: Escrituras e literaturas no Regime das Águas Marajoaras. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 03, p. 43-58, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/24/11>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Aspectos Históricos das Teorias do Currículo. *Educere: Currículo e Saberes*. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349_11677.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.
- PACIEVITCH, Caroline. *Nem sacerdotes, nem guerreiros: professores de história e os processos de Consciência histórica na construção de identidades*. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1364/1/Carolinepacie.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- PEREIRA, Sueli Borges. Etnia, raça e identidade: pontos e contrapontos no currículo escolar. In: NASCIMENTO, I. V.; MORAES, L. C. S.; BONFIM, M. N. B. (Orgs.). *Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas*. São Luís: Edufma, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/451/1/Livro%20Curr%c3%adculo%20e%20scolar.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

- PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Inter-Ação*, Goiânia, v.42, n.1. p. 87-104, jan./abr.2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774/23208>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte de escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Ednardo (org). *A colonidades do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 107-130. Disponível: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62075/36367>. Acesso em 06 mar. 2024.
- RAJEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- RIBEIRO, Ligia Mara Barros. *Contos de rios: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598691>. Acesso em: 06 maio 2023.
- RIBEIRO, Patrícia Braga. A casa ribeirinha sobre as águas: arquitetura e cultura. *XV Jornada de Iniciação Científica e IX Mostra de Iniciação tecnológica*, 2019. Disponível em: <http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvjornada/paper/view/1443/1083>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília/UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimento. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Luciola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vB7CqKCV4Csj53CLdSjrgMN/>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- SANTOS, Maria Roseli Sousa. *Entre o rio e a rua*. Cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/01/maria_roseli_sousa_santos.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.
- SCHAAN, Denise Pahl. Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara. *Revista de Arqueologia Pública*, n.1, v.1, p. 19-30, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8635819/3531>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- SCHAAN, Denise Pahl. Uma janela para a história pré-colonial da Amazônia: olhando além – e apesar – das fases e tradições. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências*

- Humanas, Belém, v. 2, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/BgHHgFLD3XHpwXvMgyMkhjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 37-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- SILVA JR. Fernando Luís Couto da. *História e educação do campo: as possibilidades para o ensino de história*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714742>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- SILVA, Cirlene do Socorro Silva da. *Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011. https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/04/cirlene_do_socorro_silva_da_silva.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.
- SILVA, Érica de Kássia Costa da & FERREIRA, Vanessa Rocha. O trabalho do peconheiro na região amazônica: uma análise das condições de trabalho na colheita do açaí a partir do conceito de trabalho decente. *Revista do Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho*, V. 6, n. 1, jan./jun. 2020, p. 57-74. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/346631896.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- SILVA, G. A. B.; PASSADOR, J. L. Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 78, jul. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2510/1804>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- SILVA, J. P. & NEVES, I. S. Narrativas Oraís no Marajó das Florestas: Memória Tupi em pajelanças pela Amazônia Marajoara. *Boitatá*, Londrina, nº12, jul-dez 2011, p. 13-28. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/boitata/volume-12-2011/B1202.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- SILVA, Jorge Gregório da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 7, n. 9, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6093/5058>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- SILVA, Lucas Alves. *Percepções dos estudantes negros quilombolas sobre suas identidades étnico-raciais na escola da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Povoação*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Universidade Federal do Pará, Cametá, 2023. <https://drive.google.com/file/d/1QocBlbaAfeptBtZUwF1fFE73r69wI89s/view>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- SOUZA, Girlian Silva de. *Caça e segurança alimentar em comunidades ribeirinhas do Médio Xingu*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, Belém, 2015. Disponível em: <https://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2015/GIRLIAN%20SILVA%20DE%20SOUSA.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.
- SOUZA, Joana Cristina Celestino de. *Maracanã em contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/732317/2/JoanaCristinaCelestinodeSouza_Disserta%20a7%20a3oFinal.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.
- SOUZA, José Camilo Ramos de. *A Geografia nas comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08082013-102213/publico/2013_JoseCamiloRamosDeSouza.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.
- SOUZA, Márcia Maria de & OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. *Cadernos da Fucamp*, n.50, p. 17-33, 2022. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrEbVY1IDBmcWQA_QPz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1715639605/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.fucamp.edu.br%2findex.php%2fcadernos%2farticle%2fview%2f2702%2f1687/RK=2/RS=xGZqjFd_oQvilJ0EMRZmT2Cjfic-. Acesso em: 29 abr. 2024.
- SOUZA, Tatiana Rodrigues de Souza; CLEMENTE, Evandro César. O uso da Sequência Didática no Ensino de Geografia para a formação dos sujeitos do campo. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v.27, e71302, p. 1-31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/71302/61929>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- TAVARES, Maria Goretti da Costa. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. *Revista GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 29, p. 107-121, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74209>. Acesso em: 03 fev. 2024.
- VALENTIM, José Willians da Silva. *Vozes e olhares que mur[u]mur[u]am na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/02/jose_williams_da_silva_valentim.pdf (Acesso em: 08 set. 2023)

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. *Educação do Campo no Amazonas: histórias e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/10913/1/Tese_EducacaoCampoAmazonas.pdf.

Acesso em: 01 abr. 2024.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental: propostas e possibilidades. *Dia-Logos*, Rio de Janeiro, n. 6, out. 2012, p. 101-112. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/download/23356/16642>. Acesso em: 17 jul. 2023.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: UNB, 1998.

VIANA, Wania Alexandrino. *Gente de guerra, fronteira e sertão: índios e soldados na capitania do Pará (primeira metade do século XVIII)*. Teses (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2019. Disponível em: <https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2019/Tese%20Doutorado%202019%20Wania%20Viana.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

VIEIRA, Rodrigo Moreira & GUEDES, Ana Célia Barbosa. Mulheres pescadoras de camarão: gênero, trabalho e subsistência em Curralinho, Marajó/PA. *Ensino & Pesquisa*, v. 19, n. 2, p. 152-166, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4257/2985>. Acesso em: 10 dez. 2024.

WAGLEY, Charles. *Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. Col. Brasiliana, 290. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/62/1/290%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.



APÊNDICE – DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA

ALEX DE ANDRADE RAIOL

CARTOGRAFANDO SABERES: uma proposta didática para o ensino de História em escolas ribeirinhas da Amazônia Marajoara.

Dimensão propositiva da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH/ProfHistória) da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Ananindeua/PA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas – produção e difusão de conhecimentos.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Arenz.

ANANINDEUA-PA
2025

APRESENTAÇÃO

Caro(a) Professor(a).

A proposta da sequência didática, “**CARTOGRAFANDO SABERES: uma proposta didática para o ensino de História em escolas ribeirinhas da Amazônia Marajoara**”, resulta da pesquisa realizada de Mestrado, veiculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH/UFGA). A experiência docente numa escola rural do Marajó, na cidade de Curralinho, Estado do Pará, contribuiu para refletir sobre a necessidade de encontrar uma proposta didática, que dialogue com os saberes locais, as confluências dos rios e florestas, assim como, as experiências dos alunos. Em oposição, ao modelo de currículo vigente, pautado nas instruções normativas da BNCC/2017, que ignora as práticas culturais e os sujeitos que vivem nas margens dos rios da Amazônia marajoara.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal (E.M.E.I.F. Portugal), é uma das muitas escolas rurais existentes no Marajó, que, além de trabalhar com um currículo desconexo com a realidade local, possui, assim como a maioria, problemas em sua infraestrutura que dificulta o trabalho. Segundo o professor Agenor Sarraf (2009), a educação no Marajó, historicamente constituiu num modelo excludente, a qual a carência e precariedade em suas estruturas físicas, a ausência de acompanhamento pedagógico, calendário escolar que desconsidera as temporalidades dos rios, problemas na merenda e no transporte escolar, infelizmente ainda ocorrem em nossas escolas. Contudo, apesar do quadro atual, acredito que seja possível realizar um trabalho significativo, e que proporcione aos alunos uma educação de qualidade e inclusiva.

Antes de tudo, é necessário (re)pensar nossas práticas docentes, e buscar propostas de ensino que possibilite aos nossos alunos uma aula de História mais conectada com os seus cotidianos. Nesse aspecto, o conhecimento deve ser construído de forma dinâmica, como resultado na busca incessante de métodos de ensino que promova a curiosidade do estudante. Mas para isso, é necessário estabelecer um diálogo, e partir dos conhecimentos prévios que eles trazem de suas casas. Por isso, é necessário buscar alternativas concretas, viáveis as realidades

ribeirinhas, que possibilite transformar os alunos em protagonistas das ações coletivas.

A sequência didática proposta têm o objetivo de apresentarem, aos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, a história de ocupação da Região da Amazônia Marajoara, o reconhecimento da importância dos povos indígenas para a riqueza cultural da região, a imersão na historicidade dos alunos e a visibilidade da rede de conhecimentos presentes na relação dos sujeitos com o meio em que vivem, culminando no mapeamento dos saberes locais, divididos por nós, de maneira didática, em: “saberes das águas”, “saberes da terra” e “saberes da floresta”.

O ensino da História do passado colonial da Amazônia, em especial do passado do Marajó, poderá construir para os alunos reconhecessem as continuidades e permanências das práticas culturais, econômicas e políticas existentes nos dias de hoje. O objetivo das duas sequências didáticas consiste em possibilitar, que os alunos reflitam sobre os saberes ancestrais que a população ribeirinha do interior do Marajó, herdou dos povos indígenas. Em vista disso, a referida proposta encontra-se alinhadas a leis 11.645/08, que incluem no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

Portanto, esperamos que você professor ribeirinho, utilize o presente guia pedagógico para construir uma cartografia dos saberes na região onde a sua escola está situada. Mas lembre-se! Apesar das semelhanças existentes na educação escolar ribeirinha, é necessário verificar as condições estruturais, de calendário e logísticas de sua escola. Por isso, se for necessário, faça as adaptações necessárias, de acordo com a realidade local, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais proveitoso possível. Ao final, você terá um rico material que possibilitar não somente conhecer melhor os seus alunos, mas também, criar propostas de ensino que estejam mais alinhadas com as experiências e histórias da região.

Desejamos, assim, aos professores que, como nós sonham com uma educação libertadora e decolonial, uma boa leitura e força para seguir nesta jornada!

CARTOGRAFANDO OS SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS - ORIENTAÇÕES GERAIS:

SEQUENCIA DIDÁTICA 01: aula-oficina.

A realização da primeira sequência didática, deverá ocorrer a partir da leitura do texto didático intitulado “*Amazônia Marajoara e ancestralidade indígena*” (**ANEXO 01**), buscando levar os alunos a reconhecer a relevância que os grupos indígenas, tiveram no processo de formação e construção do território amazônico.

IDENTIFICAÇÃO
<p>Professor:</p> <p>Ano/ Turma:</p> <p>Área de Conhecimento (BNCC): Ciências Humanas</p> <p>Componente Curricular: História.</p> <p>Bimestre:</p> <p>Duração: 02 aulas (50 min. cada).</p>

PLANO DE AULA
<p>TEMA: <i>Amazônia Marajoara e ancestralidade indígena.</i></p>
<p>OBJETOS DE CONHECIMENTOS:</p> <p>UNIDADE TEMÁTICA: as dinâmicas do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS (BNCC):

(EF07HI09) *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (BRASIL, 2017, p. 423);*

(EF07HI12) *Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (BRASIL, 2017, p. 423);*

EF08HI14) *Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2017, p. 425).*

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS (BNCC):

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 402);

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Problematizar a formação histórica e social das cidades da Amazônia Marajoara;
- Promover a formação dos alunos sobre as contribuições das sociedades indígenas para as práticas sociais de suas comunidades;
- Reconhecer a relevância e o protagonismo que os grupos indígenas, que viviam na região no momento da invasão portuguesa, tiveram no processo de formação e construção do território português na Amazônia

CONTEÚDO

- Indígenas nas atividades militares e econômicas;
- Indígenas no Marajó;
- Expulsão dos jesuítas;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONCEITOS E PROCESSOS

- Apresentação dos objetivos da pesquisa;
- Realização da pesquisa norteadora: “**o que vocês entendem sobre ancestralidade indígena?**”
- Apresentação do documentário: “**Índio velho: memória ancestral**”
- Leitura do texto de apoio: “Amazônia Marajoara e ancestralidade indígena”
- Problematização do tema e debate em turma.

RECURSOS (INSTRUMENTO)

Quadro magnético, caderno, livro didático, material didático impresso, papel A4, caneta esferográfica, lápis, borracha.

AValiação

A avaliação será feita de forma cumulativa, através da frequência do aluno, participação em sala de aula e do domínio e compreensão dos conceitos trabalhados durante a aula.

REFERÊNCIAS (SUGESTÕES DE LEITURA)

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

NEVES, Eduardo Góes. *Ascensão e Queda das Sociedades Complexas da Amazônia*. In: *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

PACHECO, Agenor Sarraf. *En el Corazón de la Amazonia: identidad, saberes e religiosidade no regime das águas marajoaras*. (Tese) Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo, 2009.

PORRO, Antônio. História Indígena do Alto e Médio Amazonas (sécs. XVI a XVIII). In: O Povo das Águas. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1991.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens Míticas: A Amazônia no Imaginário Europeu do século XVI. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flávio (orgs). Os Senhores dos Rios: Amazônia, Margens e História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SEQUENCIA DIDÁTICA 02: aula-oficina.

Caro professor (a), a realização da primeira sequência didática, deverá ocorrer a partir da leitura do texto didático intitulado “História e cultura ribeirinha: conhecimentos e saberes marajoaras” (**ANEXO 02**), possibilitará aos alunos reconhecer os aspectos que constituem a vida rural ribeirinha do Marajó. A partir dos conhecimentos históricos presentes no material, espera-se que os mesmos possam identificar traços da cultura ribeirinha que foram herdadas dos grupos indígenas.

IDENTIFICAÇÃO

Professor:

Ano/ Turma:

Área de Conhecimento (BNCC): Ciências Humanas

Componente Curricular: História.

Bimestre:

Duração: 02 aulas (50 min. cada).

PLANO DE AULA

TEMA: História e cultura ribeirinha: conhecimentos e saberes marajoaras

OBJETOS DE CONHECIMENTOS:

As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional;

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS (BNCC):

(EF09HI26) *Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2017, p. 431)*

(EF09HI36) *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (BRASIL, 2017, p. 433).*

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS (BNCC):

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 402).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Promover o reconhecimento dos saberes locais;
- Instrumentalizar os alunos quanto ao uso da história oral para conhecer a história de sua comunidade;
- Articular os saberes formais escolares aos saberes provenientes das tradições orais.

CONTEÚDO

- O que é ser ribeirinho?
- Vida rural na Amazônia Marajoara: sujeitos ribeirinhos;
- Saberes culturais e ancestralidade indígena;
- Cartografias da Amazônia Marajoara: conhecimentos e culturas ribeirinhas
- Os saberes culturais ribeirinhos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONCEITOS E PROCESSOS

- Revisão dos conteúdos da aula anterior.
- Realização da pesquisa norteadora: **“Para você, o que significa ser ribeirinho?”**
- Leitura do texto de apoio: História e cultura ribeirinha: conhecimentos e saberes marajoaras.
- Preenchimento do instrumental de pesquisa: levantamento dos saberes da terra, da água e das florestas.
- Problemática do tema e debate em turma.

RECURSOS (INSTRUMENTO)

Quadro magnético, caderno, livro didático, material didático impresso, papel A4, caneta esferográfica, lápis, borracha.

AVALIAÇÃO

A avaliação será diferenciada e contínua considerando as competências e habilidades dos alunos ao chegarem em sala de aula, desse modo, o processo avaliativo será diagnóstico e processual considerando o seu envolvimento e participação nas aulas e atividades propostas durante o ano letivo. A culminância da avaliação ocorrerá com um relatório de uma entrevista direcionada a uma pessoa idosa de sua comunidade. A atividade deverá ser realizada individualmente e exposta em forma de apresentação oral.

REFERÊNCIAS (SUGESTÕES DE LEITURA)

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terra de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2ª Edição. Manaus: PGSCA/UFAM, 2008. Disponível em:

<https://www.ppgcspa.uema.br/wpcontent/uploads/2022/03/Terras-Tradicionalmente-Ocupadas.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: um estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

GONÇALVES, C.W.P. *Amazônia, Amazôniaas*. 2ªed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

LIMA, Natamias Lopes de. *Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/Pa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônicos*. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

ANEXO 01

Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Portugal

Professor: Alex de Andrade Raiol

Nome: _____ Ano/Turma: _____

Componente curricular: HISTÓRIA

AMAZÔNIA MARAJOARA E ANCESTRALIDADE INDIGENA:

A história da Amazônia mostra a grande importância que diferentes grupos indígenas, que viveram na região tiveram na formação e construção do território. Pois os conhecimentos que detinham sobre as temporalidades, os movimentos dos rios, as peculiaridades da natureza e as táticas de guerra foram incorporados e utilizados pelos portugueses, e constituíram uma peça importante no cenário colonial da região. Portanto, podemos afirmar que os indígenas foram figuras centrais no aspecto militar, econômico e político para os planos que Portugal estabeleceu para a Amazônia, e sua cultura e saberes perduram até os dias de hoje como herança cultural para os moradores da região.

Indígenas nas atividades militares:

A presença indígena nas atividades militares durante a ocupação portuguesa na Amazônia, revela que as alianças estabelecidas com as nações amigas foram fundamentais para a efetiva defesa e conquista da região. O Estado do Maranhão e Grão-Pará apresentava uma especificidade em relação ao Estado do Brasil no que diz respeito à sua conformação política e administrativa. A presença indígena no vale amazônico favoreceu o esforço empreendido para a efetivação da ocupação da região, uma vez que as populações nativas eram peças fundamentais para a consolidação do domínio português. E para que isso pudesse ocorrer, fazia-se necessário estabelecer alianças, visando ao fortalecimento e efetivação do controle do território. Portanto, no que concerne o processo de ocupação da Amazônia, vale ressaltar a importância que a questão indígena assumiu para a defesa e manutenção do imenso território.

Indígenas nas atividades econômicas:

Em termos econômicos, a participação dos grupos indígenas nas atividades extrativistas era fundamental, pois eles detinham os conhecimentos dos gêneros das florestas, dos caminhos que deveriam ser percorridos para coletá-los, dos períodos de frutificação e das técnicas empregadas para a sua utilização e durabilidade. Além disso, constituíam a principal força motriz no transporte dos produtos e na condução das canoas – que percorriam os rios da região em viagens que poderiam levar de seis a oito meses. Esses trabalhadores serviam aos chefes das expedições, mantendo-os devidamente alimentados e protegidos contra a ameaça de indígenas insurgentes à presença europeia da região

Indígenas no Marajó:

Você sabia que os moradores do Marajó possuem uma ancestralidade com os povos indígenas que habitaram a região? Os primeiros habitantes foram indígenas de diferentes nações, tais como: Aruãs, Cajuais, Mauaranás, Sacacas, Caias, Araris, Anajás, Muanás, entre outras. Estas integram o tronco etnolinguístico aruaques e emigraram durante o período pré-colombiano, vindos das ilhas do Caribe para o continente Sul-Americano e ocuparam todo o arquipélago do Marajó. Os debates sobre a conquista da Amazônia, no geral, não costumam levar em consideração o lugar estratégico que o Marajó

desempenhou nesse processo. As expedições militares constituídas por capitães portugueses e pelos tupinambás, contra os grupos indígenas da região (Aruás e Nheengaíbas) não obtiveram o sucesso pretendido, mas levaram à destruição de suas aldeias e a seu deslocamento para os igarapés, rios e igapós mais ao centro da ilha. Como não poderiam ser facilmente localizados, esses indígenas utilizavam táticas de guerrilha contra os grupos invasores, o que dificultava os planos lusitanos. Contudo, entre os dias 22 e 27 de agosto de 1659, o padre Antonio Vieira organizou um ato de vassalagem, isto é, um acordo de paz e submissão (na lógica do colonizador), com os chefes das sete nações Nheengaíbas no rio Mapuá. Ele propôs as conveniências da paz com os portugueses, os grandes danos da guerra e os benefícios da fé que lhe ia pregar. O lugar da cerimônia ficaria conhecido mais de um século depois, encontrando-se no interior do município de Breves. O acordo firmado entre Vieira e os indígenas do Marajó permitiu que as canoas dos portugueses trafegassem livremente pelos estreitos e rios da grande ilha, e que os missionários da Companhia de Jesus dessem início ao processo de catequização dos nativos marajoaras num aldeamento criado no rio Mapuá. Em seguida, os padres da ordem transferiram esse primeiro aldeamento para a Ilha de Guaricuru, atual Melgaço. Em localidades próximas fundaram a aldeia de Arucará, que mais tarde deu origem à vila de Portel, e a aldeia de Araraticu, que foi transformada após a expulsão da ordem em vila de Oeiras. Estes aldeamentos eram formados por indígenas de várias nações e estavam localizadas em lugares estratégicos e com grande fartura de alimentos.

Expulsão dos Jesuítas:

A geografia regional e as dificuldades impostas pela vasta extensão da floresta amazônica, evidencia que os indígenas assumiram um papel significativo na ocupação e desenvolvimento da Amazônia, uma vez que a implantação do projeto colonizador português dependia substancialmente de sua força de trabalho. Os conhecimentos que possuíam sobre a geografia, a flora e a fauna da Amazônia constituíram peça indispensável para os planos da coroa portuguesa. Em virtude dessa dependência e importância da mão de obra indígena surgiram inúmeras disputas entre colonos portugueses e missionários pelo direito de monopolizá-los, o que ocasionou constantes conflitos entre esses grupos. Esses embates contribuíram indiretamente para a expulsão dos jesuítas do Estado do Grão-Pará e Maranhão no ano de 1759. A expulsão de certas ordens religiosas foi fruto da reformulação da política metropolitana, sob o Marquês de Pombal, num contexto de falta aguda de recursos e pessoas, que visou transformar o indígena em povoador português. Tal medida serviu de instrumento de legitimação da soberania portuguesa sobre as áreas em disputa com a Espanha. O controle sobre os indígenas constituía uma estratégia essencial para a produtividade da colônia, embasadas na coleta e eventual cultivo de gêneros florestais.

Conclusão:

A primeira frente de evangelização, implantada ainda no período colonial, precisou fazer, em suas práticas, adequações e/ou concessões às vivências locais. Isso evidencia a resistência às recomendações oficiais impostas às populações indígenas, mestiças e negras que viviam na região. Nesse sentido, “marajoaras e suas crenças não foram facilmente vencidos ou cooptados por outras propostas de evangelização que desconsiderassem cosmovisões e sentidos de seus universos sagrados.” Nos dias atuais, é comum o ribeirinho batizar o seu filho para livrá-lo de maus agouros e nunca com uma consciência de inseri-lo nos pilares sustentadores da religião católica e fazê-lo um seguidor de Cristo. Portanto, as crenças do catolicismo de fontes ibéricas mesclaram-se com crenças indígenas e africanas, contribuindo para o desenvolvimento das festas populares dos santos, das práticas consideradas feitiçaria, dos aspectos demoníacos, das orações fortes, das pajelanças e dos calundus.

ANEXO 02:

NOME DA ESCOLA Professor: Nome: _____ Ano/Turma: _____ Componente curricular: HISTÓRIA

HISTÓRIA E CULTURA RIBEIRINHA: CONHECIMENTOS E SABERES MARAJOARAS.

Vimos na aula anterior que o passado colonial da Amazônia, em especial o que ocorreu no Marajó, deixou marcas profundas que duram até os dias de hoje. É difícil não perceber a ancestralidade indígena na cultura e nos conhecimentos praticados pelas populações ribeirinhas do interior do Marajó, os quais no passado foram de suma importância, no processo de ocupação e desenvolvimento do território. Se nos propusermos a fazer uma análise da vida rural existente no município de Curralinho/PA, por exemplo, perceberemos que as pessoas que vivem na região, (re)produzem conhecimentos e modos de vida, que as ligam ao passado e as confirmam no presente, através de suas vivências e memórias coletivas que são perpetuadas no tempo e no espaço.

Vida Rural na Amazônia Marajoara: população ribeirinha de Curralinho/Pa.

A grande ilha – que outrora foi povoada e habitada por indígenas pertencentes às etnias dos aruãs e nheengãbas, além de colonos portugueses, africanos escravizados e outros grupos étnicos – carrega em seus rios e florestas as marcas de um passado às vezes esquecido ou ignorado por sua população. Nesse sentido, homens, mulheres, jovens e crianças ribeirinhas, que vivem nas cidades ou nas beiradas dos rios e igarapés, constituem os personagens mais característicos da Amazônia. Pois todos nasceram, se criaram, existem e resistem nos rios e florestas; e seus modos de vida estão relacionados pelo ciclo natural dos movimentos das marés, as enchentes e vazantes que regulam o seu trabalho e cotidiano. Assim, para viver na beira dos rios, ir e vir na imensidão das águas, os saberes e conhecimentos que eles carregam consigo são indispensáveis – inclusive para muitos “estrangeiros” ou “viajantes”, como eu nas andanças pela região ao longo dos anos trabalhando como professor no rio Guajará. O município de Curralinho/PA, assim como as demais cidades do Marajó, apresenta forte relação com as práticas culturais herdadas dos povos indígenas que no passado habitaram e povoaram a região. Ao navegarem pelas águas do rio Guajará e/ou adentrar as florestas, vocês, assim como fizeram seus ancestrais indígenas, carregam consigo um grande conjunto de experiências e conhecimentos que foram repassados ao longo das gerações. Portanto, as contribuições dos povos indígenas, no processo de conquista do território amazônico, deixaram marcas que evidenciam a sua ancestralidade na população ribeirinha do Marajó. De fato, os conhecimentos, outrora utilizados pelos colonizadores/invasores europeus, ainda hoje estão presentes nas suas práticas cotidianas: a caça, a pesca, as relações, as crenças e as festas.

Saberes culturais ribeirinhos e ancestralidade indígena:

Os saberes das populações ribeirinhas têm suas origens nas culturas indígenas e possuem uma intensa relação – prática e simbólica – com a floresta, a terra e as águas. Esses saberes de matriz indígena, mas também forjados por outras dinâmicas e critérios culturais, continuam presentes nas comunidades ribeirinhas, como evidenciam seu profundo conhecimento acerca de plantas, animais

da mata e das águas, do cultivo da mandioca, do milho e de outras culturas tropicais, da caça, pesca, coleta de frutos ou da construção de canoas. No regime das águas marajoaras, a posse de saberes em relação a natureza é fundamental, e as consequências para quem não as possui podem ser fatais. Portanto, o saber cultural reflete o conjunto de conhecimentos produzidos no decorrer de várias gerações que, fomentando um sentido de pertencimento, é marcado pela forma de viver e compreender o mundo com base em representações e valores específicos. No contexto amazônico, são saberes que estão presentes e que constituem referências para compreender a história, o cotidiano, a mentalidade e as religiosidades dos ribeirinhos.

Cartografias da Amazônia Marajoara ribeirinha: conhecimentos e culturas ribeirinhas.

A Amazônia rural possui uma imensa diversidade social, cultural e populacional, no que diz respeito a Ilha do Marajó e suas diferentes faces, a partir da realidade rural de Currálinho/PA, é necessário refletir sobre a identidade e os saberes da sua população ribeirinha. As populações tradicionais da região produzem conhecimentos e culturas, ligando-as ao passado e ratificando-as no presente, através de suas vivências e memórias coletivas que são perpetuadas no tempo e no espaço. Para você o que significa ser ribeirinho? Ribeirinho é sem dúvida, o mais característico personagem amazônico, pois em suas práticas estão presentes as culturas dos povos indígenas, do imigrante português, do nordestino e de populações negras. E desenvolveram na várzea um conjunto de saberes que possibilitam a convivência com os rios e as florestas. São homens, mulheres, jovens e crianças que nascem e se criam, existem e resistem nos rios, e são denominados por algumas pessoas como caboclos, e o seu modo de vida está condicionado aos ciclos naturais do movimento das marés, as enchentes e vazantes regulam o trabalho e o cotidiano dos mesmos.

Populações ribeirinhas:

As populações ribeirinhas residem à margem dos rios e vivem da extração e manejo de recursos florestais-aquáticos e da agricultura familiar; e estão divididos em dois grupos: praiheiros e caboclos ou ribeirinhos amazônicos. Os primeiros, são todos os moradores da faixa litorânea da região amazônica compreendida entre o Piauí e Amapá, os quais são chamados também de pescadores artesanais; enquanto que os segundos, constituem o grupo de pessoas que vivem da pesca nas várzeas e rios da região. A forte relação que estabeleceram com os rios possibilitou o surgimento de muitos saberes, lendas, mitos, causos e encantamentos; e que constituem hoje o imaginário dessas populações. Todavia, ao longo do tempo, esses espaços foram afetados pela dinâmica da modernização, o que culminou em mudanças que afetam o significado dos espaços e das identidades.

Saberes culturais ribeirinhos:

Os saberes das populações ribeirinhas têm suas origens na cultura indígena, e possuem uma intensa relação com a **floresta, a terra e as águas**. Os saberes estão regulados por culturas diferentes e continuam presentes nas comunidades ribeirinhas que ainda identificam plantas, bichos da mata, formas de vida das águas, o cultivo da mandioca, do milho e outras culturas tropicais, caça, pesca, coleta de frutos e construção de canoas. No regime das águas marajoaras a posse de saberes em relação a natureza é fundamental, e as consequências para quem não possuem podem ser fatais. Portanto, saber cultural representa o conjunto de conhecimentos produzidos por várias gerações e que possuem um sentido de pertencimento, e são marcados pela forma de viver e compreender o mundo, suas representações e valores. E no contexto amazônico são saberes que estão presentes e são referências na história, cotidiano, crenças e religiosidades dos ribeirinhos.