



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIA FLADIANA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**ENTRE RIOS E TABLADOS: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE  
RIBEIRINHA DE IPIXUNA MIRANDA**

**MACAPÁ**  
**2021**

**ANTONIA FLADIANA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**ENTRE RIOS E TABLADOS: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE  
RIBEIRINHA DE IPIXUNA MIRANDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidades, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiera Brito.

**MACAPÁ  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

S237 Santos, Antonia Fladiana Nascimento dos.

Entre rios e tablados: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade ribeirinha de Ipixuna Miranda / Antonia Fladiana Nascimento dos Santos; orientadora, Ângela do Céu Ubaiara Brito. - 2021.

197 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2022.

1. Currículo – Educação. 2. Saberes culturais – Amazônia. 3. Práticas pedagógicas – Amapá. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiara, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 375

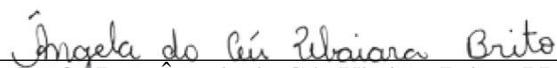
---

**ANTONIA FLADIANA NASCIMENTO DOS SANTOS**

**ENTRE RIOS E TABLADOS: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE DE IPIXUNA  
MIRANDA**

Data de Aprovação: 31/01/2022.

Banca Examinadora:



---

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito – PPGED/UNIFAP  
Doutora em Educação – USP  
Orientadora



---

Profa. Dra. Eugênia da Luz Foster – PPGED/UNIFAP  
Doutora em Educação-UFF  
Titular interno



---

Prof. Dr. José Carlos Cariacás Romão dos Santos – PPGED - Unifap  
Doutor em Ciências da Religião – PUC - SP  
Suplente Interno



---

Profa. Dra. Celi da Costa Silva Bahia - UFPA  
Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano - UFPA  
Suplente Externo

Ao meu estimado e precioso esposo ROBSON LUIZ pela paciência e disposição em ajudar na realização deste projeto e às minhas lindas MARIA ANTÔNIA e MARIA TEOD

*A revelação é algo da maior importância não apenas para a religião, mas também para a filosofia e, particularmente para a epistemologia. Toda cognição consiste de uma relação peculiar entre sujeito e objeto, e está construída sobre uma conformidade entre ambos. A confiabilidade de percepção e pensamento não está assegurada, a não ser que as formas do pensamento e as formas do ser correspondam entre si, em virtude de suas origens em uma mesma sabedoria criativa (BAVINK,2019)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus pelo cuidado, amparo e consolo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Agradeço imensamente à minha família na pessoa do meu dedicado e amado esposo Robson Luiz Mendonça do Santos pela dedicação, paciência, e disposição em cuidar, alimentar e educar nossas Marias enquanto a mamãe estudava.

À meu pai Antonio Flávio, à minha mãe Francisca Verônica, à meu irmão Anderson Silva e minha irmã Mirlandia Oliveira que sempre acreditaram e apoiaram as escolhas que me trouxeram até aqui e nunca mediram esforços para me tornar uma pessoa íntegra e me proporcionar uma educação de qualidade. Amo cada uma de vocês!

À família Philiposky na pessoa da amada irmã em Cristo Vilanir Philiposky que me acolheu, incondicionalmente, quando escolhi o Amapá para seguir a desafiante, mas recompensadora, trajetória da docência e nunca deixou de apoiar e orientar minhas escolhas desde o ano de 2006 quando ainda era a deslumbrada professora em um assentamento no meio da floresta Amazônica. Agradeço por tudo e por tanto!!

À minha querida amiga professora Lúcia Oliveira que me permitiu fazer parte de sua família durante os três anos que passei exercendo o magistério em meio aos rios e aos castanhais na comunidade do Maracá no interior do rico Amapá. Meus mais sinceros agradecimentos!

À minha querida amiga e orientadora Ângela do Céu Ubaiara por seus ensinamentos, paciência, dedicação, prontidão em atender às demandas da pesquisa, cobranças e por sua leveza diante às adversidades desta vida. Seu exemplo é e sempre será uma fortaleza para nunca pensar em desistir das lutas nas voltas que a vida traz.

À Universidade Federal do Amapá pela oportunidade de fazer parte do primeiro programa de mestrado em Educação do Estado do Amapá. Estamos fazendo história juntos!

Aos estimados professores do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED/Unifap em nome das minhas queridas colegas de trabalho Raimunda Kelly Gomes e Valéria Novaes pelos ensinamentos, questionamentos e diálogos, por vezes acalorados, travados com o intuito de melhorar o processo ensino aprendizagem meu e de meus colegas da turma 2019. Muito obrigada queridas!

À estimada banca de qualificação formada pelas professoras Dra. Celi da Costa Silva Bahia, Dra. Eugênia da Luz Foster e pelo querido colega professor Dr. Márcio Moreira Monteiro pelas grandiosas contribuições ao trabalho.

À minha amada turma pelo apoio, auxílio, pelas concordâncias e discordâncias que tanto enriqueceram essa pesquisa tecida à muitas mãos.

À querida amiga e irmã em Cristo Elice Martins Nobre pelo rico auxílio nas viagens ao campo, pelas conversas à luz de vela nas enluaras noites amazônicas, pelos conselhos e dicas preciosas que só ajudaram na construção deste trabalho. Muito obrigada amada!

Aos participantes desta pesquisa que cordialmente aceitaram em participar da me ajudando a tecer reflexões tão salutareas para a realidade educativa amazônica.

À cada um que direta ou indiretamente contribuiu para a materialização desta investigação. Muito obrigada!!

## RESUMO

O presente estudo realiza uma pesquisa educacional na rica diversidade cultural da região do Beira Amazonas, no estado do Amapá. A pergunta central investiga em que medida os saberes culturais estão presentes na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda? Tem como objetivo geral, primeiramente, compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda. Especificamente, almeja-se contextualizar a comunidade nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente, além de identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção do conhecimento entrelaçado ao currículo multiculturalista. Também, busca entender as percepções dos professores relacionadas às práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade do Ipixuna Miranda. Os caminhos metodológicos fundamentam-se da abordagem qualitativa de pesquisa, pautados na epistemologia do estudo de caso como método de pesquisa mediado pela história oral como parte da estratégia metodológica para uma investigação compreensiva das vozes dos participantes. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo que se justifica por possuir caráter amplo nas interpretações dos diversos tipos de comunicações. Realizou-se levantamento dos saberes materiais e imateriais e constatou-se que alguns signos culturais da comunidade estão desaparecendo. Observou-se que as professoras são conhecedoras dos saberes culturais locais de modo a se envolverem nas rotinas daquela comunidade. Sobre o envolver os alunos na construção do conhecimento faz-se necessário a construção de hábito formativos para a representatividade social fato que não ocorre no interior das salas de aula ipixunenses. Observou-se, ainda, iniciativas de trabalho pontuais com a cultura local, fato que contribui para um currículo do tipo turístico e folclorizado constatando que apenas em certa medida os saberes culturais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Currículo. Práticas Pedagógicas. Amazônia. Cultura.

## ABSTRACT

The present study conducts an educational survey of the rich cultural diversity of the Beira Amazonas region, in the state of Amapá. The central question investigates to what extent cultural knowledge is present in the pedagogical practice of teachers, considering the multiculturalist curriculum that involves students in the construction of knowledge in the Ipixuna Miranda community? Its general objective is, firstly, to understand the cultural knowledge involved in the pedagogical practice of teachers, considering the multiculturalist curriculum that involves students in the construction of knowledge in the community of Ipixuna Miranda. Specifically, the aim is to contextualize the community in aspects of material and immaterial culture, describing its riverine particularities to understand the cultural knowledge produced collectively, in addition to identifying the pedagogical practices involved by the diversity of cultural knowledge and the specific characteristics of riverside in the context of the school, towards the production of knowledge intertwined with the multiculturalist curriculum. Also, it seeks to understand the perceptions of teachers related to pedagogical practices in the context of the community, identifying aspects related to cultural knowledge in the Ipixuna Miranda community. The methodological paths are based on the qualitative research approach, based on the epistemology of the case study as a research method mediated by oral history as part of the methodological strategy for a comprehensive investigation of the participants' voices. Data were analyzed through content analysis, which is justified by its broad character in the interpretation of different types of communications. A survey of material and immaterial knowledge was carried out and it was found that some cultural signs of the community are disappearing. It was observed that the teachers are knowledgeable about local cultural knowledge in order to get involved in the routines of that community. Regarding the involvement of students in the construction of knowledge, it is necessary to build a formative habit for social representation, a fact that does not occur within the classrooms of Ipixunenses. It was also observed specific work initiatives with the local culture, a fact that contributes to a touristic and folklorized curriculum, noting that only to a certain extent cultural knowledge is present in the pedagogical practices of teachers, considering the multiculturalist curriculum that involves the students in the construction of knowledge.

**Keywords:** Multiculturalism. Curriculum. Pedagogical Practices. Amazon. Culture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da comunidade do Ipixuna Miranda .....	24
Figura 2 – Rio Ipixuna Miranda no momento da vazante.....	25
Figura 3 – Tablados na entrada da comunidade.....	26
Figura 4 – Casa comunitária e comércio local.....	27
Figura 5 – Posto de saúde da comunidade.....	28
Figura 6 – Escola Municipal de Educação Infantil da comunidade.....	29
Figura 7 – Palmeiras de açaí na entrada da comunidade.....	29
Figura 8 – Escola lócus de pesquisa.....	30
Figura 9 – Sala de aula 1º e 2º anos.....	30
Figura 10 – Cozinha da escola.....	31
Figura 11 – Matapi para a pesca do camarão.....	71
Figura 12 – Casa de um comunitário que trabalha com a pesca do camarão.....	71
Figura 13 – Protótipo de uma pequena embarcação construída por um comunitário.....	75
Figura 14 – Protótipo de uma pequena embarcação construída por um comunitário.....	75
Figura 15 – Utensílios utilizados para extração dos óleos naturais.....	81
Figura 16 – Óleo de andiroba armazenado.....	81
Figura 17 – Comunitária mostrando a farmácia viva.....	83
Figura 18 – Comunitária mostrando a farmácia viva.....	83
Figura 19 – Festividade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.....	98
Figura 20 – Momento das ladainhas na festividade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.....	99
Figura 21 – Registro da reunião da Infância Missionária.....	100
Figura 22 – Visita do grupo de crianças às famílias.....	100
Figura 23 – Subsistemas do campo do currículo.....	126
Figura 24 – Livro didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel.....	128
Figura 25 – Livro didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel.....	128
Figura 26 – Material didático utilizado pela professora da Escola João Maciel.....	131
Figura 27 – Livro de poesia do material didático utilizado pelas professoras.....	132
Figura 28 – Livro de poesia do material didático utilizado pelas professoras.....	132
Figura 29 – Projeto: esporte e cidadania.....	134
Figura 30 – Continuação do Projeto esporte e cidadania.....	134
Figura 31 – Desfile cívico realizado pela escola na comunidade.....	163
Figura 32 – Cartazes usados pela professora em sala de aula.....	164
Figura 33 – Atividade de socialização do projeto.....	166
Figura 34 – Comida típica da região do Ipixuna Miranda.....	166
Figura 35 – Plantas medicinais da região.....	166
Figura 36 – Principais animais da região.....	166
Figura 37 – Artesanato fabricado pelos alunos.....	166
Figura 38 – Plano de aula do componente Artes.....	169
Figura 39 – Continuação do Plano de aula do componente Artes.....	170
Figura 40 – Atividade de uma aluna do segundo ano.....	171
Figura 41 – Atividade de uma aluna do primeiro ano.....	171
Figura 42 – Plano de aula do componente Língua Portuguesa.....	172
Figura 43 – Continuação do Plano de aula do componente Língua Portuguesa.....	173
Figura 44 – Atividade de uma aluna do segundo ano do Fundamental.....	173
Figura 45 – Atividade de uma aluna do segundo ano do Fundamental.....	173

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comunitários entrevistados.....	32
Tabela 2 – Temas das entrevistas para levantamento de saberes da comunidade.....	33
Tabela 3 – Professores entrevistados (marco temporal 2019/2021) .....	34
Tabela 4 – Categorias de análises dos saberes culturais materiais e imateriais.....	44
Tabela 5 – Categorias de análise das práticas pedagógicas dos professores da escola João Maciel Amanajás.....	45
Tabela 6 – Levantamento bibliográfico dissertações.....	49
Tabela 7 – Levantamento bibliográfico teses.....	53
Tabela 8 – Saberes materiais encontrados na comunidade de Ipixuna Miranda.....	68
Tabela 9 – Saberes imateriais encontrados na comunidade de Ipixuna Miranda.....	88
Tabela 10 – Práticas Pedagógicas relacionadas ao livro didático.....	125
Tabela 11 – Conhecimento docente relacionados à história e cultura locais.....	144
Tabela 12 – Processos decisórios catalogados nas práticas pedagógicas.....	152
Tabela 13 – Prática pedagógica dos professores e os saberes da comunidade.....	160

## **LISTA DE SIGLAS**

UEAP – Universidade do Estado do Amapá  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
SOME – Sistema Modular de Ensino  
EFA – Escola Família Agrícola  
EC – Estudos Culturais  
EI - Educação Intercultural  
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Amapá  
PPP – Projeto político pedagógico  
PAAP – Programa de Aprendizagem no Amapá  
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia  
UFRR – Universidade Federal do Roraima

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: RIOS PONTES E TABLADOS E O INÍCIO DAS NAVEGAÇÕES PELO BEIRA AMAZONAS.....</b>	<b>15</b>
<b>1 A PESQUISA E O BEIRA AMAZONAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>20</b>
1.1 OS DISCURSOS E A RIGOROSIDADE CIENTÍFICA: A INVESTIGAÇÃO E O ESTUDO DE CASO.....	22
1.2 SOBRE OS RIOS E AS PONTES: A COMUNIDADE E A ESCOLA DO IPIXUNA MIRANDA.....	23
1.3 OS RIOS E AS SUAS VOZES: A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES.....	32
1.4 ENTRE ESCUTAS E ORALIDADES: OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
1.5 EM BUSCA DAS SIGNIFICAÇÕES COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	42
1.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	47
<b>2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA NA AMAZÔNIA.....</b>	<b>49</b>
<b>3 HISTÓRIAS, VOZES E CONCEITOS: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CULTURA.....</b>	<b>55</b>
3.1 ORIGENS, VIAGENS, DESTINOS E VIAJANTES: A MATERIALIDADE DOS SABERES CULTURAIS DE IPIXUNA MIRANDA.....	67
3.2 RIOS, FLORESTAS E O SAGRADO: A ESTÉTICA IMAGINATIVA DA IMATERIALIDADE AMAZÔNICA.....	86
<b>4 CURRÍCULO MULTICULTURAL, POR UM CAMINHO PERCORRIDO A PARTIR DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: CONCEITOS, HISTÓRIAS, TEORIZAÇÕES E PRÁTICAS.....</b>	<b>102</b>
4.1 CURRÍCULO, HISTÓRIA E TEORIZAÇÕES: O PENSAR DE UM PROJETO CURRICULAR PARA AS ÁGUAS E AS FLORESTAS.....	103
4.2 CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NA AMAZÔNIA: POR UMA PRÁXIS CULTURAL DE RESISTÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E RESILIÊNCIA.....	113
4.3 O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	120
4.4 CURRÍCULO, CONCEITOS E PRÁTICAS: UM CAMINHO PERCORRIDO SOBRE AS ÁGUAS E PELAS FLORESTAS.....	124
<b>5 SABERES CULTURAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: CURRÍCULO MULTICULTURALISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE DO IPIXUNA MIRANDA.....</b>	<b>137</b>
5.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENTRELACE DOS SABERES CULTURAIS NA COMUNIDADE DO IPIXUNA MIRANDA.....	138
5.2 CATEGORIA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL.....	143
5.3 CATEGORIA REPRESENTA ATIVIDADE LOCAL.....	151
5.4 CATEGORIA COTIDIANO ESCOLAR.....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>
ANEXO I.....	188
ANEXO II.....	189
ANEXO III.....	190
ANEXO IV.....	191
ANEXO V.....	192
ANEXO VI.....	193

## **INTRODUÇÃO: RIOS, PONTES E TABLADOS E O INÍCIO DAS NAVEGAÇÕES PELO BEIRA AMAZONAS**

Na Amazônia os rios, as pontes e os tablados se juntam ao ambiente natural para proporcionar uma exuberante paisagem. De igual modo exuberante é a amálgama cultural amazônica e os saberes dela advindos. Tais saberes, por sua característica peculiar podem e devem ocupar as instâncias da atividade humana localizadas na Amazônia e entre estas atividades estão as práticas pedagógicas. Ao longo do tempo tais riquezas vêm sofrendo modificações, influências e até mesmo dissipação de elementos identitários primordiais para a própria sobrevivência de suas populações, como as técnicas de pesca, caça, entre outras. E como toda essa riqueza entrelaça as nossas escolas Amazônicas?

Entende-se a escola como uma das instituições responsáveis pela transmissão, construção e manutenção da cultura, do conhecimento e dos saberes necessários para o desenvolvimento humano por meio de um trabalho sistemático com os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. Argumenta-se, na presente investigação, sobre a importância e função social desse trabalho sistemático com tais conhecimento, ou seja, do currículo, bem como do seu envolvimento com a cultura local desdobrado nas práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva multiculturalista, especificamente na comunidade do Ipixuna Miranda, no interior do Estado do Amapá.

A conceptualização da palavra currículo não tem sido tratada como fácil muito pelo fato de se caracterizar amplo e construído na historicidade. Na etimologia, a palavra *curriculum* provem do latim *currere*, que designa caminho, trajetória, jornada, percurso, origem que, em si, não aponta em nada para o uso na escola. Na esfera escolar, o currículo é a materialização das intenções e orientações educativas no conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e orientação da cultura (LIBÂNEO *et al.* 2007).

A ideia de currículo associada à escolarização nasce pelo advento da industrialização, ou seja, da demanda social da escolarização em massa. No Brasil passando por ideais enciclopedistas e iluministas, a relação entre escolarização e o currículo Brasil, de um modo geral, atendeu às demandas de uma sociedade industrial recém-nascida no país quando atrelava a escola e sua função de preparação para os papéis sociais ocupados pelas classes.

Assim, o currículo é nesta pesquisa concebido, sobretudo, como uma “práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” e, portanto, possui “função socializadora da cultura”

(SACRISTÁN, 2000 p.15-21).

Muito além do documento prescritivo, o currículo é constituído como campo de estudo controverso, eivado de lutas e interesses político-sócio-econômicos, ocupando-se das análises sócio-históricas que atrelam a hierarquização de conteúdos às lutas travadas nas esferas políticas da sociedade. Por estar intrinsecamente ligado à cultura, que por sua vez se constitui na prática humana, o campo do currículo está recheado de questões históricas e relações de poder e se constitui como uma práxis cultural.

Neste sentido, se faz urgente uma análise mais ampliada, de um pensamento curricular que rejeite modelos técnicos formulados a partir da dinâmica da dominação de classe na sociedade capitalista que tende a reescrever as demais esferas sociais, incluindo a escola, com expressa associação entre a organização econômica e a organização escolar.

A partir de uma perspectiva curricular de centralidade na cultura, faz-se necessário enfatizar os processos multiculturais provenientes dos processos de globalização e, por sua vez, das hibridizações culturais nesta era moderna tardia. Para tanto, os conceitos e origens do multiculturalismo são pertinentes para o entendimento das relações culturais em um cenário de inúmeras mudanças tecnológicas que, entre outras coisas, alargaram as possibilidades das relações entre as culturas, por conta de intensos fluxos migratórios ocasionados pela globalização econômica.

Nesta conjuntura, surgem movimentos sociais diversos que, amadurecendo as críticas marxistas ao sistema hegemônico, expõem suas pautas políticas e sociais e, por conseguinte, educacionais e curriculares abrindo espaço para o multicultural.

Diante da rica diversidade cultural da região do Beira Amazonas, a qual este trabalho se ocupou em pesquisar, estabeleceu-se alguns questionamentos que amadureceram a pergunta central de investigação: qual o contexto dos saberes culturais materiais e imateriais que descrevem as particularidades da comunidade do Ipixuna Miranda no intuito de compreender a construção coletiva destes saberes? Quais as práticas pedagógicas dos docentes que envolvem a diversidade de saberes e suas características no contexto escolar, no sentido da produção de conhecimento sob perspectiva do currículo multiculturalista? Quais as percepções dos professores frente às suas práticas pedagógicas no sentido de identificar aspectos relativos aos saberes culturais no contexto da comunidade do Ipixuna Miranda? Assim, o presente estudo almeja investigar, sintetizando os questionamentos, a seguinte pergunta: Em que medida os saberes culturais estão presentes na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda?

A fim de conhecer e descrever o universo cultural dessa comunidade para alicerçar a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem os saberes culturais envolvidos no ato educativo, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento consolidado no fator humano, é que se delinea a relevância social da pesquisa.

Para tanto, a investigação tem como objetivo geral compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda.

Especificamente almeja-se contextualizar a comunidade nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente; identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção do conhecimento entrelaçados com o currículo multiculturalista e entender as percepções dos professores relacionadas às práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade do Ipixuna Miranda.

O conhecimento das características culturais pelos próprios ribeirinhos são fatores relevantes na capacidade de resiliência dessas comunidades. Deste modo, a escola tem papel fundamental fazendo-se necessária uma prática pedagógica construída epistemologicamente na realidade sócio-cultural dos grupos locais, principalmente daqueles excluídos da cultura hegemônica. Tem-se, assim, a relevância acadêmica da pesquisa. Ressalte-se ainda o pouco material sistematizado acerca do estudo epistemológico das culturas amazônicas, mesmo sendo esta, rica em diversidades culturais.

Em vista disso, a presente pesquisa é academicamente relevante, pois auxiliará no fortalecimento da realidade social e cultural, fornecendo possibilidade concreta de construções de saberes significativos para os participantes envolvidos, bem como servirá de fonte epistemológica sobre os saberes dos amazônidas na busca do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que realmente valorizem os saberes locais.

O trabalho com a cultura e com o multiculturalismo requer do pesquisador amplo repertório epistemológico, além de teoria sólida por ser o termo cultura de complicada definição. Assim, a estrutura textual da dissertação dialoga com as questões teóricas e os dados empíricos da pesquisa no entrelaçar das análises, na qual está dividida em cinco seções. A introdução descreve a relevância da pesquisa, problema, objetivos e estrutura da dissertação.

A primeira seção trata da metodologia e é denominada: **A pesquisa e o Beira Amazonas: questões metodológicas** traz-se o aparato metodológico embasadas na abordagem

qualitativa de pesquisa. Pontua-se ainda algumas ideias centrais da pesquisa qualitativa, pertinentes à natureza do objeto deste texto, pautadas nas ideias de Uwe Flick (2009) e de John Creswell (2014) e como estas se aplicam ao objeto de investigação.

De modo mais específico, tendo em vista as complexidades culturais das relações sociais desencadeadas por esta amálgama cultural que é a Amazônia, situou-se esta proposta ao estudo de caso, aqui tratado com um método. Pautado na epistemologia de Robert Yin (2015), bem como o uso da história oral para a coleta dos dados em uma análise de conteúdo para a discussão do tema.

Na segunda seção intitulada **Considerações iniciais sobre a pesquisa na Amazônia** expõe-se o estado da arte levantado a partir dos bancos de dissertações e teses das Universidades Federais da região Norte, dos último cinco anos, sobre a temática de currículo, cultura, multiculturalismo ou práticas pedagógicas.

Na terceira seção que tem como título: **Histórias, vozes e conceitos: bases epistemológicas da cultura** discute-se os conceitos de cultura com auxílio de autores como Nicola Abbagnano (2007), Clifford Geertz (2008), Terry Eagleton (2005) e Zygmunt Bauman (2012, 2017). Esta seção aborda a subseção: **Origens, viagens, destinos e viajantes: a materialidade dos saberes amazônicos** descreve-se as origens da cultura material amazônica recorrendo às viagens, destinos e seus viajantes e a imissão do povo nativo da terra “descoberta”, do branco colonizador, e do negro trazido com o processo de “ocupação e modernização” da Amazônia a partir do escrito de Ana Pizarro (2012), Antonio Porro (2017) e Agenor Sarraf (2009)

Na subseção intitulada: **Rios, florestas e o sagrado: a estética imaginativa da imaterialidade amazônica**, procurou-se tecer as contribuições da imaginação estética da cultura amazônica perpassadas pelos componentes da natureza (rios e floresta) e sua imaterialidade, bem como as formas das manifestações dessa estética por meio das expressões artísticas e religiosas.

Na quarta seção: **Currículo multicultural, por um caminho percorrido a partir das águas e das florestas: conceitos, história, teorização e práticas**, buscou-se estabelecer um conceito de currículo em consonância com a perspectiva de trabalho pedagógico com e na Amazônia entrelaçando as práticas pedagógicas dos docentes a partir das vozes coletadas nas entrevistas, dos materiais didáticos por estes utilizados e de projetos executados na escola.

Ancorados na obra de Sacristán (2000) Miguel Arroyo (2013), Michael Apple (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2013), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth de Macedo (2011) Dermeval Saviani (2013), Claudino e Nelson Piletti (2016), Antonio Flavio Moreira (2011) a supracitada seção se desdobra nas quatro subseções **Currículo história e teorizações: o pensar de um**

**projeto curricular para as águas e as florestas; Currículo multiculturalista na Amazônia: por uma práxis cultural de resistência, emancipação e resiliência; O currículo multiculturalista e a Educação Intercultural e O Currículo conceitos e práticas: Um caminho percorrido sobre as águas e pelas florestas,** e em que traçou-se um entendimento histórico e teórico do campo curricular afim de se compreender a dinâmica sócio-política a qual está relacionado.

Na quinta seção com o título **Saberes culturais e a prática pedagógica dos professores: currículo multiculturalista e a construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda** expõe-se, a princípio, as percepções dos professores, participantes de pesquisa acerca do currículo e mais especificamente acerca do currículo multiculturalista. Na sequência, trata-se as categorias de análise: **história e cultura local, representatividade local e cotidiano escolar.**

Por fim, as considerações finais indicam um prosseguimento da pesquisa no trabalho com a cultura amazônica que se apresenta como incerto, desafiador e estimulante, concebe-se a presente investigação como uma possibilidade auspiciosa de diálogo com as perspectivas e óticas outras que, na divergência e na convergência, constroem-se mutuamente.

## 1 A PESQUISA E O BEIRA AMAZONAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Na palafita, localizada às margens do Rio Macacoari, mora um casal de senhores e a paulistana hospedada na casa para a realização de um trabalho social na comunidade, uma vez que é funcionária de uma Organização não-governamental (ONG) com trabalhos executados na Amazônia. Os afazeres domésticos, geralmente são divididos pelos moradores, incluindo os afazeres na cozinha. Na preparação de um prato além de temperos, grãos, proteínas, etc. estão inclusos práticas e costumes específicos de cada casa, lugar, cidade, estado, região. Assim, demonstrando a paulistana seus dotes culinários, leva consigo todos os hábitos de sua região e não coloca no feijão aquele pé de porco, o bucho do boi, aquela linguiça calabresa, a pimenta cominho, o charque 1 tão conhecidos e utilizados na culinária amazônica que deixam um sabor todo especial ao prato. Ao se deparar com o feijão, sem os temperos de costume, o anfitrião comenta que por ali não se come feijão daquele jeito, mas a visitante comenta que em São Paulo se come desta maneira (RELATO DE PESQUISA, 2019).

O relato supracitado demonstra como a diversidade das relações sociais é rica e visível em pequenas ações cotidianas consolidadas na cultura de um povo. Na culinária amazônica, como em várias outras áreas, os indícios de contribuições multiétnicas são notados. No caso do preparo de feijão, em especial, há a contribuição da cultura africana, uma vez que o homem e a mulher escravizados no Brasil, para o preparo da iguaria, colocavam as sobras dos cortes de carne advindos da casa grande. Assim, para tratar tamanha riqueza, faz-se necessário lançar mão de abordagem de pesquisa que consiga agregar a multiplicidade de fenômenos culturais de forma sistemática, sem abandonar a rigorosidade científica, a saber, a pesquisa qualitativa que fundamenta essa investigação como princípio metodológico.

A pesquisa qualitativa nasce da necessidade de superar a pesquisa quantitativa, sobretudo nas ciências sociais e na psicologia, quando estas já não conseguiam sanar os problemas frequentes da vida cotidiana, tratados apenas por meio de padrões e controle metodológicos.

Tal abordagem de pesquisa ganha destaque nas ciências sociais, em particular no início do século XXI, devido à pluralização das esferas sociais e as “dissoluções de ‘velhas’ desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” principalmente quando se trata de culturas tradicionais, como a amazônica, em épocas da modernidade tardia. (FLICK, 2009 p. 21-23).

Na tentativa da aproximação de uma definição, Creswell (2014 p. 50) compreende que esta abordagem de pesquisa “começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas

---

1 Ingredientes usados desde a época da escravidão para o preparo de muitos pratos, entre eles o feijão e a maniçoba, uma iguaria feita com a folha da maniva, cozida por 15 dias para a retirada do veneno e temperada com os ingredientes citados.

teóricas que informam o estudo dos problemas de pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Muito embora seja de complicada definição, a pesquisa qualitativa possui características comuns que a moldam e são pertinentes à presente investigação.

Como uma das características salienta-se a relevância da abordagem qualitativa no concernente à ampliação da perspectiva de pesquisa trazendo não somente a ótica do pesquisador, como a dos participantes, conduzindo à construção do corpus de pesquisa formado por uma variedade de vozes. Desta forma, justifica-se a fundamentação da investigação na referida abordagem, uma vez que busca investigar a diversidade cultural da comunidade nas práticas pedagógicas ouvindo diferentes vozes, como as dos comunitários, sobre seus próprios saberes.

Entender a pesquisa como emergente do processo também se configura como característica da abordagem qualitativa. A melhor forma de conceber essa pesquisa é aprender sobre o problema com os participantes e escolher, a partir da realidade, as melhores práticas para a busca das possíveis respostas.

Entre tais práticas estão as perspectivas de pesquisa atreladas às subjetividades tanto dos participantes, como do próprio pesquisador, por meio de suas inferências proferidas sobre as observações e até seus sentimentos documentados em diários de bordo e protocolos de contextos. Para abranger aspectos complexos dos cotidianos sociais, impressões de pesquisadores e pesquisados, faz-se necessário não somente uma metodologia específica, mas um aparato metodológico diversificado e denso para o alcance dos objetivos traçados a fim de nortear as ações do pesquisador (FLICK, 2009). Tais artifícios, desenvolvidos por meio da pesquisa qualitativa, também possibilitaram a escuta das diversas vozes que contribuíram para a formação da rica cultura amazônica.

Assim, Creswell (2014, p. 48) afirma que a pesquisa qualitativa é um “tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material” que envolve diferentes participantes e perspectivas. Excetuando-se essas diferenças, os pesquisadores como artistas criativos têm a tarefa comum de produzir um tecido.

Sob a ótica artística, apresenta-se no texto uma composição inspirada pela poética imaginativa da cultura amazônica. As seções iniciam, em sua maioria, com relatos de pesquisa, retratando as peripécias, perigos e alegrias das viagens pela Amazônia que, somada às bases teóricas, desencadeiam a crescente do texto pautado nesta licença artística da pesquisa qualitativa, conforme a analogia exposta pelo autor acima. Encontrar uma definição pronta da pesquisa qualitativa não é tarefa fácil, uma vez que existe uma constante mutação desde a

construção social até o interpretativismo subjetivo.

Desta forma, a investigação que se realizou na comunidade do Ipixuna Miranda, Macapá, Amapá, mais especificamente na Escola Estadual Professor João Maciel Amanajás, tem como base o paradigma da abordagem qualitativa que usa o método do estudo de caso mediado pela técnica da história oral. A análise de dados é baseada na análise de conteúdo, sendo melhor desdobrada no decorrer desta seção.

### 1.1 OS DISCURSOS E A RIGOROSIDADE CIENTÍFICA: A INVESTIGAÇÃO E O ESTUDO DE CASO

Na Amazônia há uma fortíssima incidência de miscigenação cultural, discursos e vozes incomparável em qualquer continente, bem como infinitos modos de relações humanas e com a natureza. Entende-se que o tratamento metodológico de pesquisa na e com a Amazônia deve ser concebido de modo a abranger as complexidades culturais das relações sociais desencadeadas por esta amálgama cultural. Na pesquisa qualitativa são inúmeras as possibilidades que auxiliam na compreensão do ambiente amazônico. O estudo de caso é uma delas utilizado nesta investigação como metodologia para o estudo do objeto.

Segundo Creswell (2014 p. 86) o estudo de caso é “uma metodologia: um tipo de projeto em pesquisa qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado de vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo”. Assim, o estudo de caso é, nesta pesquisa, tratado como um método usado para contribuir no contexto social da comunidade locus de pesquisa, buscando “entender um fenômeno social” que, nesta investigação, são os saberes culturais da comunidade e a relação com às práticas pedagógicas, que advêm das práticas curriculares, de uma forma complexa e em uma perspectiva holísticas. (YIN, 2015, p. 4).

Como método, não pode ser confundido com uma descrição das técnicas e etapas de pesquisa, mas de modo a reconhecer certa lógica quando as circunstâncias e os problemas de pesquisa são apropriados. Desta forma, Yin (2015, p. 17) traz uma definição densa e dividida em duas partes para o estudo de caso. “É uma instigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Fundamenta-se a pesquisa no estudo de caso entendendo-o como o método mais apropriado à investigação, tendo em vista ser esta guiada pela atmosfera amazônica entendida como uma aura “real-irreal”, pelas condições geográficas de difícil acesso, pelas ligações com

a Europa com a qual foi se tecendo numa espécie de segredo com certo invólucro imaginativo, pelos rios e florestas que se constituem na origem e finalidade das comunidades existente através do entrelaçamento destes elementos com as relações de vida e trabalho (LOUREIRO, 2017, p. 113-119).

Tal atmosfera ainda engrandece a leveza da imaterialidade amazônica, valorizando as coisas simples e cotidianas, além de propiciar condições para uma percepção contemplativa desse cotidiano a partir da relação com o próprio tempo que aparenta ser regido não pelo relógio, mas pelos ventos que balançam as copas das árvores e pela correria das águas (LOUREIRO, 2017). Na tentativa de entender tal atmosfera envolta nos saberes culturais entrelaçados nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista na comunidade do Ipixuna Miranda, é que se insta no uso do método do estudo de caso.

Na segunda parte da definição, Yin (2015, p. 18) escreve que a investigação do estudo de caso “enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e, como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados”. Tal definição demonstra o quão abrangente é o estudo de caso, atendendo da construção dos projetos até as técnicas de coleta e análise de dados.

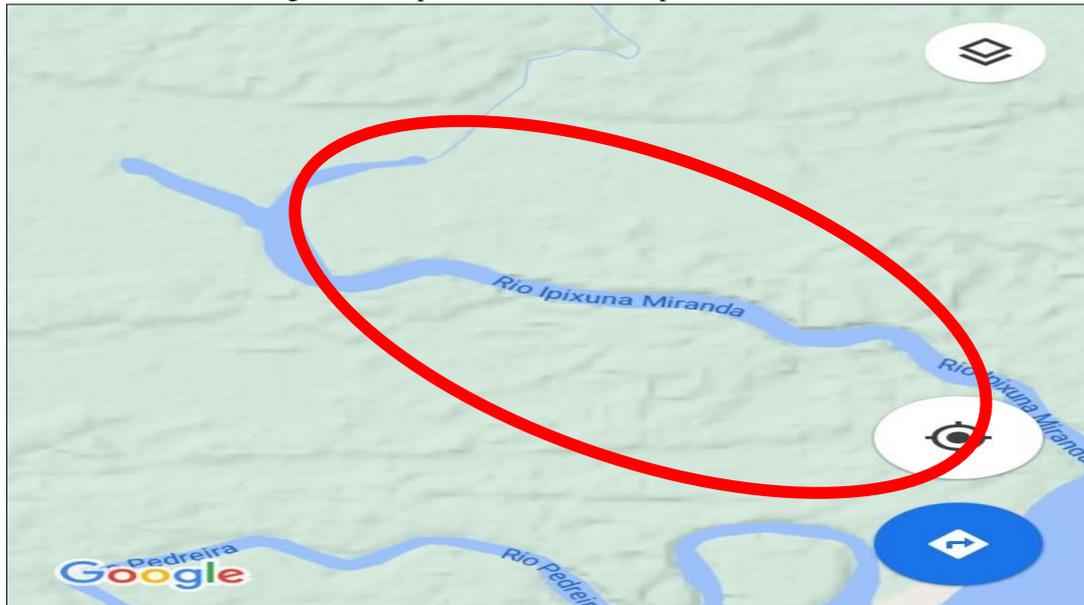
Assim, o estudo de caso como método de pesquisa contempla diferentes orientações epistemológicas. Essa metodologia investigativa se alicerça na perspectiva interpretativista de pesquisa que aceita múltiplas realidades com múltiplos significados a partir das considerações de um observador. Portanto, entende-se que a riqueza cultural da comunidade de Ipixuna Miranda amolda-se à orientação interpretativista de pesquisa da metodologia do estudo de caso.

## 1.2 SOBRE OS RIOS E AS PONTES: A COMUNIDADE E A ESCOLA DO IPIXUNA MIRANDA

Na primeira viagem de 2020 causava certa ansiedade por ser a única realizada sem a companhia dos colegas. A lua estava grande e brilhante e a pequena embarcação que levada ao destino final não tinha iluminação quando aportava em uma “praia” nada familiar, pois a “paragem” de costume não ficava em terra seca, mas sempre suspensa sobre a água. Na relutância em descer no meio da madrugada, em um local desconhecido e sem companhia, consegue-se chegar à hospedagem, mas sem ninguém para recepcionar a não ser os cães com seus latidos estridentes e incessantes. Após certa indecisão entre enfrentar os cães, nada amigáveis, ou esperar o raiar do dia na escuridão da floresta Amazônica o anfitrião finalmente acorda abrindo a porta da casa de palafita colocando fim na angustiante expectativa de passar o restante da noite na companhia dos mosquitos e outros animais amazônicos nada dóceis. (RELATO DE PESQUISA, 2020)

As viagens pelas águas da Amazônia são um misto de prazer, contentamento e incertezas tendo em vista as muitas aventuras e intempéries como a relatada acima. O *locus* de investigação se configura na escola Estadual João Maciel Amanajás localizada na comunidade de Ipixuna Miranda, zona rural da cidade de Macapá, no estado do Amapá, um lindo pedaço da Amazônia brasileira (FIGURA 1).

Figura 1 – Mapa da comunidade de Ipixuna Miranda



Fonte: Google mapas, 2021.

É neste misto que o ano de 2019 inicia com a oportunidade, através da experiência em grupos de pesquisa na Universidade do Estado do Amapá – UEAP, de conhecer a região do Beira Amazonas, no estado do Amapá. Várias viagens foram realizadas no intuito de estabelecer um *locus*. O primeiro contato veio logo em meados de março de 2019 com a primeira visita à comunidade de Ipixuna Miranda. Naquela ocasião, contudo, não se conseguiu audiência com a gestão da escola local.

Em de maio do mesmo ano as viagens se intensificaram e mais uma tentativa de estabelecer o *locus* fora frustrada. Depois de longa viagem madrugada a dentro pelo rio Amazonas na companhia do céu enluarado e de colegas pesquisadores, chega-se à casa que seria a primeira parada. A próxima parada seria, então, a escola da comunidade do São Tomé, também pertencente à região do Beira Amazonas.

Depois da chegada na escola, local da hospedagem, a tarefa seria encontrar a gestora, filha da comunidade, que recebeu a equipe de pesquisadores, do eixo educação, em sua residência com ouvidos atentos à proposta de investigação. A conversa com a gestora se encerra com fortes expectativas de início da pesquisa alimentadas pela promessa de contato telefônico

posterior, que de fato não ocorreu.

A escola da comunidade do Macacoari seria a próxima a ser pleiteada como *locus* da investigação tendo sido visitada pela ocasião da terceira viagem ao Beira Amazonas. A visita à escola foi outra expectativa frustrada, mas regada por longa e bela conversa sobre educação com a gestora e alguns professores, antigos colegas, do Sistema Modular de Ensino – SOME.

Nesta ocasião, a promessa foi de retornar em novembro daquele mesmo ano e assim iniciar a pesquisa. No retorno, o cenário era outro coma mudança da gestão e a paralização das aulas por tempo indeterminado, fato que causou demasiado desânimo a esta pesquisadora.

Durante esta última viagem, ao retornar para a cidade de Macapá resolveu-se, já com o desânimo a vencer as expectativas de início da pesquisa, parar novamente na comunidade de Ipixuna Miranda e conversar com uma das lideranças locais. Na ocasião o senhor, meio desconfiado, que também exerce o papel de presidente da associação, escuta com atenção as explicações sobre a investigação e se dispõe a ajudar salientando que iria conseguir o contato da diretora da escola, uma vez que a mesma não se encontrava na comunidade. A colaboração do presidente da associação de moradores consistiu também em acolher esta pesquisadora em sua casa. Assim, consegue-se estabelecer o *locus* de pesquisa.

Para entender um pouco mais sobre a comunidade investigada faz-se necessário caminhar entre os tablados e as pontes, os quais são sempre os primeiros a se pisar quando se chega em qualquer comunidade ribeirinha. Localizada na região leste o estado do Amapá a comunidade de Ipixuna Miranda é toda circundada de pontes e tablados (FIGURA 2) e se modifica com muita facilidade em razão da erosão do Rio Ipixuna.

Figura 2 – Rio Ipixuna no momento da vazante



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Os tablados que circundam a comunidade levam para o interior da mesma com a oportunidade de nunca perder de vista as palmeiras e sentir o forte vento que acompanha a caminhada (FIGURA 3). A exuberante natureza esconde as condições de muitas famílias residentes naquela comunidade onde tem como principal fonte de subsistência a extração e comercialização do açaí<sup>2</sup>. A extração do fruto, por sua vez, é limitada à um período específico do ano, a saber, os meses de janeiro à agosto, ficando os demais meses do ano, desguarnecidos de renda familiar, ou dependentes das bolsas assistenciais dos governos. Cerca de 50,88% (OELA, 2019) das famílias precisam das bolsas assistenciais do governo federal para complementar a renda no período de entressafra do açaí.

Segundo Oela (2019) pelo menos 68,42% dos extrativistas que, também, tem como atividade comercial a venda do camarão, repassa sua produção à atravessadores que revendem em um local conhecido como Lontra da Pedreira<sup>3</sup> por preços abusivos para os comerciantes na cidade de Macapá. Desta forma, não se nota a atuação de uma cooperativa de extrativistas para a melhor distribuição dos ganhos dos produtos extraídos da natureza amazônica na região do Beira Amazonas, fato que prejudica a renda familiar das pessoas daquela região e ainda demonstra um baixo grau de mobilização comunitária.

As condições de vida se tornam mais complicadas com a falta da energia elétrica que, apesar de ter a mesma fonte da energia acessada na cidade de Macapá, ou seja, o linhão de Tucuruí, é muito instável em virtude das precárias condições de instalação, com postes feitos de troncos de árvores incapazes de sustentar os fios quando chegam as fortes chuvas comuns no início de cada ano.

Figura 3 – Tablados na entrada da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

<sup>2</sup> Fruto oriundo de uma longa e fina palmeira do qual é extraído um vinho muito apreciado pelo povo da região Norte e em todo o mundo.

<sup>3</sup> Localizada no Distrito da Pedreira, zona rural do município de Macapá. Acesso mais fácil à região do Beira Amazonas de onde os ribeirinhos escoam as produções agrícolas e os produtos extraídos da floresta.

Logo na estrada há um pequeno comércio local, uma casa comunitária (FIGURA 4), usada para abrigar convidados de outras localidades à época das festividades. Logo em frente do comércio encontra-se o local de lazer e reunião de todas as tardes, a saber, o campo de futebol da comunidade.

O campo de futebol é espaço dividido entre as diferentes gerações, uma vez que crianças e adultos brincam, e de diferentes gêneros, pois existe o momento do futebol das meninas no local. Andando mais a frente tem-se o centro comunitário, local de reuniões da associação, bem como das festividades que fazem parte do lazer dos comunitários de Ipixuna Miranda.

Figura 4 – Casa comunitária e comércio local



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Ainda na entrada encontra-se o posto de saúde (FIGURA 5) que atende a área da Macapá rural ribeirinha do Beira Amazonas e ainda algumas localidades do município de Itaubal o qual faz divisa. Destaca-se, também, a falta de acesso ao tratamento de água e esgoto. De acordo com Oela (2019) 1,92% da população ipixunense alcançada por este tratamento de água. As demais famílias utilizam o hipoclorito distribuído no posto de saúde e apenas 14,04 % das famílias tem acesso ao tratamento de esgoto. Neste sentido, observa-se o quanto as populações das amazônicas, historicamente subalternizadas, ainda em dias atuais padecem com problemas básicos como a falta de estrutura mínima de sobrevivência.

Figura 5 – Posto de Saúde da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

No mesmo espaço se encontra o prédio recém inaugurado, em parceria com a comunidade, da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (FIGURA 6). O fato de uma comunidade ribeirinha na Amazônia possuir uma escola que atenda à Educação Infantil é inusitado, tendo em vista a carência do serviço educacional nos lugares de difícil acesso como é o caso da maioria das comunidades ribeirinhas.

Sobre os aspectos educacionais Oela (2019) ainda traz um dado como um reflexo dessa carência do serviço educacional que é a porcentagem de apenas 27,68 % da população ipixunense, de aproximadamente 100 famílias, ter o ensino médio concluído e ainda uma triste marca de 5,78 % de pessoas que não sabem ler nem escrever e apenas 5,29% dessa população está cursando o ensino superior.

Tais dados demonstram a desigualdade extrema em ambientes tão ricos no que se refere aos recursos naturais. Neste sentido, percebe-se a necessidade de um trabalho pedagógico intencional no sentido de melhorar as condições de vida e assegurar os direitos de dignidade e qualidade de vida de uma população que sempre esteve à margem dos processos decisórios no aspecto educacional.

Segundo Freire (2017) a superação da condição de oprimido requer uma inserção crítica e atuante na realidade que cerca e tal inserção somente é vislumbrada por meio de processos

educacionais e formativos, dos quais o currículo é balizador.

Figura 6- Escola Municipal de Educação Infantil da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Caminhando um pouco mais pelos tablados consegue-se avistar palmeiras de açaí (FIGURA 7) e outras árvores frutíferas, que servem de habitação à várias espécies de pássaros, deixando o local com uma trilha sonora lindíssima vinda das copas das altas árvores. Segundo Oela (2019) tal cenário justifica a sensação de felicidade daqueles ribeirinhos retratados no dado de que 93% de seus moradores se sentirem felizes morando naquele lindo lugar.

Figura 7- Palmeiras de açaí na entrada da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

No seguimento dos tablados, caminhando alguns metros à frente, localiza-se a escola, *locus* da pesquisa, a Escola Estadual Professor João Maciel Amanajás (FIGURA 8), que atende ao Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmentos.

Figura 8 - Escola Locus de pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

O Ensino fundamental, anos finais tem como processo o Sistema Modular de Ensino - SOME e por conta das constantes faltas de energia, a escola não atende mais a modalidade Jovens e Adultos. O primeiro segmento funciona de forma regular, no período da manhã, sob a organização das classes multisseriadas, tão comum na realidade educacional amazônica, sendo uma turma formada pelos 1º e 2º anos (FIGURA 9), uma turma de 3º ano e outra turma com 4º e 5º anos.

Figura 9 - Sala de aula 1º e 2º anos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Entre as peculiaridades educacionais ribeirinhas estão as classes multisseriadas, que

demandam do professor uma dose duplicada de planejamento e organização do cotidiano escolar. Segundo Hage (2017) as escolas multisseriadas são caracterizadas por uma extrema heterogeneidade, por reunir, em salas unidocentes, alunos de diferentes idades, por vezes até gerações, e diferentes ritmos de aprendizagens.

Em sua maioria, localizam-se nas pequenas comunidades rurais e ribeirinhas onde a população em idade escolar não atinge a quantidade de alunos, definido pelas mantenedoras, para formar uma turma por série. A falta de estrutura é uma outra característica da multissérie geralmente funcionando em prédios alugados sem condições mínimas para de funcionamento. (HAGE, 2017)

Todavia, quanto à estrutura física, a escola *locus* investigação é bem conservada e divide-se em dois pavimentos, superior e térreo, distribuída em três salas no andar superior e cinco salas no andar térreo, três banheiros, uma cozinha (FIGURA 10), uma área para refeição e uma secretaria, que também funciona como diretoria.

Figura 10- Cozinha da escola



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Funcionando em prédio alugado e adaptado a escola tem suas paredes todas pintadas em cor verde e segue sob a administração de uma pedagoga filha do professor-fundador, de quem a escola herda o nome, João Maciel Amanajás. Além de filha do educador-fundador da escola a referida diretora atua também como professora, coordenadora pedagógica e secretária escolar,

organizando as quase dez embarcações que fazem o transporte escolar fluvial, além das contas de merenda escolar, capital e custeio. Percebe-se que, assim como o universo cultural amazônico, o *locus* desta pesquisa é lugar repleto de histórias e desafios instigantes.

### 1.3 OS RIOS E SUAS VOZES: A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Para o alcance objetivos traçados na investigação, pessoas da comunidade, entre elas, um participante da Associação de moradores, dois festeiros, bem como quatro professores e a direção da escola foram os participantes da pesquisa. Buscando imprimir certa significação e para fins de atendimento aos princípios éticos, bem como para melhor organização e entendimento dos relatos das entrevistas ao longo do texto os informantes serão nomeados a partir de utensílios catalogados durante o levantamento da cultura material na comunidade do Ipixuna Miranda.

No início de 2020 foi possível fazer o levantamento desses saberes da comunidade por meio da entrevista com doze comunitários entre as idades de dezesseis e sessenta e nove anos de idade (Tabela 1), escolhidos pelos critérios de idade e tempo disponível para a participação nas mesmas.

Tabela 1 – Comunitários entrevistados

<b>CODINOME</b>	<b>PAPEL QUE OCUPA NA COMUNIDADE</b>	<b>IDADE DOS ENTREVISTADOS</b>
Motor	Morador	16 anos
Malhadeira	Morador	23 anos
Remo	Morador	23 anos
Cerâmica	Morador	27 anos
Peconha	Morador	40 anos
Paneiro	Festeiro	47 anos
Canoa	Membro da Associação	53 anos
Voadeira	Morador	55 anos
Vassoura de Açai	Morador	59 anos
Peneira	Festeiro	61 anos
Matapi	Morador	65 anos
Rabeta	Morador	69 anos

Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Segundo Yin (2015) é possível que surja o papel do informante, que vai além da figura do participante. É por meio do informante, por exemplo, que se pode obter indicações de outros

possíveis entrevistados e ainda proporcionar certos *insights* ao pesquisador. Assim, alguns moradores mais antigos da comunidade foram sendo indicados por outros participantes mais jovens quando estes não conseguiam responder com exatidão sobre fatos mais remotos da história da comunidade.

Desta forma, foi possível fazer certa comparação entre as vozes dos mais jovens e os mais antigos moradores da comunidade para que temas (Tabela 2) de mesma natureza fossem catalogados, também, sob as vozes e olhares das novas gerações permitindo um levantamento a respeito de assuntos relevantes à esta investigação e necessárias para inferências no momento das análises dos aspectos da cultura material e imaterial da comunidade do Ipixuna Miranda.

Tabela 2 – Temas das entrevistas para levantamento dos saberes culturais da comunidade.

TEMA	PERGUNTAS	SABER
História de vida	De onde vem a família? Qual sua naturalidade?	Imaterial
Mudanças na comunidade	A vida de vocês mudou ao longo do tempo? Como? Você pode me contar. Dê exemplos.	Material
Trabalho, ocupação e sustento	Como são as pessoas que moram aqui no Ipixuna Miranda? (o que eles fazem/trabalham).	Material
Estilo de vida, valores, tempo	Como é viver aqui na comunidade de Ipixuna Miranda?	Imaterial
Rotinas e hábitos	Você pode me contar um dia como seu, como é desde a hora que acorda até quando vai dormir?	Material
Alimentação	Em relação a sua alimentação, como acontece? (quem faz, comprada ou retirada da floresta? Como é organizada? )	Material
Descanso	E em relação ao seu descanso, quando vai dormir?	Imaterial
Lazer	E nos fins de semana. O que você costuma fazer? Como são os momentos de confraternização e lazer (quem, quando, como e quais pessoas). E as brincadeiras?	Imaterial
Identidade	Para você, como é ser um ribeirinho? Como é a vida de um ribeirinho? Que tipos de conhecimento deve ter um ribeirinho? E esses conhecimentos são repassados? (quem? quando? como?) Por que você se reconhece com o Ipixuna Miranda? Como é ser do Ipixuna Miranda?	Material
Formação	E as instituições (associações, escola, igreja, cooperativa, sindicato) ajudam a repassar esses conhecimentos? Como elas ajudam?	Imaterial
Religiosidade	Como é a religiosidade? A espiritualidade das pessoas daqui? No que elas acreditam?	Imaterial

Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, conseqüentemente, do fechamento das escolas, foi preciso uma longa espera pela lotação dos docentes nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Após contato, as duas docentes, que iniciaram o trabalho em 2020 neste segmento, aceitaram o convite da participação para compor parte dos participantes da pesquisa.

Entretanto, entende-se que para que se possa fazer o levantamento de práticas

pedagógicas que entrelacem os saberes culturais no sentido de envolver os alunos na construção do conhecimento é necessário um tempo maior de atuação na escola-campo, tempo que as duas docentes que aceitaram o convite de participação na pesquisa não possuíam.

Assim, foi delimitado um marco temporal que se estende do início de 2019 à 2021 e o convite para a participação na pesquisa foi estendido a mais duas docentes, totalizando quatro, as quais, sob os critérios de terem atuado nos anos iniciais do ensino fundamental, disponibilidade de tempo e desejo de colaborar com a investigação, aceitaram prontamente.

Destaque-se que apenas duas das professoras ainda permanecem trabalhando até os dias atuais na escola campo de pesquisa. Ainda buscando imprimir certa significação e para fins de atendimento aos princípios éticos, assim como para melhor organização e entendimento dos relatos das entrevistas ao longo do texto os docentes serão identificados a partir de nomes de plantas medicinais catalogadas durante o levantamento da cultura material (Tabela 3) na comunidade de Ipixuna Miranda.

Tabela 3 – Professores entrevistados (marco temporal 2019/2021)

<b>CODINOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>PERÍODO EM QUE TRABALHOU NA ESCOLA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE PROFISSÃO</b>
Alfavaca	25 anos	2015/2019	Especialista	6 anos
Arruda	35 anos	2020/2021	Graduação	7 anos
Babosa	35 anos	2020/2021	Graduação	10 anos
Barba Timão	56 anos	2015/2019	Graduação	10 anos

Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

A professora de codinome Alfavaca é nascida e criada na comunidade de onde saiu apenas para cursar o ensino superior. Nascida de parteira, à época sua avó era a parteira da comunidade, a professora conhece muito bem a história do Ipixuna Miranda pois é também a sua própria história. Depois de formada a professora assina um contrato administrativo e começa a trabalhar em uma escola ribeirinha próximo ao Ipixuna Miranda. Após um ano de experiência é transferida para a escola João Maciel Amanajás assumindo a turma multisseriada de 1º e 2º anos onde ministra aula até o final de 2019.

A professora que, neste texto, atende pelo codinome Arruda é natural do Amapá, também de uma comunidade tradicional muito conhecida no estado, a comunidade quilombola do Curiaú. A informante comenta que ao se inscrever no processo seletivo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED/AP fez opção por trabalhar na Macapá Pedreira onde fica localizado o quilombo do Curiaú. Entretanto, fora designada para a comunidade ribeirinha em tela. A professora chegou no Ipixuna aos dias 09 de março de 2020 e aos dias 17 do referido mês a escola precisou encerrar seu funcionamento presencial por conta

da pandemia do coronavírus. Fora encontrada uma estratégia diferenciada pela SEED/AP para o acompanhamento das atividades dos alunos pelos docentes com contato via aplicativos de mensagens de texto e ainda entrega de atividades aos pais dos alunos.

Quanto à professora por codinome Babosa tem uma relação muito íntima com a história da comunidade pois a escola leva o nome de seu pai, professor que se esmerara na fundação da mesma. A informante ocupa a função de diretora da escola desde agosto do ano de 2020 e ainda, por conta da falta de professor, assume como docente a turma do 3º ano dos anos iniciais do fundamental. Apesar de não ser filha da comunidade é moradora há 13 anos e casada com um filho do Ipixuna Miranda o que a torna, também, conhecedora mais íntima da cultura local.

A professora com codinome Barba Timão é natural do Pará e após uma conversa muitíssimo emocionada sobre sua vida de pelejas, abnegações, labutas por conta dos filhos pequenos, viagens e os estudos para se formar na área da docência, ela conta o quanto precisou vencer todos os medos e navegar nas águas da Amazônia amapaense pelo motivo de não saber nadar e assumir o compromisso de lecionar na comunidade lócus da pesquisa. A informante comenta que participou de dois processos seletivos dentre os quais foi para o Ipixuna Miranda pela ocasião do segundo contrato assinado.

Ressalte-se que as peculiaridades educacionais das Amazônias são, para dizer o mínimo, complexas. As práticas pedagógicas dos docentes em uma comunidade ribeirinha precisam estar envoltas de uma dose ampliada de paixão pelo que se faz tendo em vista a estrutura inadequada das escolas, salas multisseriadas, difícil acesso para alunos e professores, perigos nas viagens aos que não são da comunidade em que se encontra a escola, entre outras. Assim, destaca-se nas falas das professoras uma enorme paixão pelo ato de ensinar conforme demonstrado nos dados expostos no decorrer deste texto.

#### 1.4 ENTRE ESCUTAS E ORALIDADES: OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entre as idas, vindas, intempéries e expectativas frustradas estabelece-se, enfim, o *locus* de investigação. Tendo em vista a gigantesca riqueza humana, ambiental, social e cultural, que aquela localidade possui, surge a curiosidade de compreender como tais riquezas estão envolvidas nas práticas pedagógicas dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Na primeira etapa da pesquisa fora realizado estado da arte da pesquisa para

levantamento de dados pertinentes ao objeto de estudo e sua relevância social e acadêmica nos bancos de teses e dissertações de todas dos Programas de Pós-graduação em Educação/PPGED das universidades do norte do país.

Ainda no final do ano de 2019, foram estabelecidos os primeiros contatos com o locus de pesquisa. No início do ano de 2020, antes do período de pandemia<sup>4</sup>, em visita à comunidade e à escola-campo, fora realizada uma reunião com os comunitários na igreja da localidade a fim de garantir a devida informação e consentimento de todos. Na oportunidade, foram realizadas reuniões com a direção da escola com o mesmo fim.

As referidas reuniões serviram para informar aos participantes-participantes os objetivos da pesquisa, os benefícios sociais e científicas advindas da mesma, bem como a condição de risco mínimo em sua participação. Na oportunidade, fora ressaltado o movimento de devolutiva da investigação, uma vez que se faz necessário ao pesquisador “dar uma retribuição aos participantes pelo tempo e esforços em nossos projetos” tendo vista o “potencial que tem nossa pesquisa de perturbar o ambiente” pesquisado (CRESWELL, 2014, p. 58).

Com as devidas permissões, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa com as entrevistas com os comunitários e observações diretas para o levantamento dos saberes culturais materiais e imateriais locais.

Em virtude da pandemia e o fechamento da escola João Maciel Amanajás o ano de 2020 não fora uma realidade tranquila para a comunidade escolar. A única professora encaminhada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/AP para ministrar aula nos anos iniciais ficara com a turma de 1º e 2º anos. As demais turmas passaram todo o ano de 2020 sem professor o que se configurou em uma perda irreparável no processo ensino-aprendizagem daqueles alunos.

Acrescente-se a isto toda a situação da pandemia que ocasionara momentos de profundas tristezas, tensões e incertezas com a perdas de amigos e familiares quase que diariamente, tanto para esta pesquisadora aqui no estado do Amapá quanto no estado do Ceará, donde esta que vos escreve é natural, como para a equipe da escola-campo.

Tendo em vista este pormenor, a investigação precisou passar por uma série de adequações entre elas a escolha de um marco temporal específico, entre 2019 e primeiro semestre de 2021, para que se conseguisse um número razoável de participantes de pesquisa que tivessem atuado na escola da comunidade. Além disso, as entrevistas precisaram ocorrer de forma online com a utilização de aplicativo de chamada de vídeo e a troca de mensagens de

---

<sup>4</sup> É importante salientar que a data exata da visita de uma semana à comunidade de Ipixuna Miranda fora entre os dias 09 à 13 de março de 2020. Na semana seguinte, dia 17 de março especificamente, as escolas fecharam em todo o estado do Amapá.

texto e de voz.

A terceira etapa da pesquisa só foi iniciada no começo do ano de 2021 e consistiu em fazer contato com os professores que trabalharam na escola no período de 2019, tendo em vista a falta de docentes no ano de 2020. Neste ínterim, a direção da escola também fora modificada, mas a troca não ocasionou prejuízo ao andamento da pesquisa. Marcadas as entrevistas de forma online todos os procedimentos descritos no OFICIO-CIRCULAR nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS foram realizados a fim de resguardar os aspectos ético da pesquisa. A quarta fase da investigação consistiu na triangulação dos dados para que as inferências e as respostas às indagações da pesquisa fossem respondidas.

Em consonância com a abordagem de pesquisa, o método escolhido deve caminhar nos mesmos passos nos procedimentos de coleta de dados. No estudo de caso, as técnicas de coleta de dados estão intrinsecamente ligadas ao lugar de onde advêm tais dados, ou seja, às fontes de provas, às fontes de evidências. Segundo Yin (2015, p. 109), são seis as fontes de evidências: “documentação, registros em arquivos, observações diretas, entrevistas, observações participantes a artefatos físicos”. Para fins desta investigação serão usados as quatro primeiras.

Lançar mão de todas as supracitadas fontes em tempos de pandemia mostrou-se um laborioso exercício o qual deve-se o êxito, em maior medida, aos participantes desta investigação. O labor foi envolto com dificuldades de comunicação por conta de internet falha, falta de energia que acometeram a todos no transcorrer da pesquisa. Registre-se, portanto, que nenhum participante mediu esforço para compartilhar tudo o quanto possível com esta pesquisadora.

Segundo Yin (2015), pode ser difícil de encontrar as documentações concernentes às necessidades da pesquisa, pode ocorrer a parcialidade dos intérpretes e transcritores dos documentos e, ainda, a dificuldade no acesso aos mesmos. Destaca-se, também, que informações encontradas nos documentos ajudaram no processo de triangulação de dados, uma vez que corroboram ou não com as evidências de outras fontes, além de possibilitar outros detalhes específicos que subsidiaram inferências às questões de pesquisa.

Dentre os documentos catalogados relevantes ao estudo está um projeto intitulado: “Esporte e cidadania na escola”, os planos de aulas dos docentes participantes da pesquisa e os livros didáticos utilizados nas aulas com os alunos. O projeto foi disponibilizado pela diretora da escola-campo de pesquisa que após minucioso processo de procura encontrou nos arquivos da escola. O referido projeto repassado à pesquisadora através de imagens por aplicativos de mensagem, tendo em vista que a mesma reside na comunidade *locus* de pesquisa e a impossibilidade de viajar até aquela localidade estava posta.

Quanto aos planos de aula e as atividades dos alunos, disponibilizados por uma das professoras que exerce sua função na escola nos dias atuais, fora conseguido através de breves encontros presenciais, uma vez que a mesma reside em Macapá e estava a ministrar suas aulas de forma virtual.

No tocante aos livros didáticos todas as professoras citaram nas entrevistas quais os livros utilizados e ainda encaminharam imagens, também por aplicativos de mensagens, dos mesmos. A partir de então, iniciou-se a procura pelas obras através de sítios na internet, além de pessoas colaboradoras da pesquisa que disponibilizaram os livros didáticos para que as análises fossem realizadas. Em virtude da função de professora dos anos iniciais a qual esta que vos escreve ter exercido alguns outros livros didáticos, citados pelas professoras, já estavam disponíveis na biblioteca pessoal. Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola foi informado que ainda está em construção.

Sobre os registros em arquivos a vantagem da utilização é notada quando pode ser acessada repetidas vezes, por existirem independentes da pesquisa, por conter elementos e detalhes exatos de eventos importantes ao estudo, além da longa cobertura de eventos e ambientes (YIN, 2015). Neste pormenor, tem-se os registros das atividades das crianças arquivadas pelos docentes participantes da pesquisa e, ainda, outros projetos executados na escola que subsidiaram análises e inferências interessantes à investigação.

Sobre as observações diretas estas possuem em seu favor a cobertura dos eventos e fenômenos em tempo real, mas, em oposição, há a necessidade de maior tempo em campo, tanto quanto de ampla equipe para atender tal cobertura. A condição de ocorrência de eventos e fenômenos em contexto real é capacidade inerente à realização das observações diretas encontradas, como “auxiliares valiosos para o entendimento [...] de qualquer problema encontrado” (YIN, 2015, p. 119). Fruto de tais observações são alguns dos ricos relatos que iniciam as seções como forma de levar o leitor ao ambiente cotidiano da comunidade.

Pondera-se que o presente estudo, em virtude de ter sido transpassado pelo período da pandemia, lançou mão da observação direta apenas no período de coleta e levantamentos dos saberes materiais e imateriais da comunidade realizada em março de 2020. Na ocasião, foi possível estar na comunidade um período de sete dias e conviver com uma família muito acolhedora e colaborativa que foi uma das fundadoras da comunidade. A etapa de observação das práticas pedagógicas em sala de aula não foi possível por conta do fechamento da escola locus de pesquisa.

Outra fonte usada na investigação foi a entrevista (ANEXOS I e II) que se configura em uma rica fonte de evidência para quem trabalha com o método do estudo de caso. As vantagens

ao se fazer uso das entrevistas encontram-se no fato de que focam incisivamente nos tópicos de estudo, tanto quanto no fornecimento de explicações, percepções, atitudes e significados. (YIN, 2015). Assim, para atendimento dos objetivos de pesquisa foram entrevistados dois grupos de participantes, a saber, doze moradores, para o levantamento dos saberes materiais e imateriais da comunidade, e quatro docentes da escola, para levantamentos das histórias de vidas assim como de suas práticas pedagógicas na escola da comunidade.

As entrevistas com os moradores foram realizadas na própria comunidade. Todavia, as entrevistas com as professoras foram realizadas de forma online no período de março à maio de 2021. Tendo em vista a natureza subjetiva e orientação interpretativista do trabalho, a entrevista pauta-se na perspectiva de análise das vozes, oralidades e escutas dos participantes, almejando-se a valorização de seus olhares. Assim, tem-se a adequação da presente proposta na técnica de entrevista da história oral objeto da subseção que segue.

#### **1.4.1 História oral, memórias e significados: por uma oralidade dos sentidos**

*[...] trabalhei muito no mato também, depois que eu arrumei marido pra criar meus filhos. Ajudava a tirar madeira no mato palmito, ajudei a riscar seringueira. Eu não sabia, mas aprendi no tempo do meus pais. [...] A gente saía era 4 horas a 5 horas da manhã pra riscar seringa. Uma hora dessas tava chegando com leite em casa pra vender. Vendia aqui mesmo e quando não fazia borracha botava na lata, só o leite. Tinha aquele amoníaco pra conservar o leite. Botava o leite dentro daquela lata, o amoníaco, que é pra conservar o leite pra poder ir pra Belém. Quando não, fazia borracha. Fazia assim uma casinha coberta com palha no meio da mata, cavava um buraco no chão. Aí ali botava uma lata que vinha querosene dentro, aí molhava um caroço de Urucuri<sup>5</sup> com o leite e ia só derramando o leite e defumando aquele caroço. [...] Precisava, riscar semanas, o ano. Duas semanas assim pra fazer um tamanho de uma borrachinha, quando a seringueira não dava muito leite, mas tinha vez que ela dava, que enchia aquele cadilho<sup>6</sup>. Desse tamanho assim o cadilho pra botar na seringueira pra encher de leite. Era rápido pra fazer. Mas tinha tempo que a seringueira, era igual uma mulher não dá leite. (Comunitário Rabeta, 2020)*

O Relato supracitado expressa a descrição de uma atividade de subsistência muito comum na Amazônia em tempos mais longínquos repleta de elementos culturais imateriais e materiais da comunidade de Ipixuna Miranda. Não somente esta história, mas várias outras escutas das memórias e oralidades dos comunitários contam seus traços de valores, crenças, costumes, lazer e tradições. Destaca-se, com tal relato, o subterfúgio da história oral como parte da técnica de coleta de dados da investigação.

---

<sup>5</sup> Planta originária da floresta amazônica

<sup>6</sup> Vasilha feita de lata onde se colocava o leite da seringa.

O uso aqui da história oral é entendido como um “recurso usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos”, que aos poucos vem ganhando espaços no meio acadêmico moderno e tem grande aceitação nas pesquisas que se dispõem a explicitar as narrativas dos grupos menos favorecidos e subalternizados como é o caso das populações ribeirinhas (MEIHY, 2002, p. 13).

Entretanto, nem tudo o que se intitula oral pode ser concebido quanto história oral. Meihy (2002, p. 17) faz uma importante diferenciação entre oralidade no sentido amplo, que “compreende a mais larga gama de manifestações sonoras humanas” e as fontes orais, que corresponde a uma das manifestações orais gravadas mecanicamente, decorrentes de dados das pesquisas executadas ou em execução. O que se propõe, portanto, é a “formulação de documentos mediante registros eletrônicos [...] que podem ser analisados, a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural” (MEIHY, 2002, p. 13) com aplicações pertinentes ao trabalho com a cultura amazônica em tempos de pandemia.

Desta forma, como uma alternativa diversificada e possível de ser realizada neste estudo, a história oral é “mais que uma prática de estabelecimento e interpretação de documentos feitos por pessoas de outras épocas [mas] tem um forte apelo público por divulgação e reconhecimento” (MEIHY, 2002, p. 21) de setores sociais desde longas datas relegadas, pela história dita oficial, como é o caso das vozes ribeirinhas amazônicas.

Por este motivo, tem angariado muitíssimos adeptos nas camadas populares, na busca do resgate de suas memórias, afastando-se do academicismo disciplinador. Mesmo dentro da academia, a história oral tem sido vislumbrada como a facilitadora da reescrita da história ou da escrita de uma “história vista de baixo”, sob as narrativas dos subalternizados (MEIHY, 2002 p. 30, 31), feita nunca “deles” e sim “sobre” eles. Meihy e Holanda (2017) afirmam ainda que:

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias, culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de imigrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 26).

Destarte, fundamenta-se na investigação a técnica da história oral para auxílio na coleta dos dados, buscando entender qual o contexto dos saberes culturais materiais e imateriais que descrevem as particularidades da comunidade do Ipixuna Miranda, no intuito de compreender a construção coletiva destes saberes, observando quais as práticas pedagógicas dos docentes que envolvem a diversidade de saberes e suas características no contexto escolar, no sentido da produção de conhecimento sob perspectiva do currículo multiculturalista, esmiuçando quais as

percepções dos professores frente às suas práticas pedagógicas, no sentido de identificar aspectos relativos aos saberes culturais no contexto da comunidade.

Buscou-se ainda, com tal fundamentação, encontrar nas oralidades não as metanarrativas modernas, mas as narrativas baseadas nas experiências humanas, realizadas na práxis cultural, localizadas, que tendem a servir em tempos e lugares singulares, ou seja, as oralidades repletas de significação daquele tempo e lugar, as oralidades dos sentidos.

Muito embora a realização da história oral seja, em certa medida, atrelada às questões tecnológicas, a entrevista não deve ser realizada via telefone, uma vez que “a história oral não se faz sem a participação humana direta, sem o contato pessoal” (MEIHY, 2002, p. 28). Neste sentido, com o uso dos aplicativos de chamadas de vídeos nas entrevistas com as professoras foi possível o registro e a percepção, pela pesquisadora, das falas, das recusas, dos gestos, dos risos, dos choros, mesmo em meio eletrônico pois é justamente o fator humano por trás da tecnologia que faz com que a história oral se adeque à presente proposta.

No tocante à entrevista da história oral, entende-se que está intimamente ligada à dois paradigmas da modernidade, a saber, “a hermenêutica e a ideia do indivíduo como valor”. A hermenêutica remete-se precipuamente à ligação entre deuses gregos e homens, representados pela figura do deus Hermes, “com asas nos calcanhares” (ALBERTI, 2004, p. 17). Posteriormente, é atrelada à interpretação de textos religiosos na busca de melhor compreensão dos mesmos.

Nas ciências humanas utilizou-se principalmente para compreensão das questões históricas da humanidade com seus “aparecimento e desenvolvimento”. Sua relação com a história oral ocorre a partir das “vivências” expressas pelas produções humanas, costumes, tradições, artefatos culturais, etc., “cabendo ao hermeneuta a compreensão dessas produções” (ALBERTI, 2004, p. 17-19).

Assim, o trabalho com a história oral requer do pesquisador capacidades de compreensão e expressões da vida dos entrevistados a fim de acompanhar o fascínio de seus relatos, fato que se pretende imprimir nestas modestas linhas, tendo em vista natureza imagética e estética da cultura amazônica.

Relativo ao indivíduo como valor, há, entretanto, certo paradoxo com a ideia da sociedade moderna e ocidental centrada na cultura individualista e seu uso na história oral. Na sociedade moderna, a noção atribuída ao valor do indivíduo é de “igualdade, liberdade e singularidade psicológica”. No aparato da história oral, o indivíduo, ou seja, o entrevistado e suas narrativas, é hierárquico e totalizante, uma vez que trabalha, junto com o entrevistador, em um projeto de significação e construção de um passado, “com base em experiências concretas,

históricas e vivas” (ALBERTI, 2004, p. 20-22).

Desta forma, os paradigmas expostos são de certo modo totalizadores no sentido de fixar sínteses e sentidos específicos em um local, em uma história a ser narrada, na história da comunidade de Ipixuna Miranda. É mister tal destaque para que o processo de construção que acontece nas escutas das entrevistas não seja embebido de uma relatividade exagerada, tão comum aos tempos pós-modernos. No caso do trabalho com comunidades tradicionais, com o qual se ocupou a presente proposta, faz-se necessário essa distinção para que não ocorra a fragmentação e dissipação de significados, além de corroborar com as questões de legitimação do caso de pesquisa.

Posto isto, imersos neste envolvente universo cultural, o qual o presente texto descreve, tem-se os dados coletados com as entrevistas com os participantes, que tão prontamente dispuseram de seu tempo, abriram suas casas, suas lembranças e suas histórias de vida para contribuir com a investigação, os planos de aulas e registros de projetos realizados no interior da escola, além de atividades aplicadas aos alunos em sala de aula e os livros didáticos usados pelos docentes a fim de completar a triangulação dos dados e a materialização da metodologia de pesquisa.

Assim, no intuito de contextualizar os saberes da comunidade nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender tais saberes produzidos coletivamente, bem como compreender as minúcias deste universo cultural recorreu-se ao subterfúgio da análise de conteúdo, tema da próxima subseção do texto.

## 1.5 EM BUSCA DAS SIGNIFICAÇÕES COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise ou interpretação dos dados de uma pesquisa qualitativa, a depender das abordagens aplicadas, é a “essência da pesquisa” e tem como funções primordiais a busca das respostas aos questionamentos os quais a pesquisa se propõe responder, o desenvolvimento da teoria de pesquisa e do aparato para a coleta de dados adicionais, além de subsidiar decisão de caminhos a seguir nas etapas posteriores (FLICK, 2009, p. 23).

Entende-se a análise de dados da pesquisa qualitativa como fonte vital do processo de investigação sendo responsável pela principal finalidade a qual se encaminha todo o processo de pesquisa, que é responder aos questionamentos iniciais, fez-se necessário cuidado especial na escolha da estratégia de análise dos dados e sua convergência com a teoria epistemológica assumida no trabalho, a abordagem da investigação, o tipo de investigação, bem como as técnicas de coleta desses dados. Com o intuito de convergir todas as nuances da presente

investigação é que se utiliza a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

A análise de conteúdo nasce da necessidade de se clarear o aparente, o simbólico e o polissêmico nas comunicações, num esforço para interpretar o dito para além do exposto. Seus primórdios vêm da hermenêutica e da exegese dos textos sagrados e ganha corpo pela ocasião da Primeira Guerra Mundial, tendo como objeto, principalmente, os textos jornalísticos, numa abordagem extremamente quantitativa de análise (BARDIN, 2016).

Para além da busca ingênua de uma subjetivação das significações, a análise de conteúdo tem dois objetivos que se complementam, mas são singulares intrinsecamente, a saber, “a superação das incertezas e o enriquecimento das leituras” (BARDIN, 2016, p. 34). Desta forma, o processo de investigação em um ambiente como o amazônico ribeirinho está envolto de muitas incertezas, sejam elas metodológicas, epistemológicas, ou mesmo de cunho pessoal, tendo em vista que as análises estão intimamente ligadas às interpretações do pesquisador.

Buscou-se entender nas vozes dos entrevistados se o que se joga ver na mensagem está lá efetivamente contido, ao ponto de poder tal “visão muito pessoal ser partilhada por outros.” Entende-se que o enriquecimento das leituras sobre os objetos os quais se pretende investigar, ou seja, “o esclarecimento de elementos de significações” desses objetos, já produzem a superação de incertezas (BARDIN, 2016, p. 34, 35).

Em virtude da amplitude das comunicações, que abrange o escrito, o oral, o icônico e os demais códigos semióticos, convencionou-se acrescentar a sistematicidade dos procedimentos à definição da análise de conteúdo. Assim, tem-se a análise de conteúdo como uma “técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2016, p. 42).

Deste modo, o conceito da análise de conteúdo segue uma crescente que corresponde aos seguintes pontos: descrição, categorização, interpretação e inferência dos dados os quais são um a um utilizados na presente investigação.

A descrição foi a primeira etapa da análise dos dados desta investigação, ponto primordial para a organização dos mesmos. Assim, como fase inicial fez-se a transcrição de todas as entrevistas, com a organização em arquivos de computador, de modo que o material fosse facilmente localizado, formando assim uma grande base de dados, o *corpus*, da pesquisa.

Por conseguinte, houve a categorização dos dados que “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. As categorias seriam “gavetas de significação” que permitem a classificação dos elementos que constituem a mensagem

(BARDIN, 2016, p. 42, 43).

Fundamentando-se em Creswell (2014, p. 151) houve uma leitura de todas as transcrições dos dados, para atentar-se aos detalhes e conhecer a ideia geral da transcrição para, só então, separá-las em partes. Feita esta leitura, uma classificação dos dados em códigos e temas foi realizada a fim encontrar palavras que se repetiam em um padrão para a definição das categorias da análise dos saberes materiais e imateriais, bem como das práticas pedagógicas dos professores participantes de pesquisa.

Assim, apresenta-se as categorias que foram utilizadas para o trabalho com as análises de saberes culturais materiais e imateriais da comunidade *locus* da pesquisa, a saber, **signos modificados**, **signos com valorosos**, **signos com significado** e **signos desaparecidos**, (Tabela 4).

Tabela 4 – Categorias de análise dos saberes culturais materiais e imateriais da comunidade do Ipixuna Miranda

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS SABERES MATERIAIS E IMATERIAIS
Signos com valor
Signos com significado
Signos modificados
Signos desaparecidos

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

Sobre a categoria dos **signos com valor** foram agrupados os signos ou artefatos da cultura ipixunense que estão intrinsecamente ligados às relações de sobrevivência que, por sua vez, também tem relação com os elementos da natureza como a floresta e o rio. Quanto à categoria dos **signos com significado** foram nela agrupados os signos que possuem relevância especial na comunidade e na sua tradição local. Sobre a categoria dos **signos modificados** trata daqueles artefatos que ainda persistem até os dias atuais, mas que sofreram ao longo dos anos certas mudanças. Na categoria dos **signos desaparecidos** foram catalogados os signos que, por fatores diversos, feneceram no decorrer do tempo.

No que concerne às práticas pedagógicas dos professores que envolvem os saberes culturais locais, coletadas a partir dos instrumentos supracitados, irromperam, do processo de leitura e releitura desses dados, categorias percebidas a partir de palavras-chaves e assuntos comuns que se avolumaram à busca das repostas aos questionamentos da investigação. Assim, obteve-se as seguintes categorias para análise das práticas pedagógicas: **história e cultura local**, **representatividades locais e cotidiano escolar** (Tabela 5). Tratar-se-á de cada uma delas

a seguir.

Tabela 5 – Categorias de análise das práticas pedagógicas dos professores da escola João Maciel Amanajás

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
História e cultura local
Representatividade local
Cotidiano escolar

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

A fim de identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características ribeirinhas no contexto escolar buscou-se na **categoria história e cultura local** analisar o conhecimento docente sobre a história, as vivências e os saberes da comunidade, bem como o envolvimento docente com os cotidianos locais – suas festas, rotinas e práticas – e com os alunos no sentido de melhoramento das relações interpessoais e, por conseguinte, do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Candau (2012) a promoção das relações, tanto de participantes individuais como de grupos de participantes, fortalece a construção de identidades plurais, abertas dinâmicas e auxiliam na construção de autonomia que desemboca na emancipação social dos mesmos. Desta forma, fez-se necessário que as práticas pedagógicas sejam embebidas de envolvimento pessoal de seus participantes a fim do alcance de ações reciprocamente formativas.

Desta forma, emergiu das conversas e demais fontes de dados a **categoria da representatividade local** que se dilata na função das demais instituições sociais locais - a igreja, a associação de moradores, etc. - no tocante a ações aliadas às práticas pedagógicas na formação desta representatividade social local.

Nas palavras de Giroux (2003, p. 21) as ações pedagógicas devem ser capazes de além de celebrar escolhas de indivíduos autônomos buscar fortalecer grupos sociais auxiliando no amadurecimento de habilidade e conhecimentos que os estudantes podem precisar para “articular o aprendizado com a justiça social e a motivação para a mudança.

Na **categoria cotidiano escolar** destacou-se a diferenciação pedagógica confrontadas a partir das condições materiais e estruturais as quais os docentes atuam a fim de identificar práticas pedagógicas que envolvem a cultura ribeirinha. O estabelecimento desta categoria visou inferir sobre tais diferenciações pedagógicas e sua intrínseca relação com as mídias tecnológicas entrelaçados aos saberes da comunidade, bem como a organização didático pedagógicas através da realização de projetos e ações em conjunto com a comunidade. De modo

análogo, nesta categoria analisou-se as condições oferecidas pelo sistema de ensino no concernente à realização de cursos e capacitações para a efetivação do trabalho com os saberes culturais locais.

Segundo Sacristán (2000) a prática pedagógica é o motivo pelo qual todas as demais instâncias da educação funcionam, elementos técnicos, administrativo, políticos, de produção de meio, avaliação, de supervisão, de criação intelectual, ou seja, toda a organização escolar se dá para e pela prática pedagógica. Neste sentido, é mister o entender quais condições são entregues a estes profissionais para que consigam desenvolver um currículo que entrelace os alunos na construção do conhecimento relacionados com os saberes da comunidade em que atuam.

Para que verdadeiramente se consiga desenvolver o entrelace dos alunos na construção do conhecimento, faz-se necessário hábitos formativos que os incentivem a participar dos processos decisórios no interior da escola. Tais participações são materializadas por meio de estratégias participativas, não somente em sala de aula, mas no processo escolar como um todo.

Retomando às fases da análise de conteúdo tem-se, na sequência, e às fases de análise dos dados desta investigação realizada a partir de leitura e releitura minuciosa dos dados e seu confronto com as teorias elencadas a fim de responder aos problemas levantados para o alcance das respostas aos mesmos. Quanto à etapa de interpretações correspondeu à fase final da análise dos dados, emergidas do processo de organização, descrição e análise dos mesmos.

Quanto à inferência, é na realidade um “procedimento intermediário, que vem permitir passagem, explícita e controlada” que é explorada da descrição à interpretação e ocorre, neste texto, durante todo o processo de confronto entre os dados coletados e as teorias assinaladas para investigação (BARDIN, 2016, p. 45).

Entrando em contato com o povo ribeirinho da comunidade *locus* de pesquisa, suas vivências, seus hábitos e costumes, a gentileza com a qual recebem os visitantes, sempre com um bom e aconchegante café acompanhando a conversa, é inevitável o fascinar-se com tamanha beleza e fortaleza desse povo.

Desta forma, optou-se por expressar tal admiração por meio da escrita de um texto honesto e envolvente que tenta, por meio de seu estilo diferenciado e da licença que possui o pesquisador na escolha dos caminhos que sua obra pode seguir, abrilhantar as epistemologias as quais se embasam o trabalho aplicando-as aos dados levantados sobre os saberes culturais e as práticas pedagógicas na escola da comunidade à medida em que as bases conceituais avançam.

Tal movimento se faz para que a preciosidade dos saberes encontrados na comunidade não se perca na frieza epistemológica, necessária ao trabalho acadêmico, que pode ser reescrita com a boniteza das artes de produção das linguagens e das oralidades tão características dos participantes históricos. Isto posto, fez-se a triangulação de todos os dados acima elencados a fim de se compreender e fazer as devidas análises com a técnica da análise de conteúdo.

## 1.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os aspectos éticos são de extrema relevância na pesquisa qualitativa, por isso devem ser considerados antes de se conduzir o estudo, ao iniciar a condução deste estudo e nas demais etapas até a finalização e divulgação do estudo (CRESWELL, 2014, p. 59). Assim, esta pesquisa, antes de iniciar seus procedimentos, fora submetida à apreciação do Conselho de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Amapá ainda em outubro de 2019 (ANEXO VI).

As entrevistas com os comunitários para o levantamento dos saberes materiais e imateriais e foram realizadas na própria comunidade. Por conta do cenário de pandemia as entrevistas com os docentes da escola precisaram ocorrer de forma online com a utilização de aplicativo de chamada de vídeo e a troca de mensagens de texto e de voz de acordo com o Ofício Circular nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, que estabelece orientações para procedimentos em pesquisas em qualquer etapa em ambiente virtual.

Antes do início de cada entrevista, individual e previamente agendada, os participantes os participantes eram informados que, caso se sentissem de algum modo incomodados ou coagidos, poderiam interromper e solicitar a não utilização de seu áudio na pesquisa. Na sequência, eram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO IV e V). Em seguida, eram informados que o momento seria uma conversa quase que informal, gravada em áudio, e que seu uso seria estritamente para fins de pesquisa, sem nenhuma outra fonte de divulgação.

As identidades dos participantes da investigação, também, foram mantidas em sigilo com o uso de codinomes. Segundo Creswell (2014, p. 60) é imprescindível na pesquisa social, a fidedignidade no relato dos dados, assim como a não identificação dos participantes de pesquisa, utilizando-se de “nomes fictícios ou pseudônimos”, o tratamento de dados com imparcialidade, além do de “perfis coletivos”.

Por fim, considera-se compromisso com os princípios éticos da boa ciência o compartilhamento dos resultados da investigação a fim de servir como prova de conformidade com as questões éticas e na reciprocidade e devolutiva à comunidade lócus de pesquisa, fato

que fora acordado com a comunidade ainda na fase de estabelecimento do *locus*.

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA NA AMAZÔNIA

Ao se falar e realizar pesquisa na Amazônia o que, precipuamente, salta aos olhos é a extravagante e rica natureza. A partir dela se delineiam todas as demais relações. A natureza e os participantes são o escopo de qualquer investigação que se busca desenvolver na e para a Amazônia. É por meio da natureza e dos participantes que a cultura se materializa dando origem às indagações e provocações que se apressam em ser respondidas.

A presente pesquisa se junta ao conjunto de investigações que buscam compreender as nuances da rica cultura amazônica e sua relação com as práticas pedagógicas. O estado da arte que analisou de teses e dissertações que, de algum modo, contribuíram para o delineamento das questões investigadas neste trabalho. Desta forma, buscou-se nos bancos de teses e dissertações das Universidades Federais localizadas na Amazônia, em particular nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, as palavras-chaves relacionadas com este texto, a saber, multiculturalismo, práticas pedagógicas, currículo e cultura desenvolvidas no marco temporal de 2015 à 2020.

A partir das palavras norteadoras encontrou-se nos bancos de dissertações da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP<sup>7</sup>, Universidade Federal do Pará - UFPA<sup>8</sup>, Universidade Federal do Amazonas - UFAM<sup>9</sup>, Universidade Federal do Acre - UFCA<sup>10</sup>, Universidade Federal de Rondônia – UNIR<sup>11</sup> quarenta e seis dissertações que versam, de algum modo, sobre a temática de currículo, cultura, multiculturalismo ou práticas pedagógicas.

Entretanto, as dissertações (Tabela 6) que mais colaboraram com a presente investigação, no sentido de entender a contribuição e a inovação do presente texto no conjunto acadêmico científico da área que se situa entre a cultural, as práticas pedagógicas e o currículo.

Tabela 6 – Levantamento bibliográfico - dissertações, 2021

ALUNO	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
LUCAS ANTUNES FURTADO,	A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL DO/A PROFESSOR/A MUNDURUKU	2015	UFAM
JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO,	CENTRO CULTURAL TIKUNA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO URBANO	2015	UFAM
ANA KEURIA MERCES ARAUJO	“AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores	2016	UFPA

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>

<sup>8</sup> Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=537>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/menu/dissertacoes-1>

<sup>11</sup> Disponível em: <https://ppge.unir.br/arquivo>

	após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauí na Amazônia Paraense.		
TAYANNE CID COSTA	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO PARÁ NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO LICEU ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS "MESTRE RAIMUNDO CARDOSO"	2017	UFPA
MÁRCIA DA SILVA CARVALHO	AS ÁGUAS DA CULTURA VIVIDA INUNDANDO A EDUCAÇÃO: UMA LEITURA SOBRE LETRAMENTOS E CULTURA RIBEIRINHA	2017	UFPA
MOISÉS DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA	“SE EU NÃO FIZER O BEM, O MAL NÃO FAÇO!”: AS PRÁTICAS CULTURAIS/RELIGIOSAS AFROINDÍGENAS DO QUILOMBO DO CRIA-Ú E O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO	2019	UNIFAP
ARIANNE SABADO DE MELO	ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará	2020	UFPA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Furtado (2015), procurou identificar e analisar a prática pedagógica dos professores Munduruku do ensino fundamental, anos finais, na escola indígena da comunidade Kwatá e sua relação com os elementos culturais Munduku. Desenvolvendo uma investigação qualitativa baseada na metodologia do estudo de caso, o autor utilizou como técnica a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

O estudo chegou à conclusão que os professores se satisfazem em identificar e citar, em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do povo Munkundu, ou seja, se satisfazem em relacionar os elementos culturais como um objeto ou acessório o que, de certo modo, impede que os reais aspectos culturais que estão vivos sejam apreendidos.

Araújo (2015), busca compreender e analisar em que medida as práticas pedagógicas ali desenvolvidas contribuem para a afirmação ou ressignificação da identidade étnica de seus estudantes. Para o alcance das respostas às perguntas de pesquisa o autor trabalha com uma posição teórico-metodológica da fenomenologia, hermenêutica e a dialógica com o estudo de caso como método de pesquisa e a observação direta e as entrevistas semi-estruturadas como fontes de coleta dados.

Assim, concluiu-se que nas práticas pedagógicas realizadas predominam aulas expositivas e monótonas revelando indícios de uma educação tradicional, além da desarticulação entre o que é planejado e o que é executado. Constatou-se que tais práticas têm contribuído timidamente para a ressignificação da identidade étnica dos estudantes em seus saberes da cultura Tikuna.

Araújo (2016), buscou analisar como acontece as práticas pedagógicas dos professores

no cotidiano escolar após a implantação da lei 10.639/03. Por meio de observação do cotidiano escolar e de diálogos com professores, coordenadores, pais e alunos a pesquisa buscou identificar ações que revelem ou velem o envolvimento com a temática étnico-racial no espaço escolar e como a escola localizada no campo vem lidando com as alterações curriculares através das práticas pedagógicas dos professores na comunidade.

De cunho qualitativo a pesquisa utilizou-se do método crítico-dialético, pressupostos ontológicos e epistemológicos na valorização dos participantes sociais que ao final sugeriu caminhos reflexivos como estratégias de dinamização das relações étnico-raciais na educação do campo na Amazônia Paraense.

Os dois últimos estudos se complementam pois enquanto um demonstra que as vozes subalternas no campo social continuam silenciadas no campo do currículo, o outro demonstra que o trabalho multicultural não depende somente de um documento prescritivos se não estiver em consonância com a prática pedagógica. A leitura dos dois trabalhos incitou a busca de uma concepção de currículo que alcançasse amplitude do campo do currículo, ou seja, a necessidade da organização burocrática e legal e sua articulação com a prática pedagógica, sua relação com o chão da escola.

Costa (2017), analisou as práticas educativas dos professores dos ciclos 1 e 2 do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” relacionadas às manifestações culturais do Pará desenvolvidas em seu cotidiano escolar como aspectos pedagógicos. De forma secundária buscou investigar o conceito de cultura dos professores, identificar a relação entre cultura e educação sob o ponto de vista dos professores, investigar se as manifestações culturais do Pará são abordadas em sala de aula e de que forma e ainda descrever as contribuições da cultura regional do Pará no processo educacional.

Através do desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva, explicativa de pesquisa, utilizando como instrumento para coleta de dados o questionário, aplicado aos professores, e o procedimento de análise de dados a análise de conteúdo, constatou-se que grande parte dos educadores compreendem a cultura em um contexto mais amplo, o que pode desconsiderar as individualidades dos discentes enquanto produtores de cultura. O estudo demonstra ainda a necessidade da construção de práticas inovadoras que levem em consideração uma abordagem multi e intercultural para o trabalho com a cultura regional na escola formal.

Carvalho (2017) procura responder ao seguinte problema de pesquisa: até que ponto o letramento social resultado da experiência vivida dos ribeirinhos está conectado com o letramento escolar relacionado ao processo de escolarização na Unidade Pedagógica do Jamaci?

Com a abordagem qualitativa de cunho etnográfico, pautou-se nos instrumentais investigativos da entrevista semiestruturada, narrativas, material fotográfico e a observação participante, partindo da leitura das vozes expressas nas narrativas dos participantes.

Contatou-se que as experiências vividas pelos ribeirinhos criam conexões com as vivências escolares, onde a sua cultura vivida através do seu cotidiano vai dialogando com a escola, concluindo que não há como letrar sem estes elementos culturais do cotidiano ribeirinho, sem que o letramento social transborde na escola, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares e insulares.

Bezerra (2019), em seu envolvente texto procura analisar como se configuram as experiências religiosas vivenciadas pelas benzedeiros criaenses, região quilombola do Amapá, e como tais vivências estão dispostas no currículo oficial da disciplina de Ensino Religioso da escola da comunidade. A metodologia pautou-se em estudo de caso do tipo etnográfico, de abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa baseadas na observação participante, entrevistas semiestruturadas e a descrição dos fatos.

Como resultados obtidos demonstraram que no Quilombo do Cria-ú, os trabalhos físicos e espirituais desenvolvidos pelas benzedeiros, como benzeções, passes, aconselhamentos, partos, massagens, produção de garrafadas, banhos e chás de plantas medicinais, entre outras atividades, são recorrentes e compõem a identidade afroindígena local. Os resultados apontam ainda que mesmo estando localizada em uma área quilombola e ser regimentada por legislações específicas, a prática do Ensino Religioso, ministrado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, segue padrões confessionais, reduzindo os conteúdos ministrados em sala de aula a valores e princípios morais do cristianismo, não considerando os elementos afroindígenas da religiosidade local.

Melo (2020) buscou compreender se a escola em suas práticas pedagógicas estabelece diálogo entre os saberes culturais próprios da comunidade e os conhecimentos escolares. Por meio de entrevistas, observação participante e análise de documentos a autora constatou que na escola investigada se efetiva uma relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas das educadoras e dos educadores.

Na medida em que as leituras destas importantes dissertações fluíram teve-se a certeza de que o trabalho curricular e educacional da Amazônia precisa ser entrelaçado com a cultura local, sob pena de tornar o ato educativo, e por conseguinte curricular, mecânico e insignificante.

A partir das mesmas palavras chaves forma encontradas nos bancos de teses das mesmas

universidades supracitas dezessete trabalhos. Entretanto, apenas os abaixo relacionados (TABELA 7) tem alguma relação e trouxeram relevância para o presente estudo.

Tabela 7 – Levantamento bibliográfico - teses, 2021

ALUNO	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS	IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM	2016	UFAM
JASPE VALLE NETO	CURRÍCULO DA ESCOLA E CULTURA DO POVO MURA	2020	UFAM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Martins (2016), objetiva, primeiramente, investigar em que medida o currículo escolar dialoga com os saberes locais dos estudantes do ensino fundamental em Parintins/AM contribuindo para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas. De modo específico, a autora procurou identificar como os participantes da escola, a saber, professores e estudantes, compreendem o currículo e os saberes locais que os identifica como amazonenses.

Para tanto, a autora lança mão da hermenêutica filosófica como método de abordagem e análise compreendendo a realidade observada de modo crítico e intencional a partir das vozes dos participantes de pesquisa, ou seja, alunos e professores. Como técnica de coleta de dados utilizou a análise documental, entrevistas, relatos de experiências docentes e aplicação de atividades didáticas com os alunos. Constatou-se que, nos currículos das 6 escolas pesquisadas, há uma insuficiente visibilidade dos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos estudantes parintinenses.

Valle Neto (2020), analisou o currículo da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina e suas possíveis interrelações com a cultura do povo Mura na ladeia São Félix Autazes/AM. Fundamentado no método hermenêutico filosófico os dados foram colhidos através de entrevistas e análise documental e demonstraram que o currículo que orienta o fazer pedagógico da escola campo de investigação assegura as propostas oficiais educacionais destinadas aos povos indígenas no país e possibilita melhorias ao processo educativo e na vida do povo Mura.

Com a leitura das duas teses percebeu-se resultados díspares, o que demonstra a importância da pesquisa educacional na Amazônia no sentido de um delineamento e encadeamento de projetos curriculares que reflitam os anseios e as necessidades das populações das águas e das florestas auxiliando nas lutas contra hegemônicas no campo disputado como o do currículo.

Assim, na leitura de cada um destes textos foi possível entender melhor o objeto do presente estudo e ainda constatar que no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação das Universidades Federais do Norte, nos últimos cinco anos, a temática do currículo multicultural e sua relação com a cultura amazônica tendo como perspectiva das práticas pedagógicas ainda carecem de aprofundamentos teóricos e práticos.

Isto posto, vale lembrar que o presente trabalho se debruça sobre compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda e, no escopo dos trabalhos levantados, mostra-se inovador pois destaca o aluno na construção deste conhecimento.

### 3 HISTÓRIAS, VOZES E CONCEITOS: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CULTURA

Era aproximadamente início da década de 1990. A garota magra, 45 quilos apenas, com seus 12 anos de idade, adentrava àquela época da vida que nada fazia sentido ou despertava algum prazer. Mas era necessário fazer uma escolha, por conta do currículo da escola, pela modalidade desportiva que deveria cursar no segundo segmento do ensino fundamental pela ocasião chamado de Ensino Secundário. As opções eram voleibol, handebol, natação, basquetebol, futebol, balet e o grupo folclórico da escola que se chamava GPAC. Com toda a magreza que lhe era peculiar a menina mal conseguia aguentar as longas madeixas negras, que seu pai nunca permitia cortar, nem correr sem bater os joelhos, que mais pareciam duas grandes bolas de carne enfiadas em dois palitos. A dança, a representação de histórias e enfileirar as bonecas fazendo de contas que eram seus alunos, sempre foram suas brincadeiras prediletas. A bola e ela pareciam inimigas. Durante alguns anos a menina se manteve adepta da natação para fugir de sua arquirrival, a bola, e cumprir o requisito curricular da atividade física. Até que chegava a idade, delimitada pela administração da escola, de adentrar ao universo mágico do Grupo de Produções Artísticas Cenevistas - GPAC (Memórias da pesquisadora, 1993).

A esta altura a menina já não tinha dúvidas de que seu desejo era o de galgar os passos das colegas já crescidas do ensino médio, então denominado ginásio, na execução das danças regionais cearenses, dentre outras, as quais se ocupavam as principais apresentações do grupo de folclore da escola Demócrito Rocha, em Fortaleza, uma das afiliadas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

Em meio a danças como Cocô, Caninha-verde, Dança de São Gonçalo, Maneiro-pau, Maracatus, Toréns e Lundus, a menina era iniciada no mundo encantado das artes e da cultura sob a tutela dos professores Célia dos Anjos e Ferreira Junior. Na realidade, talvez esta nem tenha sido a “iniciação” propriamente dita neste mundo encantado da cultura popular, mas com certeza foi a mais marcante.

Esta é a experiência mais interessante do primeiro contato com o que se pode entender por cultura baseada na memória desta que vos escreve, tendo em vista que já se vão aí algumas dezenas de anos desde o que se descreve acima até os dias atuais. O termo cultura vem sofrendo, ao longo dos anos, muitas diferenciações, umas tautológicas, outras contraditórias, porém carrega na sua etimologia a ideia de cultivo, de lavoura, de manipulação da natureza. Do latim “*colere*”, é que vem a ideia de cultivar, do cultivo agrícola, do labor. No entanto, no curso da história humana ocorre uma transição entre o sentido etimológico do termo e a sua utilização. (EAGLENTON, 2000, p. 11).

O termo “*colere*” em latim, como o termo vernáculo, é demasiado amplo e pode significar desde Culto até Colonialismo, assim como remete à trabalho e labor. Perceptivelmente, o termo traz em si uma vasta ambivalência. Destaca-se, a priori, a dicotomia natureza e cultura, por vezes, esta entendida como produto daquela ou vice-versa. Apesar do

imbróglio “cultura é um conceito que deriva da natureza” e designa, entre outras acepções, a ação da humanidade sobre esta. Sendo a cultura ação humana sobre a natureza tal conceito é, portanto, internamente ambíguo e para se encontrar um conceito de cultura pertinente à esta discussão faz-se necessário discorrer sobre a ambiguidade interna do termo, uma vez que, “a natureza produz cultura que altera a natureza” (EAGLENTON, 2000, p. 11-13).

Deste modo, a atividade humana sob a natureza está no centro da ambiguidade que gera a ideia de cultura estando entre os mecanismos da condição humana destinados a serem determinados e aqueles que dependem diretamente de suas escolhas, abrindo, assim, espaço para a liberdade e a autodeterminação.

O conceito, delinea-se, portanto, no emprego da liberdade humana na delimitação de um escopo, cercado as escolhas infinitas em um padrão finito, compreensível e administrável. Tendo a natureza suas próprias regras, a cultura é, por assim dizer, a constante construção e desconstrução das regras que atuam sobre ela, nas ambivalências liberdade e determinismo, descrição e contemplação, singularidade e uniformidade, disciplina e subversão (BAUMAN, 2012). Assim,

[...] a ambiguidade que importa, a ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o hábitat humano como ‘o mundo da cultura’, é entre ‘criatividade’ e ‘regulação normativa’. As duas ideias não poderiam ser mais distintas, mas ambas estão presentes – e devem continuar - na ideia compósita de ‘cultura’[...] (BAUMAN, 2012, p. 18).

Advindo de tal dicotomia ainda se encontra a ideia de que há na evolução do homem um período que antecede ao surgimento da cultura, o chamado momento biológico, findado somente com o advento da linguagem e o surgimento da capacidade humana de transmitir conhecimentos através dela. Tal assertiva provém de uma perspectiva tradicional de análise cultural que difere da perspectiva semiótica defendida por Geertz (1989, p. 32), a qual:

[...] procura relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. E para consegui-lo com bom resultado precisamos substituir a concepção estratigráfica das relações entre vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais sejam tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise. [...]. Também não é o caso de impor um único conjunto de categorias sobre a área como um todo. É uma questão de integrar diferentes tipos de teorias e conceitos de tal forma que se possa formular proposições significativas.

O relato que segue traz um exemplo dos fenômenos similares supracitados:

O barulho que se ouve é de pratos e talheres sendo distribuídos para os integrantes da pequena família composta por dois meninos ainda em idade pueril e seus pais. Os

odores, peculiares do tempero caseiro indicavam ser pedaços de um frango guisado trazidos dentro de um recipiente de plástico com uma farofa que acomodava o succulento ovíparo como em uma cama, possivelmente, para não apodrecer uma vez que a refeição ocorria em uma embarcação no início de uma longa viagem de doze horas pelas águas do Rio Amazonas até o arquipélago do Bailique (Relato de Pesquisa, 2019).

A refeição é um fenômeno que acontece no cotidiano de todas as culturas. Na Amazônia, a partir das observações de um fenômeno similar, muito se pode inferir sobre aspectos, costumes e cultura dos povos que viajam, trabalham e vivem nesta região, destacando vários fatores que ajudam a compreender a forma como utilizam os artefatos culturais e se relacionam com a natureza e com o mundo que os cerca, ou seja, suplantar a visão estratigráfica de concepção cultural e, a partir disso, conseguir entender o todo.

Antes da cultura ser entendida em uma perspectiva semiótica, imperava um olhar que tratava o homem como um ser cultural tão uniforme e organizado como a própria natureza através do conceito de “natureza humana” e a busca de “universais na cultura”, fruto da visão iluminista. Tal perspectiva, chamada de “estratigráfica” por Geertz (1989), tende a compreender o homem em níveis – psicológico, social, cultural, biológico – os quais devem ser alinhados hierarquicamente para futuras análises a fim de encontrar os universais, as similaridades e proporcionar o entendimento da existência humana (GEERTZ, 1989, p. 26-28).

Encontra-se, portanto, as origens de um conceito hierárquico de cultura, tocado mais adiante neste texto, além da hierarquia entre as ciências a partir do estabelecimento da importância das disciplinas acadêmicas na busca dos universais culturais.

Na perspectiva estratigráfica de análise cultural, mesmo que as particularidades e peculiaridades locais escondam a existência de certas uniformidades e leis, essas leis uniformes existem e “a enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza” (GEERTZ, 1989, p. 26).

A perspectiva que se defende na presente pesquisa, designada como praxiológica, é a que se pauta na “teoria do uso, ou seja, aquela que tenta elucidar o significado de elementos linguísticos semanticamente carregados pelo uso dos locais” (BAUMAN, 2012, p. 87).

Nas análises culturais que têm como foco a Amazônia e sua gigantesca riqueza cultural faz-se necessário partir desta ótica. O relato que segue se refere à uma analogia da vida do amazônida e sua relação com a ótica praxiológica de análise cultural:

Fim de tarde à beira do rio Macacoari é um espetáculo de calma e perturbação conjuntas, pois acima das águas vislumbra-se apenas o canto dos pássaros e o boiar dos peixes maiores, além da conversa dos três banhistas, hóspedes na palafita, que se

aventuram... já lá em baixo... A dona da casa, com sua experiência, comenta à mesa, posta para o jantar, da coragem dos visitantes em tomar banho até muito tarde naquelas águas. Nelas, ronda um peixe maior que o “Filhote12” chamado “Pirarára13” grande e forte o suficiente para entornar um anzol e comer uma pessoa. O peixe se alimenta de outros menores e costuma procurar comida ao anoitecer. Sua bocada é tão alta que da casa se escuta e sabe-se quando ele está rondando. Os visitantes, meio incrédulos, saíram sem serem mordidos pelo menos naquele dia. Crendice? Superstição? Não sob a perspectiva do uso (Relato de Pesquisa, 2019).

Dispondo-se ainda da ambiguidade, natureza e cultura, bem como da ótica iluminista de cultura, elucida-se seu desenvolvimento histórico. No período clássico já se percebia essa diferença quando ser culto indicava um ideal contemplativo. Na época medieval, o termo preconizava preparação do homem para a vida eterna (VILLA, 2000). O ser humano de natureza estável e uniforme, como pregava a visão iluminista, era então convocado a cultivar, intrínseca relação com a natureza, trabalhando seu eu interior através da estética nas artes e nas ciências.

Todavia, não ocorre que os seres inacabados pudessem cultivar a si próprios, sendo necessário algo superior, mas de invenção humana, para o ofício de instruir àqueles que não eram “iluminados” nas artes e nas ciências. Convencionou-se, portanto, empregar a ideia de cultura à um ideal reflexivo e de refinamento humano passível de transmissão através do fruto do movimento iluminista, o Estado-nação.

Como a palavra cultura se ligara à palavra natureza em tempos mais remotos, com o advento da modernidade liga-se à palavra civilização, que deve ser propagada dos povos mais iluminados aos menos iluminados “sob o status de ferramenta básica para a construção de uma nação, de um Estado e de um Estado-nação – ao mesmo tempo confiando essa ferramenta às mãos de uma classe instruída” (BAUMAN, 2017, p. 14, 15).

Assim, a classe instruída envolta com o manto da cultura e civilidade, segunda ambivalência a destacar-se, encontra anuência na obediência dos súditos e na solidariedade dos compatriotas um estímulo para missão proselitista de esclarecer o povo salvando-o de seu estado de barbárie, um estímulo para o colonialismo (BAUMAN, 2017).

Com a instituição do Estado-nação e do colonialismo há diferenciação e disputa entre eles, diferenciando-se também a ideia de cultura. Por um lado, cultura é compreendida como civilização, sinônimo de ordenamento de conduta para a fuga da barbárie, remodelando mentes e corpos, tornando-os dóceis de modo a ressignificar costumes e morais, tornando-os agentes que corroboram com a ideia de paz, amigos da ordem política, do progresso intelectual e material e ainda associada à uma dimensão político-imperialista-colonialista, defendida principalmente pelo estado-nação francês.

---

12 Espécie de peixe que vive nos rios amazônicos que, apesar do nome, tem tamanho avantajado.

13 Espécie de peixe que vive nos rios amazônicos.

Por outro lado, é concebida como crítica à política aristocrata pré-industrial da era moderna, colocada distante de um ideal individual e mais próximo de uma dimensão social como crítica e alternativa à vida política-imperialista-colonialista, defendida principalmente pelos alemães (WILLIAMS, 1976).

Esta segunda noção de cultura configura-se como a visão moderna fugindo dos universais culturais iluministas e compreendendo-a não como uma “narrativa grandiosa e linear, mas uma diversidade de formas de vida específicas, cada uma das quais com as próprias leis de evolução”, corroborando, assim, com a noção contrária de civilidade, destacando o momento - meados do século XIX início do XX - em que os dois termos já não andavam mais de mãos dadas. “Enquanto a cultura como civilização é extremamente seletiva, a cultura como forma de vida não o é” (EAGLENTON, 2000, p. 23-26).

Tal separação é originária do conflito existente entre a cultura europeia, pregada como superior, e a cultura dos povos não civilizados, exóticos e primitivos, os povos “descobertos” pelo colonialismo europeu. Neste sentido, a cultura como forma de vida desenvolvida entre o final do século XIX e início do XX destaca então a não hierarquização das culturas, defendida pelo colonialismo, nem a busca dos universais culturais.

Assim, para exemplificar a ambivalência cultura e civilidade, expõe-se o relato abaixo

Uma família ribeirinha pesca uma grande e linda tartaruga, que provavelmente corre risco de extinção e é colocada de “papo para cima<sup>14</sup>” de modo que não consiga se virar e fugir. Depois de quase três dias naquela posição o réptil consegue de algum modo virar e alcançar a terra firme em direção à liberdade, ao rio. A dona da casa grita de lá: “A TARTARUGA ESTÁ FUGINDO...” e logo ela é apanhada por outro membro da família que inicia os preparativos para levá-la ao fogo para o almoço. Ao explicar sua relação com os animais, certa vez, um caboclo ribeirinho comenta: “...os animais estão em segundo lugar!”. Na Amazônia, o quintal é como um armazém que serve os ribeirinhos com o frango, o peru, o pato, o porco, além de uma das bases alimentares que é o açaí (Relato de Pesquisa, 2019).

É este o estilo de vida amazônica e assim a cultura é compreendida na modernidade, de forma relativa e baseada na elaboração dos sentidos em contextos específicos. Entretanto, o período subsequente a esse passeio, pela modificação do conceito de cultura através da história, é o que alguns autores denominam de “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “hipermodernidade”, “modernidade líquida” ou “segunda modernidade” Nele, a natureza e o universo, palcos da cultura, são compreendidos tão somente como ambiente para as escolhas, atividades, triunfos e erros humanos, assumindo formas cada vez mais instáveis, instabilizantes,

---

14 Expressão utilizada para indicar que o animal estava de barriga para cima.

multiformes, caprichosas e cheias de surpresas, ou seja, cada vez mais humanas (BAUMAN, 2012, p. 13).

A cultura deixa de ser a crítica à política para ser a própria política. A cultura na era pós-moderna “define-se em termos do comportamento, e o conteúdo da cultura é feito dessas formas de comportamento”. Durante algum tempo a cultura denotou uma excessiva seletividade, ao passo que atualmente possui uma volubilidade extrema que contempla quase tudo na vida de base empírica da realidade material ou não. Em tempos de modernidade tardia a “cultura enquanto signo, imagem, significado, valor, identidade, solidariedade e auto-expressão é a própria moeda de combate político e não a sua alternativa” (EAGLENTON, 2000, p. 50-57).

O surgimento do conceito de cultura que versa, principalmente, sobre a expressão das identidades humanas e o atendimento de suas necessidades individuais, pode ser entendido pelo que Hall (2015, p. 17) chama de “descentramento do sujeito moderno”, ocasião em que explana cinco motivos pelos quais a modernidade tardia e, por conseguinte o conceito de cultura, uma vez que é a identidade a expressão da própria ideia atual de cultura.

O primeiro descentramento é alicerçado na concepção de Marx que afirma que “o homem só pode ser autor de sua própria história apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando dos recursos que lhes foram fornecidos por gerações anteriores”, ou seja, esta percepção anda na contramão da “noção de essência universal de Homem alojada em cada sujeito individual” (HALL, 2015, p. 22).

No tocante ao segundo descentramento é baseado nas concepções de Freud, que versam sobre a formação do sujeito a partir de processos psíquicos e simbólicos que fogem da rigidez e imobilidade do sujeito racional (HALL, 2015).

O terceiro e o quarto descentramento explanam sobre as ideias de Ferdinand Saussure e Michael Foucault respectivamente. As acepções de Saussure indicam que nunca podemos fixar nada, incluindo a identidade, pois isso pressupõe a língua e esta é um sistema social não meu, individual. No caso de Foucault, que faz ilações sobre o poder disciplinar das instituições da modernidade tardia concluindo que quanto mais coletivas e organizadas mais exercem o poder de “vigilância, o isolamento e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2015, p. 23).

O quinto é o feminismo, trazendo para as discussões políticas os fatores subjetivos, antes tratados apenas como questões de caráter privado, com a contestação, na arena política, de questões como sexualidade, divisão do trabalho doméstico, família, entre outras (HALL, 2015). Assim se descreve o fértil cenário para que a cultura se torne descentrada e marcada pela diferença, retrato de uma era “líquida”, retrato dos nossos dias (BAUMAN, 2001, p. 15).

Os temas os quais se ocupam a pós-modernidade e sua relação com a cultura também versam sobre as questões de hibridismo cultural, o global e o local, além da identidade e diferença. Neste sentido, é importante destacar que, para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, cultura como um processo de subjetivação e afirmação das identidades não se faz pertinente, mas a ideiação de cultura como práxis que, por assim dizer, utiliza-se da subjetivação da cultura, não como um fim em si mesmo, mas como ferramenta que ajude a compreender o universo semântico de significação dos fenômenos culturais.

Compreende-se como uma das bases epistemológicas que sustenta a pesquisa aquela que entende “que cada conjunto [de experiências] só continua significativo no campo semântico de um universo discursivo escolhido, e que nenhum universo contém a totalidade da experiência humana” (BAUMAN, 2012, p. 218).

Neste sentido, o episódio da tartaruga supracitado não pode ser analisado ou atribuído a ele um juízo de valor fora de seu universo significativo, ou seja, o valor que uma grande tartaruga possui para uma família ribeirinha que retira o sustento da floresta. O mesmo pode-se dizer da fala do caboclo ribeirinho sobre deixar o animal em segundo lugar, uma vez que ele precisa fazer a escolha entre alimentar sua família ou proteger um animal em perigo de extinção.

De modo análogo, observa-se o relato que segue

Logo no início da tarde de longe escuta-se o burburinho de crianças gritando no campo de futebol que fica no centro da vila localizada às margens do Ipixuna. Ladeado pelos prédios da polícia militar, do centro comunitário, da escola de Educação Infantil da Prefeitura, de duas arquibancadas de madeira e do único comércio local, o campo parece o núcleo da vida social dos comunitários, incluindo adultos, jovens e crianças. Com o término da partida pelas crianças disputada, inicia-se então a batida dos pênaltis. Os meninos batem e as meninas gritam em uníssono: “FORA! FORA! FORA!” Adiantando-se a hora, por volta das 17:00, já começam a chegar de todos os lados jovens com roupas leves e chuteiras nas mãos. As crianças, como que respeitando um acordo não escrito, começam a se dispersar e sair do campo para o início do jogo sem os rapazes precisarem pedir (*Relato de Pesquisa, 2019*).

Pode-se defender que os mesmos direitos que têm os adultos de brincar no campo, têm as crianças e que estas, sendo ainda crianças, devem desfrutar mais do direito de brincar que os demais. Entretanto, em um ambiente onde há somente uma opção de lazer para várias pessoas, o uso de acordos travados na rotina e cotidianidade se faz essencial.

Antes de desenvolver o conceito de cultura como práxis, Bauman (2012; 2015) expõe o desenvolvimento do termo cultura na história a partir de três campos semânticos de universos distintos, e

Em cada um dos três contextos ele [o termo cultura] organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões

cognitivas e estratégias de pesquisa. Isso significa que em cada caso, o termo, embora mantendo intacta sua forma, conota um conceito diverso. Há um só termo, porém conceitos distintos (BAUMAN, 2012, p. 218).

Os campos semânticos citados são, portanto, o conceito de cultura hierárquico, diferencial e generalista. No que concerne ao conceito de cultura do campo semântico hierárquico é concebida como uma propriedade do homem a ele extrínseca, “que pode ser adquirida, dissipada, manipulada, transformada, moldada e adaptada” “[...], mas também pode ser abandonada, nua e crua, como uma terra inculta, largada e [...] selvagem”. Todo esse trabalho de modelagem e adaptação deve ser “cultivado” num longo processo de “culturação”, através do desenvolvimento das mais diferentes técnicas (BAUMAN, 2012, p. 90-92).

Entretanto, para que esse desenvolvimento ocorra, faz-se necessário capacidades intrínsecas ao ser humano, cultivadas através dos processos educacionais. Deste modo, há a ideia de transmissão cultural para o desenvolvimento dessas capacidades, de pessoas mais cultas à outras menos cultas, denotando alto teor valorativo. Como um ideal a ser seguido, nesta perspectiva, cultura é “o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal” (BAUMAN, 2012, p. 92-94).

Destarte, a acepção de cultura hierárquica faz eclodir no senso comum social duas equivocadas abstrações sobre ela. A primeira que denota o outro como alguém que necessita ser retirado de seu estado de ignorância para um estágio de não ignorância, ou seja, o outro é sempre considerado inferior e ignorante.

A segunda trata o outro como personagem exótico e folclórico a partir de um entendimento somente artístico/estético do conceito de cultura. Ao se falar de cultura amazônica, a última abstração é bastante comum inclusive entre os “educadores” nas comunidades ribeirinhas. O relato abaixo retrata a conceituação de cultura atribuído ao folclore, por exemplo, consequência arraigada pela noção hierárquica de cultura.

Na sala pequena cabiam somente uma mesa alguns armários encostados na parede e alguns equipamentos eletrônicos. No local, pintado na cor verde, assim como os demais cômodos da escola, travava-se conversa informal sobre o conceito de cultura. A educadora comenta não conseguir vislumbrar um campo de pesquisa propício para o trabalho com a cultura uma vez que não concebe nada de autêntico, da própria comunidade como uma dança, crença, música ou prato típico. Assim, entendia não haver nada que pudesse ser considerado cultural (Relato de Pesquisa, 2019).

Ao contrário do primeiro, o segundo campo semântico é o que Bauman (2012) chama de conceito diferencial de cultura, considerado algo intrínseco ao ser humano. Desde a antiguidade o conceito diferencial de cultura se manifestava, não como apresentado na modernidade, mas assemelhando-se com o que os gregos consideram “povos bárbaros” aos que

estavam fora de seus domínios. Entretanto, a priori, a busca da epistemologia cultural no campo semântico diferencial não se firmou nem na explicação de características genéticas, nem nas universalidades culturais, mas nas personalidades. Assim, “culturas são a psicologia individual ampliada na tela, ganhando proporções gigantescas e um longo tempo de duração” (BENEDICT, 1932, p. 24).

A posteriori, este mesmo campo semântico de conceituação cultural é alicerçado pela linguística estrutural, adaptando para o estudo “culturologio” as noções de significantes trabalhadas na linguística. Destarte, considerar padrões comportamentais de uma cultura, tal como vista de fora por um espectador que desconheça o aspecto “semântico” do comportamento que se descreve seria, do ponto de vista diferencial, um equívoco.

Assim, a junção entre as duas acepções do diferencialismo culturais citadas crias, por assim dizer, uma defesa excessiva da “autoidentidade” e da “singularidade cultural” ao ponto de dividir a humanidade numa multiplicidade de conglomerados humanos autossuficientes, sem a possibilidade de relacionamentos entre si. Sobre tal assertiva, Bauman afirma:

A perspectiva peculiar do campo cultural associada ao conceito diferencial de cultura gera uma ampla gama de questões específicas [...] A questão principal, claro, é o fenômeno do ‘contato cultura’. Se qualquer cultura, por definição, constitui uma entidade singular, coesa, fechada, então qualquer situação de ambiguidade, incerteza, falta de compromisso unilaterais visíveis, e mesmo de evidente falta de coesão, tende a ser percebida como um encontro – e não como um ‘choque’ – entre totalidades culturais distintas e consistentes. O impacto do conceito diferencial de cultura está tão profundamente arraigado no pensamento popular que nós empregamos e percebemos a noção de ‘choque cultural’ como uma verdade evidente, de senso comum (BAUMAN, 2012, p. 118).

Todavia, o campo semântico do conceito diferencial de cultural localiza-se no tempo e no espaço da ‘modernidade tardia’, e se faz pertinente e necessário por conseguir apresentar uma síntese entre as singularidades culturais e o desenvolvimento histórico por meio das diferenças dos valores e tradições culturais. De igual modo, ao declarar alforria das amarras metafísicas, a humanidade necessitava de algo para substituí-la.

O culto à identidade e às subjetividades, ovacionadas pelo diferencialismo, passou a ser uma alternativa, tornando-o assim indispensável aos tempos atuais. Pode-se afirmar, portanto, que, sob a ótica da cultura diferencialista, tanto o metafísico como as subjetividades estão sob a batuta da práxis humana.

No que concerne ao terceiro campo semântico do conceito de cultura, há a tentativa de defini-la como conjunto único, total de significados e ferramentas que se atribui apenas à humanidade, por meio da prerrogativa de que somente os seres humanos possuem estrutura social, que minimiza o individual e prioriza o social no estabelecimento de universais éticos e

na capacidade humana de pensar e produzir símbolos e signos atribuindo-lhes significados coletivamente por intermédio da linguagem.

Nesta tentativa, ocorre a busca da uniformidade cultural da raça humana através das descrições generalizantes apoiadas nas características acima descritas. “Nesse sentido amplo, podemos dizer que a cultura [é a] qualidade genérica, como atributo universal da espécie humana, na condição que distingue de todas as outras espécies animais, é a capacidade de impor ao mundo novas estruturas” (BAUMAN, 2012, p. 150).

Ademais, há a prerrogativa humana de possuir estrutura social de caráter funcional e de desenvolver artefatos culturais, que são comuns a qualquer cultura, para garantir a sobrevivência do sistema social como um todo. Essa estrutura universal, sob a ótica da cultura na perspectiva genérica, serve para suprir necessidades essenciais do ser humano por meio de instituições, como a escola, a família, o Estado-nação, entre outras.

Como uma peculiaridade humana, tais instituições possuem também a função, dentro do modelo-estrutural-funcionalista de sistema social, do controle dos indivíduos, sempre sob a ambivalência desejo/satisfação humana. De igual modo, o ser humano ainda é o único que consegue desenvolver uma espécie de fuga ao controle imposto “por meio da fantasia, literatura, teatro, contos populares, jogos, rituais religiosos[...]” (BAUMAN, 2012, p. 137).

A título de exemplo de cultura do ponto de vista genérico, segue o relato abaixo

O assentamento no meio da floresta amazônica existe a mais ou menos 70 anos e no aspecto físico é circundado por uma escola, a sede do centro comunitário, onde são realizadas as reuniões da associação dos moradores local, e um posto de saúde. A partir desta entrada progride o espaço físico da comunidade. O centro comunitário serve de palco para as festas tradicionais, deliberações conjuntas como a autorização para criar animais, autorização para cultivo de plantas frutíferas no espaço da comunidade ou cobrança de taxas para auxiliar na manutenção do cabeamento de energia elétrica (Relato de Pesquisa, 2019).

Apesar das deliberações coletivas, suscetíveis ao tempo e amarradas ao lugar, percebe-se uma organização estrutural daquela comunidade que tem função de estabelecer normatizações peculiares para a região, compatíveis, portanto, com o conceito genérico de cultura. De modo análogo ao conceito genérico de cultura, expõe-se a partir de agora mais um conceito trazido por Bauman (2012), a cultura como estrutura ou a compreensão estruturalista de cultura. Sob essa perspectiva cultura é

[...] o conjunto de regras geradas, historicamente selecionadas pela espécie humana, que governam a um só tempo a atividade mental e prática do indivíduo humano. De vez que esse conjunto de regras se condensa nas estruturas sociais, ele parece ao indivíduo uma necessidade transcendental semelhante à lei; graças à sua inexaurível capacidade de organização, é vivenciado pelo mesmo indivíduo como sua liberdade criativa (BAUMAN, 2012, p. 178).

Pelo exposto, parece praticável ao desenvolvimento desta pesquisa essa noção estrutural de cultura, sobretudo quando há nela o aspecto de constante construção e reconstrução estrutural também tipicamente humanas. Entretanto, há algumas diferenças que precisam ser expostas para que se compreenda a análise cultural de cunho estrutural e a análise que define a cultura como práxis humana defendida na investigação.

Em primeiro lugar, a perspectiva estrutural de cultura é emprestada da área da linguística, onde reside a concepção de canalizar todas as manifestações humanas a partir dos processos linguísticos e do desejo de transmitir informações consideradas úteis ou importantes. Há ainda a asserção da “comunicação pura” que, transferida para a análise cultural, configura-se na noção de “cultura pura” (BAUMAN, 2012, p. 193-195).

Não obstante, as questões no campo cultural não podem ser tratadas somente, como na linguística, sob a prerrogativa da transmissão de informações úteis. Se assim fosse, não se poderia ocupar das questões não linguísticas, como vestuários, meios de transportes, comidas, padrões de lazer, entre outras; nem mesmo na língua existe a “pureza” das manifestações, então não se pode falar de cultura pura.

Assim como nas linguagens, nas culturas ocorre a chamada “lei da parcimônia”, em que uma variedade linguística ou artefato pertencente apenas à uma conjuntura tende, com o processo histórico, a desaparecer. Porém tipos semelhantes e alternativos são colocados no lugar com um grau de comutação e redundância entre os sistemas sociais, muito grande (BAUMAN, 2012, p. 196-198).

No relato que segue percebe-se quão as peculiaridades próprias de uma localizada cultura se modificam com o passar do tempo por diversos fatores, ocorrendo assim uma espécie de intercessão entre as culturas, o que não corrobora com a ideia de pureza cultural.

O homem de meia idade, que aparenta mais moreno pela lida sob o sol da Amazônia, fala com certo pesar sobre a época de seus pais e avós em que a caça e a pesca eram fartas e não se precisava comprar nada nos comércios da cidade ou da região, tendência cada vez mais crescente das comunidades da região do Beira Amazonas de ao invés de acessarem a natureza para conseguir sua alimentação adquirem nos comércios. No mesmo palatário o senhor, como que lembrando de outros tempos e práticas, ainda comenta o fato do povo ribeirinho deixar de acessar os conhecidos “remédios do mato<sup>15</sup>” para a cura de pequenas infecções respiratórias ou intestinais para recorrer aos remédios disponibilizados no posto de saúde das comunidades. (Relato de Pesquisa, 2019).

Outro ponto de discordância entre as concepções estrutural e praxiológica de cultura está na natureza comunicativa da linguagem, que nem sempre pode ser atribuída à cultura. Um

---

<sup>15</sup> Termo utilizado para designar plantas e ervas que possuem efeito medicamentoso e curativo, muito cultivadas nos quintais das casas dos povos ribeirinhos.

artista, por exemplo, pode não querer comunicar-se, mas somente expressar-se. Tal natureza comunicativa possui o pressuposto de que todo ato de comunicação é em si estruturado, ordenado, organizado e é sempre dada de quem comunica para seu receptor. No que concerne aos eventos culturais eles possuem ordenamento próprio e particular. Para Bauman (2012, p. 201),

Cada participante [de um evento cultural, por exemplo] está consciente do fato de que é provável que o parceiro escolha padrões particulares, e esse conhecimento possibilita-lhe planejar suas próprias ações e manipular a situação como um todo no arcabouço das opções que lhe são oferecidas.

De modo similar, pode-se referir aos processos de significação dos signos na linguagem e na cultura. Os signos estão baseados principalmente nos conceitos de significado e significante. Pegamos como exemplo o remo de um barco que em qualquer contexto tem a função de ajudar o barco a deslizar sobre as águas, este, portanto, é o seu significado. Entretanto o signo remo, similar em qualquer contexto ou cultura, pode representar, em um contexto específico, a única alternativa para que um pai consiga o sustento de seus filhos com a atividade da pesca do camarão ou do peixe, este é o seu significante.

Assim, os signos possuem um significado, que é o conceito popular tradicional e as características similares que dão sentido a ele em determinado contexto, o seu significante. “Isso quer dizer que tentar estabelecer o significado de um item cultural analisando-o isoladamente, em si mesmo, as vezes é irrelevante e sempre incompleto e parcial” (BAUMAM, 2012, p. 207).

A perspectiva estruturalista de cultura tem como proposta um ordenamento, uma estruturação, uma organização, transferida da linguística ao social e ao cultural, sob o entendimento de que é necessário à vida humana um conjunto de preceitos morais com uma integração de regras específicas, ajudando na difícil tarefa de administrar o imprevisível e o natural. À humanidade, e sua evidente organização social desenvolvida ao longo de sua história, se faz pertinente prezar a constância e o presumível, bem como desprezar o imprevisível, o incomum, daí a necessidade da ordem e da eficiente função orientadora da cultura.

Neste por menor, encontra-se um ponto de convergência entre a cultura do ponto de vista estrutural e a perspectiva praxiológica de cultura, entendendo-se a necessidade de manutenção de uma estruturação social e, por sua vez, de manutenção de signos, artefatos e elementos culturais atrelados à resiliência da identidade cultural de um local, para que o mesmo não pereça na absolutização dos hibridismos culturais da modernidade tardia. De modo

congênera, advoga-se pela não absolutização do tradicionalismo, mas por negociação no interior das práticas culturais locais.

Na perspectiva da cultura como práxis, o social não está apartado do cultural, mas é intrínseco a ele e baseado no significado. “A estrutura social existe mediante o processo sempre contínuo da práxis social”, ou seja, a proposta estruturalista só é concebida dentro da cultura praxiológica se, e somente se, estiver entrelaçada com as relações humanas embebidas de significados.

É neste sentido, portanto, que se delineiam as prerrogativas epistemológicas de análise da cultura como práxis para fins desta investigação que tem como categorias o “significado, valor, propósito, desenvolvimento, ideal”, tendo o significado como o principal deles (BAUMAN, 2012, p. 220).

Entende-se por práxis humana a capacidade de imprimir ordem ao mundo natural e caótico de forma inteligível e por meio do estabelecimento de regras, criando uma multiplicidade de códigos simbólicos ao invés de um único código, como propõe a perspectiva estruturalista de cultura, coerente e unificado para toda a humanidade (BAUMAN, 2012, p. 254, 255).

A partir destes pressupostos pretende-se analisar e descrever as origens da composição deste grande e fértil emaranhado chamado cultura amazônica, e em particular a cultura da comunidade do Ipixuna Miranda, suas peculiaridades naturais e humanas, seus aspectos materiais e imateriais, foco que se ocupam a próxima subseção do presente texto.

### 3.1 ORIGENS, VIAGENS, DESTINOS E VIAJANTES: A MATERIALIDADE DOS SABERES CULTURAIS DE IPIXUNA MIRANDA

Por volta das três horas da madrugada a caravana saía rumo à subida do rio cheio de pedras, que os moradores da localidade chamam de cachoeiras. A embarcação movida por um pequeno motor, conhecida como “rabeta<sup>16</sup>”, estava ocupada por duas professoras, seus respectivos esposos, duas crianças, filhos de uma delas, um rapaz conhecedor do rio para ajudar na subida e esta que vos escreve, recém-chegada da cidade de Fortaleza residindo na comunidade para exercer a docência em uma sala de 4ª série em meados de março de 2006. Já com o dia claro é hora da primeira parada da caravana com objetivo de espantar o frio com um café quentinho na casa de mais um passageiro, o homem que conhecia cada pedra da subida das dez cachoeiras até o destino: uma comunidade ribeirinha conhecida como Caranã. Ao adentrar na palafita e tomar café de olho no rio de águas escuras e que ainda não apresentava sua primeira cachoeira, via-se de longe a figura de um lindo Boto Rosa. A nordestina que se encantava até mesmo com a quantidade de água muito se admira da presença inesperada, mas logo é advertida pelos demais a não o fazer sob pena do Boto lhe aprontar alguma “misura<sup>17</sup>”. E enquanto mais se admirava mais o exuberante

---

<sup>16</sup> Motor de pequeno porte muito usado pelas populações ribeirinhas.

<sup>17</sup> Termo usado nas comunidades amazônicas para designar aparições sobrenaturais.

mamífero se mostrava (Memórias da Pesquisadora, 2006).

O deslumbramento com o rio e a floresta Amazônica é inevitável. De modo particular, por conta das origens nordestinas, esta que vos escreve se encanta com a infinidade das fartas e turvas águas que esconde, além de uma extensa variedade de espécimes de peixes, muito mais apetitosos do que os de águas salgadas, histórias contadas desde a colonização até os dias atuais.

É através de tais histórias, baseadas na riqueza das águas, que o texto trata a partir de agora das bases para a composição da riqueza cultural amazônica, conhecida como cultura cabocla, suas origens e influências que remetem à época da colonização ocorrida principalmente através das caudalosas e desconhecidas águas.

Na presente subseção trata-se das origens da cultura material amazônica recorrendo às viagens, destinos e seus viajantes e a mistura do povo nativo da terra “descoberta”, do branco colonizador, e do negro trazido com o processo de “ocupação e modernização” da Amazônia, bem como na composição de sua cultura por meio das crônicas narradas, sobretudo, na literatura quinhentista e seiscentista, com base em pesquisadores que se dedicam a desvelar essas ricas fontes históricas de relatos sobre a Amazônia nos tempos do “descobrimento”.

Entrecruzadas com tais crônicas, estão as vozes dos comunitários entrevistados, bem como registros de imagens a partir do levantamento dos saberes materiais da comunidade de Ipixuna Miranda. Tal entrecruzar, permite estabelecer cuidadosa localização dos saberes que colaboram para compor um envolvente e poético memorial da cultura ipixunense a partir dos dados encontrados relacionando-os com as categorias de análise.

Tabela 8 – Saberes materiais encontrados na comunidade de Ipixuna Miranda

SABER MATERIAL	CATEGORIA RELACIONADA	ORIGEM ÉTNICA
Construção da esteira de Piri	Signos com valor	afro-indígena
Extração do açaí	Signos com valor	afro-indígena
Construção de embarcações	Signos com valor	indígena
Pesca do camarão	Signos com valor	afro-indígena
Construção de pequenas plantações	Signos com valor	indígena e nordestina
Produção de farinha de mandioca	Signos desaparecidos	afro-indígena
Extração de óleos naturais	Signos modificados	afro-indígena
Utilização das plantas medicinais	Signos modificados	afro-indígena

Fonte: Dados de pesquisa, 2021.

As categorias catalogadas e relacionadas na Tabela 8 trazem, também, as origens étnicas oriundas das leituras e das inferências estabelecidas durante o processo de análise dos dados e sua intrínseca correlação com a rica miscigenação étnica amazônica.

Descrever as condições na “Terra de Santa Cruz<sup>18</sup>” antes da chegada dos europeus não é tarefa simples. Especialistas se valem principalmente de indícios e artefatos culturais encontrados a partir da arqueologia para a tentativa de certa caracterização dos grupos indígenas presentes na Amazônia na época do “primeiro contato”. O processo de desvelamento se dá diferente em cada período da história, mas sempre embasado no aparecimento de traços culturais como as cerâmicas, por exemplo. Porro (2017) sobre esta reconstrução da história indígena antes da chegada europeia comenta que:

Se quisermos, [...] traçar um panorama da população indígena e do seu modo de vida antes que a sociedade neobrasileira a modificasse, assimilasse, ou mais frequentemente, a destruísse, teremos que fazer uma viagem de quatro séculos pelos imensos sertões. Teremos que seguir as pegadas dos primeiros exploradores de cada região, por meio dos relatos que nos deixaram, detendo-nos nas suas pousadas para ver o que eles viram. Teremos que estar atentos para captar, logo nas primeiras crônicas, geralmente sucintas e cheias de vieses, os dados que nos interessam, por que na viagem seguinte poderemos encontrar somente as ruínas daquele modo de vida (PORRO, 2017, p. 10, 11).

Os povos indígenas são originários da Ásia em época desconhecida, quando a tecelagem, a cerâmica e a agricultura não existiam. O povoamento do Brasil ocorreu, possivelmente, anterior a 30 mil anos, de modo muito lento, a partir da migração de grupos de caçadores nômades. A invenção da agricultura foi fator determinante para o estabelecimento de aldeias permanentes ou semipermanentes, caracterizando uma vida mais sedentária daqueles povos.

O sedentarismo resultou numa maior organização de condições materiais de existência como certa estrutura doméstica, fiação e tecelagem, cerâmica, além de proto-estruturas sociopolíticas e ideológicas vislumbrados “em formas de chefias política, divisão social de trabalho, territorialidades de grupos sociais, estratificação social, crenças e práticas religiosas ligadas à fertilidade da terra” (PORRO, 2017, p. 15).

Na Amazônia dois ambientes naturais são mais proeminentes e extremamente diferentes, inclusive, por seus aspectos culturais. São eles a chamada terra firme e a várzea. Segundo Porro (2017) a terra firme corresponde a aproximadamente 98% da área Amazônica, e é conhecida por seus solos ácidos e de baixa fertilidade, alimentados pelos húmus, que consiste na decomposição das partes mortas da floresta e é protegido da chuva e do escaldante sol pelas copas das imensas árvores.

A várzea é composta por áreas sujeitas às inundações anuais e não estão submetidas às oscilações das estações secas e chuvosas, mas do regime dos rios. As águas, principal palco da

---

<sup>18</sup> Primeiro nome dado às terras brasileiras.

colonização e ocupação da Amazônia, sobem de novembro a julho, para a partir de então baixar até meados de outubro. Desta forma, a agricultura é praticada de agosto a abril, período de fartura produzida pelo fértil solo enriquecido pelo limo.

Em épocas de cheias, peixes e outros animais migram para lagos formados mais internamente, tornando a caça e a pesca muito mais ricas do que na terra firme. Sendo a fartura muito maior na várzea torna-se fácil inferir por quê as populações nativas eram muito mais populosas nesta área, além do desenvolvimento de técnicas mais avançadas que as da população da terra firme, como a de conservação de alimentos, por exemplo. O desenvolvimento cultural é, portanto, na área da várzea também mais fértil que na terra firme (PORRO, 2017, p. 12, 13).

A partir da abundância de suprimentos, característica da várzea, os indígenas desenvolveram técnicas das mais diversas naturezas. A fartura na produção trouxe excedentes abrindo precedente para as trocas intertribais, uma espécie de comércio.

Não somente artigos da terra, mas utensílios também eram objetos de comércio entre as tribos da várzea e as da terra firme. Utensílios domésticos, como cuias e cabaças, juntamente de ferramentas, como machados de pedra, facas, cascos de tartaruga, espinhas de peixe e madeira, raspadores feitos de osso, de pedra ou de concha também eram alvo de comércio.

A área da várzea é onde estão localizadas as terras ipixunenses ricas culturalmente, conforme supracitado, muito propícias para as atividades de subsistência. Neste sentido, expõe-se um pouco sobre as origens e os saberes materiais da comunidade catalogados que estão intrinsecamente ligados à subsistência dos moradores.

No tocante a formação da comunidade lócus de pesquisa o nome Ipixuna tem uma origem indígena, mais especificamente na língua Tupi, e significa águas escuras. Um termo muito próximo do nome Ipixuna é Yurupixunas. Segundo Poro (2017) os índios Yurupixunas eram conhecidos por este nome por terem o costume de tatuar os rostos com desenhos pretos em rituais religiosos e guerras. Entretanto, destaca-se que tal ligação não é mencionada em nenhuma das entrevistas dos comunitários significando que caso seja realmente a origem do nome a informação fora perdida com o tempo conforme demonstrado no relato de entrevista seguinte:

Olha, na verdade me falaram que por causa da, uma família que veio pra cá que se chamava Miranda. Ipixuna diz que era porque tinha um índio chamado Ipi e uma índia chamada Xuna aí juntaram o nome e colocaram Ipixuna e a primeira família que morou aqui na comunidade que se chamava Miranda, aí formou o nome Ipixuna Miranda (Comunitário Remo, 2020).

No que diz respeito ao segundo nome todos conseguem identificar uma família que fora a primeira dona daquelas terras que tinha como nome Miranda e que as vendera, posteriormente,

uma família por nome Torrinha.

O nome de Ipixuna Miranda é porque os donos antes compraram do pessoal do Miranda. Inclusive eles eram daqui da Pedreira, aqui do Rio Pedreira, então era deles, da família Miranda, entendeu?! Olha Ipixuna, eu não posso lhe informar, eu não sei. Mas eu não posso explicar da onde surgiu o Miranda que foi colocado por causa disso porque os donos antes eram Miranda (Comunitário Canoa, 2020).

Constatou-se que na busca pela sobrevivência os comunitários mantem práticas como, a construção da esteira de Piri<sup>19</sup>, a extração do açaí além da construção de embarcações e da pesca do camarão, a manutenção de pequenas plantações, a produção de farinha de mandioca, a extração de óleos naturais e o cultivo de plantas medicinais (Tabela 8). Sobre essas atividades de subsistência uma das comunitárias entrevistadas comenta que “[...] a gente colhe, é, tem o peixe que a gente vai ainda lá no terreno, a gente pega um peixe, tem o camarão que eu pesco, com o meu matapi quando, quando a água tá boa” (COMUNITÁRIO PANEIRO, 2020).

Utensílios e materiais são utilizados para o auxílio nas atividades de subsistência como é o caso do matapi, uma espécie de armadilha em que o camarão de um tamanho comercial entra e não consegue sair. Vale ressaltar que o uso deste utensílio auxilia na pesca do camarão em tamanho recomendável uma vez aquelas unidades menores do crustáceo conseguem sair da armadilha.

Figura 11 – Matapi para pesca do camarão



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Figura 12 – Casa de um comunitário que trabalha com a pesca do camarão



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Sobre a extração do Piri, um mato selvagem que é cortado, espalhado no meio do campo sendo recolhido pelos trabalhadores quando está seco, uma das entrevistadas comenta que por conta de ser de baixo valor comercial não se trata de uma atividade muito rentável e, por isso,

---

<sup>19</sup> Espécie de mato selvagem encontrada na várzea que depois de uma secagem ao sol vira uma palha sendo usada para tecer esteira e outros utensílios da palha.

já pouco praticada na região. Por ser uma atividade feita no verão existe muita lama nos locais onde o Piri nasce e por isso a atividade torna-se também muito laboriosa. Sobre o trabalho como Piri ou Taboa, outro nome comumente usado para se referir ao mato os entrevistados comentam:

[...] ele dá mesmo da natureza, é aí pra cima do rio que dá. Cresce assim igual a essas ripas compridas. Aí tora por baixo, tora a costa e espalha ela lá. Quando ele seca, a gente trás e vai tecendo. É igual a táboa, mas chamam mesmo é pirí. Faz esteira, vende muito, vende muito, mas é muito pouco o ganho (Comunitário Peneira, 2020).

É aquilo que se faz aquela esteira. É o que chamam Pirí. Uns chamam Taboa, outros chamam Pirí. [...] É no verão que dá pra vender porque não tem do que viver. No inverno não, é o açáí, agora de verão, é só isso. O camarão que eles botam pra pegar o camarão, matapi (Comunitário Vassoura de açáí, 2020).

Percebe-se que mesmo em proporções minoradas a área de várzea continua sendo fonte subsistências dos povos da floresta. As técnicas de lidar, extrair, construir e transformar os recursos retirados da natureza são saberes encontrados na comunidade do Ipixuna Miranda também advindas da ancestralidade afro-indígena. Não somente o Piri, mas também o açáí é uma espécie vegetal característica da várzea.

De modo análogo, compreende-se a necessidade que as gentes ribeirinhas possuem de assistência para geração de condições básicas de acesso ao trabalho e outras fontes de sobrevivência quando o açáí não for uma opção para a mesma, uma vez que está sujeito às sazonalidades típicas da própria natureza.

A retirada do açáí retrata mais uma materialidade da cultura da comunidade ligada à relação do ribeirinho com a natureza na sua busca de subsistência na várzea. Usando a peconha<sup>20</sup> o ribeirinho escala a palmeira de açáí, em sua maioria muito alta e fina na ponta, para a extrair, em muitos casos, a única refeição para sua família.

Como fonte rica de alimento, o açáí representa muito além de um fruto, mas a base de sustentação das famílias ribeirinhas que o utilizam tanto para a comercialização como para alimentação. A retirada do fruto, que se agarra a um cacho muito parecido com uma vassoura, na maioria das vezes ocorre de forma muito tranquila e rápida, apesar de possuir a palmeira uma espessura finíssima e muito flexível.

Ao cair da tarde, as pessoas sempre se aglomeram nas imediações do único comércio da comunidade, bem em frente ao campo de futebol. Do quarto se escuta certa gritaria, embalados pelos tons agudos de vozes femininas. Nenhuma das moças presentes cria que a ousada rebenta de mais ou menos 13 anos conseguiria subir na palmeira e arrancar o cacho de açáí. Com auxílio de uma peconha, a menina sobe, apanha o cacho de açáí e desce na mesma velocidade com a qual subiu. Embaixo, sua mãe já se encontra com a debulhadeira<sup>21</sup> e estende-a no chão iniciando o processo de retirada

<sup>20</sup> Pequena corda colocada em volta dos pés para auxiliar na subida da palmeira do açáí.

<sup>21</sup> Sacola usada como base para retirar o fruto do açáí do cacho, não permitindo que o fruto se espalhe pelo chão

do fruto do cacho, processo este que também é o início da preparação do jantar da família (Relato de Pesquisa, 2019).

O relato acima é conhecido e recorrente nas práticas cotidianas das comunidades ribeirinhas em toda a Amazônia. Ressalte-se que na ocasião relatada a palmeira de açáí se encontrava dentro do terreno da casa de um parente da mãe, o qual fora consultado antes da menina subir para apanhar a vassoura do fruto denotando assim que a família não possuía o alimento para aquele dia e denunciando as condições precárias as quais os povos da floresta enfrentam em suas vidas diárias. Por ser considerado, nesta investigação um saber material ligado à subsistência, e de acordo com a descrição da Tabela 8, a confecção da esteira de Piri, a pesca do camarão com o matapi, bem como a extração do açáí acomodam-se nos signos compilados como **signos de valor** de origem afroindígena.

Retornando às origens culturais indígenas amazônicas, é interessante ressaltar como era muito comum o adorno pessoal com pequenas lâminas de ouro, alvo de trocas entre as tribos, enfeites de fitas trançadas, penas, tiras de algodão, além das pedras esverdeadas em formato de animais usadas como amuletos e símbolos de poder, associadas a muitas lendas indígenas, os “muiraquitãs” (PORRO, 2017, p. 26-33). Os pequenos amuletos, por vezes tinham forma de sapo, por outras, de serpente ou tartarugas, estavam associados às lendas indígenas.

A narrativa acerca das mulheres guerreiras, nominadas pelos primeiros viajantes como Amazonas ou Coniupuyara, é uma dessas lendas. Segundo conta-se, as índias viviam em suas aldeias sem a presença de homens e apenas uma vez ao ano realizavam uma festividade, ocasião em que homens de outras tribos eram convidados para dormirem com elas. As índias mergulhavam num lago de onde pegavam um barro esverdeado, com o qual moldavam o muiraquitã e o entregavam ao companheiro de festividade. Voltaremos à lenda das Amazonas mais à frente neste texto.

A ideia do que venha ser a Amazônia foi construída sob o olhar do colonizador europeu. Entretanto, tal ideia tem, ao longo dos anos, se reconstituído e as vozes dos que foram “descobertos” quando por aqui chegaram os exploradores do além-mar tem sido ouvida e considerada pela ajuda da semiologia, arqueologia e da antropologia. É sob estas várias vozes, portanto, que se constrói a riqueza cultural amazônica em uma contagiante aura de intersecção. Sobre este assunto Ana Pizarro (2012) afirma que,

A imagem que se foi construindo da região passou a ser registrada nos documentos, nos relatórios que produziam os europeus, conforme iam adentrando nela. Neste lapso, não conhecemos o discurso dos nativos, pois possivelmente apenas a arqueologia poderá nos legar alguma informação sobre estes grupos. A partir do final

do século 19, começamos a escutar outras vozes, agora locais, que conferem pluralidade à imagem. Finalmente, do século 20 até os dias atuais, os discursos se multiplicam e adquire uma tonalidade variada (PIZARRO, 2012, p. 34).

Iniciando ainda no século XV, a ocupação na Amazônia se dá até o início do século XIX. Precipualemente é ocupada pelo ilusório do conquistador e em seguida dos naturalistas modernos. Tal ilusório é circunscrito por três pontos específicos: o Eldorado, as Amazonas e o Maligno, os quais terão preponderância muito peculiar na formação cultural amazônica. Estes três pontos estão presentes na literatura de viagem escrita pelo espanhol Gaspar de Carvajal, participante das expedições de Francisco de Orellana e Gonçalo Pizarro.

Lope de Aguirre é outro cronista e comandante de expedição que aparece nos escritos, além do espanhol Cristóbal de Acuña, cronista na expedição do português Pedro Teixeira. Estes escritos ocupam-se, entre outras coisas, em descrever a história da ocupação por meio dos episódios no rio que hoje se conhece como Amazonas, mas também denominado “Rio de Orellana”, “Maranón”, “Paranaguazú”, “Guyerme”, “Solimões”, “Santa Maria do Mar Doce”, entre outros (PIZARRO, 2012, p. 39-41).

O imaginário em torno do Eldorado é exposto nas crônicas de Carvajal pela ocasião da expedição de Francisco de Orellana. A partir de informações traziam histórias de alguns viajantes, através de contatos com indígenas fazendo surgir o encantamento pelo “País da Canela”, especiaria de alto valor comercial à época, e “com grande prodigalidade nas terras situadas atrás das grandes montanhas, o que conhecemos hoje como Cordilheira dos Andes”.

Almejando poder e riquezas, alardeadas em demasia pelas histórias do além-mar, os desbravadores deixavam não apenas seus familiares, mas seus animais, instrumentos e ferragem, na esperança de se encontrar na melhor e mais rica terra do mundo (PIZARRO, 2012, p. 45-47). Além de prodigiosa, a terra era farta, como descrevia o jesuíta Cristóbal de Acuña: “As províncias localizadas no rio Amazonas não necessitam de nada de fora; o rio é abundante em pesca, os montes de caça, os céus de aves, as árvores de frutas, os campos de cereais, a terra de minas [...]” (ACUÑA, 1946, p. 32).

Percebe-se que paira sobre a Amazônia, desde a sua colonização, a noção de paraíso de riquezas inesgotáveis, o Eldorado, justificando até mesmo a depredação que ocorre até os dias atuais. Muitas práticas de pesca predatória, derrubada da floresta sem o manejo adequado e caças de animais silvestres para comercialização são utilizadas sob a prerrogativa de que a natureza farta nunca cobrará seu preço pelo uso desenfreado dos recursos naturais.

De acordo com Porro (2017) à época da colonização houve, também, uma verdadeira espoliação das terras indígenas com a chegada dos europeus na Amazônia. Entretanto, muitos

índios, conseguiam tratamentos diferenciados por seus dotes como carpinteiros, serralheiros, ferreiro, tecelão e nas artes de entalhe, por exemplo, de embarcações. Certamente, o entalhe de embarcações (FIGURAS 13 e 14) é de extrema necessidade na vida dos ribeirinhos e são esses tipos de saberes repassados geração após geração originados de tempos remotos.

Figura 13 – Protótipo de uma pequena embarcação construída por um comunitário



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Figura 14 – Protótipo de uma pequena embarcação construída por um comunitário



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Além de um artefato que identifique uma região ou um espaço geográfico e por estarem associados às atividades de subsistência as embarcações possuem em si o valor da própria vida e sustento do ribeirinho e de sua família pertencendo, assim, à categoria, como supracito na Tabela 8, dos **signos com valor** de origem indígena.

Destarte, percebe-se como práticas realizadas no ambiente cultural amazônico advêm de outras práticas, sentidos, sensações e experiências de povos que viveram por aqui desde os mais longínquos tempos deixando suas marcas, seja na cultura material ou simbólica. Os dados expostos acima denotam um saber cultural praticado pelos povos da Amazônia até os dias atuais sendo catalogado nos signos com significado, outra categoria apresentada como base de análise cultural a qual se ocupa esta investigação.

Chamada por Amazônia, a floresta desconhecida despertava na cabeça do escritor europeu uma amálgama de realidade e ficção, evidenciada pelo mito, ou não, das indígenas que originaram seu nome. Nos escritos de Carvajal “Estas mulheres são muito brancas e altas, tem o cabelo muito longo, trançado e solto na cabeça, são de membros grandes e andam totalmente nuas, tapadas suas vergonhas, com seus arcos e flechas nas mãos”. Elas estão tradicionalmente associadas ao ouro e possuem sistema social estratificado, com as mais nobres rodeadas de utensílios de ouro e prata e as demais com utensílios mais simples de madeira (CARVAJAL, 2007, p. 32).

A coragem e a valentia, típicas da figura de um herói europeu, eram associadas a elas.

Assim, o enunciado que introduz o mundo amazônico tem início com a proeminência do imaginário europeu sobre a realidade natural amazônica modelada pela tônica da sociedade medieval europeia com o quimérico greco-latino.

As Amazonas remetem à um heroico e rico cenário, ao passo que, a terceira percepção a que se ocupa o colonizador de difundir sobre a Amazônia é a ideia de um mundo maligno, caótico e desordenado, defendida principalmente pelos jesuítas. Na literatura de viagem o mundo descrito é como um universo de turbulências em que a natureza e o constante estado de guerra são campos propícios ao intento ordenador e modernizador da colonização.

A mata fechada, as águas dos rios, os animais selvagens e famintos eram causas de muitas intempéries sofridas pelo colonizador e por isso vista pelos jesuítas como insubordinada e contraditória, como o próprio demônio. Da natureza também vinham as muitas histórias de seres mitológicos associadas às figuras demoníacas. A cerca disto Pizarro (2012) nos remete que

Assim foram se construindo as primeiras imagens da Amazônia: espaço paradisíaco e infernal, caótico, povoado por criaturas estranhas, objeto privilegiado do demoníaco e, portanto, aptas para a sua transformação [...]. Criaturas que habitam um espaço povoado de riquezas consideradas para a exploração, [...]. Um mundo endemoninhado, inclinado à insensatez, já que as formas de pensamento não correspondem à lógica binária conhecida; pelo contrário, há uma permanente transgressão delas. Dessa maneira foi construído o primeiro discurso, amplamente difundido na Europa por meio das crônicas, relações e escritos de viagem (PIZARRO, 2012, p. 90, 91).

Assim, sendo o pano de fundo da cultura Amazônica um tecido formado por vários retalhos, a influência do branco colonizador, com seus muitos relatos e histórias, é um deles. Na oitiva dos povos das Amazônias percebe-se o encontro de várias matrizes nos modos de tratar a natureza, nas formas de se perceberem, de ser-no-mundo, no trato com o sagrado e o profano, nos modos de lidar com as agruras da vida, nas artimanhas desenvolvidas para a sobrevivência na selva, na formação das comunidades e sua articulação para viver no coletivo, na lida da vida cotidiana, ou seja, em quase tudo essa engendradora intersecção é percebida.

Salta-se a partir de agora para o final do século XIX e começo do XX, para o que a história registra como o período da borracha, impulsionado pelo crescimento da indústria e delineado pela recente vida urbana das grandes metrópoles. A retirada do látex ou caucho é explorada por vários personagens que atuaram na Amazônia neste período para abastecer a indústria de tecidos, de sapatos impermeáveis, de pneus para automóveis e até mesmo a goma de mascar, o chiclete. A extração da borracha é laboriosa, pois a árvore a qual se origina é encontrada em lugar de difícil acesso, nas entranhas da floresta desconhecida, ocorrendo, inclusive, uma diferença nas técnicas de obtenção da mesma (PIZARRO, 2012, p. 114).

De início, as técnicas aplicadas foram aquelas desenvolvidas pelos índios nativos, posteriormente passando para um processo chamado de vulcanização. Distinguiu-se, também, a atividade de exploração. Existia o caucheiro, que, para obtenção do caucho, corta a árvore, sendo considerado um predador saindo de um lugar a outro sem paradeiro certo, deixando uma marca de destruição por onde passava, e o seringueiro, o trabalhador sedentário, vinculado à lugares específicos de exploração.

O seringueiro extraía o látex durante dois períodos no ano e se ocupava do cultivo, da caça e da pesca de subsistência nos demais períodos. É considerado um colonizador, uma vez que seu trabalho é organizado em “estradas”, que são caminhos abertos na floresta em forma de pétalas em torno de um centro, lugar onde é erguido um barraco ou choça usada como moradia (PIZARRO, 2012, p. 115).

Movidos pelas promessas de riqueza, foram arregimentadas levas de nordestinos para o trabalho nos seringais, que se aventuravam fugindo de uma forte seca que, à época, assolava o Nordeste. Esperançosos em retornar com dinheiro para a subsistência de suas famílias, depararam-se, ao contrário do que esperavam, com miséria e escravidão.

A turba, advinda do Nordeste, trouxe consigo costumes, modos de ver o mundo através do sagrado, vocabulário próprio, formas de cultivo da terra, uma vez que em tempos fora do seringal plantavam e colhiam para a própria subsistência, ou seja, trouxeram sua cultura para compor a rica teia cultural tecida para a formação da cultura cabocla.

Nesta minudência, destaca-se que na comunidade do Ipixuna Miranda ocorre a manutenção de pequenas plantações cultivadas apenas para subsistência assemelhadas às desenvolvidas pelos nordestinos quando estavam fora dos seringais. Sobre essas pequenas plantações um dos entrevistados diz que “a gente faz roça pra plantar outro tipo de planta como as frutíferas além do açaí também [...] mas, quando a gente tira só dá pra comer mesmo, é assim pouquíssimo mesmo, bem pouquinho” (COMUNITÁRIO PANEIRO, 2020).

Feita apenas para a subsistência da casa as plantações não são cultivadas no espaço da própria comunidade pois com o avanço da erosão do rio a água sobe e mata as plantações que por ventura existam na vila. Entretanto, nos chamados “centros” ou “terrenos” ainda há pequenas plantações. Por ser tratar de um saber material ligado à subsistência, a construção de pequenas plantações, também é entendida como um **signo com valor** de influência indígena e nordestina.

Outro exemplo de saber material atrelado à agricultura é o plantio da mandioca e o trabalho posterior para fazer farinha, mas que com o passar dos anos foi-se perdendo sendo constatado que nos dias atuais não há quem trabalhe com a fabricação da farinha na

comunidade. Este ponto específico tomar-se-á como referência para destacar uma das categorias de análise cultural propostas para a pesquisa, a saber, a categoria dos **signos desaparecidos**, de acordo com o explicitado na Tabela 8 no início desta subseção. O relato abaixo retrata essa vivência também na comunidade do Ipixuna há tempos atrás.

A gente ajudava muito na roça que antigamente se trabalhava muito com roça. Trabalhava com mandioca. Eu trabalhei muito fazendo roça. Nessa época a gente tinha que acordar mesmo 4 horas a 5 horas, trabalhar e raspar a mandioca, depois torrar pra fazer a farinha. O meu avô pensava pra fazer a farinha, aí a gente aprendeu muito com eles, eu aprendi com eles com meus avós mesmo (Comunitário Peneira, 2020).

É interessante acrescentar que a história de exploração e escravidão nos seringais é composta, também, pela figura do indígena, do aviador, além do auspicioso nordestino. O aviador, uma figura que mais tarde deu origem ao clássico personagem conhecido como “regatão”, um comerciante ambulante dos rios que trafegava nas áreas ocupadas pelos caucheiros trocando mercadorias pelas “bolachas” de látex.

Eram associados, por vezes, com personagens românticos e, por outras, com figuras autoritárias, poderosas e temidas. Os comerciantes que perambulavam pelos rios, ocasionalmente, tornavam-se aviadores. Estes por sua vez dependiam de grandes comerciantes das cidades importantes e faziam um “enganche” de trabalhadores nativos ou não, denominados aviados (PIZARRO, 2012).

O “enganche” consistia no alisto dos homens para os quais era adiantado artigos de consumo em troca de um número dado de semanas de trabalho. Porém, o período de trabalho costumava se estender por tempo indeterminado pois tudo o quanto recebia, fosse alimento, vestimentas, utensílios para o serviço, era anotado como dívida a preços exorbitantes, configurando assim uma situação de servidão. Longe de tudo e de todos não lhes restava muito a não ser trabalhar para enriquecer ainda mais o aviador (PIZARRO, 2012, p. 116).

Neste pormenor, ressalta-se como as origens da comunidade do Ipixuna Miranda muito se assemelham às relações servis, traço marcante do período do ouro amazônico, com a supracita família Torrinha denotando assim mais uma característica da imisção cultural amazônica no interior da cultura ipixunense. As pessoas que moravam naquela região, bem como as que chegariam em momento posterior, mantinham uma relação com a família Torrinha, pelo que consta, muito parecida com as relações estabelecidas entre aviador e aviados no período da borracha. Sobre este assunto, segue o relato de um dos entrevistados

Nessa época tinha a parte de seringa. Eles [se referindo aos seus avós] tiravam o leite, faziam borracha. Depois passaram a fazer roça. Só que o Torrinha comprava tudo também entendeu?! No comercio dele também tinha tudo. Ele tinha um comércio. Então lá ele vendia fogão, espingarda, essas coisas todinhas ele vendia, tinha tudo. Só

que todo mundo só podia vender pra ele, ele tomava conta dessa região todinho daqui da parte da foz do Pedreira, até a parte de uma região por nome ‘Macaco areia’. Todinho era dele, entendeu?! (Ênfase!!) E aí esse pessoal todinho riscava ou tiravam banana, tudo entregava aqui pra ele. É assim que funcionava (Comunitário Canoa, 2020).

De acordo com Pizarro (2012) depois de aliciados para o trabalho nos seringais com promessas de riquezas os aviados tanto só poderiam vender as bolachas de borracha para os aviadores como só poderiam comprar o básico para a sua sobrevivência dos mesmos que lucravam muito com o comércio de mercadorias básicas a preços absurdos. Isso significava o endividamento do aviado e, por conseguinte, um regime de escravidão uma vez que as dívidas eram impagáveis. Percebe-se, portanto, que práticas e costumes de tempos longínquos ainda prevalecem nos dias mais próximos aos atuais, conforme demonstra mais um relato.

Ele vendia tudo, tinha tudo no comércio dele, tudo, tudo (Ênfase!!). Na época, roupa a gente não comprava. Comprava o pano pra mandar fazer e tinha tudo no comércio dele, comércio muito grande o comércio dele. Aí foi crescendo a população, o pessoal foram se afastando mais um pouco. Na verdade era tipo assim uma escravatura aqui. Ele contratava umas pessoas, tudo tinha que ser com ele lá, entendeu?! As coisas de roça, o que era colhido na roça, tudo tinha que vender pra ele se você criava um porco, você tinha que vender pra ele, pato, galinha. Tudo!! Era assim (Comunitário voadeira, 2020).

Entende-se que tanto as pessoas que na comunidade já residiam, como as que estavam por vir, eram arregimentadas para que mantivessem uma relação clara de trabalho atrelada à família Torrinha, “donas” das terras. No período em questão a agricultura, a retirada de sementes e a exploração da borracha eram muito fartas e comuns. Entretanto, tudo o que era retirado da natureza deveria ser vendido para o Sr. Torrinha que era o “patrão” de todos os residentes do lugar. Percebe-se que desde as origens às populações ribeirinhas são impostas condições de subalternidade e subserviência que se estende até os dias mais aproximados da modernidade.

As relações servis com a família Torrinha também são evidenciadas na concessão de serviços essenciais como a área da saúde, por exemplo. O donatário oferecia aos comunitários tais serviços em um período em que não haviam a presença do poder público, prova de uma relação servil entre este e aqueles como mostra o relato que segue:

Na verdade, quando eu me entendi, o filho desse senhor [o Torrinha] já era médico, já era o formado. Quando o filho dele se formou, ele trazia o filho dele pra fazer consulta do pessoal aqui. Nesse tempo era difícil as coisas. E ele tinha mais condições, aí ele fazia isso, de dois, de três em três meses, ele trazia o filho pra fazer esse trabalho, com o povo aqui nas comunidades. Vinha gente de todas as comunidades por que na verdade o comércio que existia só era o dele aqui (Comunitário voadeira, 2020).

Assim, destaca-se que no resgate das origens da comunidade e sua relação com as

origens culturais amazônicas expressa-se duas das categorias de análise usadas neste texto para a análise dos saberes culturais da comunidade lócus da pesquisa, a saber, a categoria dos signos com significados e dos signos com valor. Tal destaque se faz pertinente, uma vez que, sendo o significado “elo mediador entre o domínio... [destes] e a interação humana concreta” entendendo os significados as pessoas em um território comum são capazes de estabelecer e compreender as relações humanas, ou seja, a produção cultural e o domínio dessa produção de modo mais intenso e legítimo (BAUMAN, 2012, p. 222).

Infere-se que fazer com que as novas gerações entendam os significados dos signos e narrativas comuns próprios da cultura local através do espaço formativo que é a escola, seu currículo e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas se faz urgente. Por conseguinte, a categoria dos signos com valor está intrinsecamente ligada às noções de interação, produção e domínios culturais, uma vez que envolvidas com tais significados toda a valorização e legitimidade das culturas locais ganham efetividade nas relações entre os indivíduos que fazem parte delas.

É interessante lembrar que os tempos da borracha conduziram a Amazônia para uma pretendida modernidade à moda europeia. Na efígie dos barões do caucho, vistos como “homens de visão para o futuro”, “desbravadores que abriram para a civilização o espaço selvagem”, estes homens representavam o esbanjamento, o uso insolente do dinheiro, a bem-aventurança e a prosperidade. Todos os adjetivos mencionados são transpostos na opulência das construções provenientes da época como o Teatro da Paz, em Belém, e o Teatro Amazonas, em Manaus (PIZARRO, 2012, p. 122).

Nos costumes daquele momento também era evidente uma reprodução dos ares da cidade da Luz europeia na Paris dos trópicos, Manaus. As esposas das famílias mais influentes procuravam a brisa da tarde no passeio pela esplanada do recém-inaugurado Teatro Amazonas. As mães de família se ocupavam no cuidado dos filhos e na governança da casa, viviam rodeadas de suas servas, mulheres com traços indígenas e escravas recém-libertadas das fazendas amazônicas, enquanto “seus maridos assumiam o domínio da floresta para o bem da pátria e da humanidade” (PIZARRO, 2012, p. 124).

O recorte fragilizado como uma cópia de Paris nos trópicos intimava as pessoas a usarem vestimentas de um país gelado no meio do calor escaldante da Amazônia. Não somente os trajes, mas os espetáculos, trazidos para o deleite dos barões da borracha e da sociedade à época, de igual modo retratam o Tabela de transposição de costumes de um lugar para outro. “Comentava-se com admiração que havia famílias que, cansadas da umidade que impregnava suas roupas nos trópicos, mandavam lavá-las nas lavanderias de Paris” (PIZARRO, 2012, p.

124).

Assim, o ciclo do ouro elástico chega ao fim, deixando para trás um cenário de denúncia dos sofrimentos enfrentados pelos aviados, sejam índios ou nordestinos, de escravidão, mentira, roubo, incêndio, estupro, envenenamento e homicídio, tortura com chicotes e mutilações, as mais variadas para os insurgentes.

As péssimas condições de vida que assolava os primeiros habitantes das amazônias trouxeram, também, subterfúgios usados pelos ribeirinhos para a superação de tais condições, a saber, o uso de ervas da floresta e a extração de óleos naturais como base para fabricação dos conhecidos remédios vivos.

A extração destes óleos realizada na comunidade é bem rudimentar e com utensílios, como peneiras, bacias, esteiras, feitos com troncos e restos de árvores. O armazenamento também é realizado de forma rudimentar.

Figura 15 – Utensílios utilizados para a extração de óleos naturais



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Figura 16 – Óleo de andiroba armazenado



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

O processo de extração é longo e demorado como conta, no relato abaixo, a única senhora que ainda faz esse tipo de extração na comunidade

Cozinha ela [a castanha da andiroba] bem cozida. Coloca no taborão<sup>22</sup>. Aí mete o fogo debaixo. Deixa amolecer, bem mole. Quando tá mole, bota num canto, coloca folha de açá em cima. Aí com um mês, mais de um mês. Depois a gente vai e tira com a colher de taboca<sup>23</sup>. Vai e tira tudinho. Aí quando termina, eu sempre joga na tabua um pouco de sal e também coloco malagueta pra não perriar<sup>24</sup>. Daí, eu tiro 30, 40 litros, conforme a quantidade da casca da andiroba (Comunitário Peneira, 2020).

<sup>22</sup> Espécie de vasilha de metal usada para aquecer as castanhas da andiroba.

<sup>23</sup> Espécie de Bambu.

<sup>24</sup> Expressão usada pela entrevistada que indica o mesmo que “estragar”.

Do mesmo modo, se faz a extração do óleo do pracaxi, uma espécie de palmeira também amplamente utilizada para fins medicinais na Amazônia. Sobre a extração do óleo do pracaxi a comunitária comenta:

É um cacho comprido. Dentro tem umas frutinhas assim. Quando o sol esquenta, ele abre em cima cai aquilo pra baixo. Aquilo a gente cozinha, cozinha [...] deixa lá, descansar 8 dias. Depois eu lavo, coloco dentro de uma vasilha, boto no sol pra enxugar aquela água. Depois eu vou pilar. Ele fica meio durinho, tem que pilar pra esmigalhar, pra virar massa. Aí depois que ele tá pilado vira massa. Aí a gente faz aquela bola, vai batendo, vai batendo que ele vai pingando pra baixo assim. [...] Vai batendo, faz aquelas bolas. Deixa descansar que ele escorre, aquele óleo bem amarelo (Comunitário Peneira,2020).

Os óleos da Amazônia são conhecidos como medicinais e muito utilizados em tempos onde o acesso ao serviço de saúde não era assim tão fácil. Nos dias de hoje com o posto de saúde na comunidade lançar mão de ervas da natureza não é algo tão comum como outrora. De todo modo, segue abaixo o relato de episódio vivido pela mesma senhora que faz a extração dos óleos nos dois últimos relatos demonstrando o poder curativo dos artigos naturais da Amazônia.

Um dia eu tava tirando açai, com esse meu neto. Aí ele desceu de lá, mãe um bicho me ferrou. Ele desceu com dois cachos e eu tava desbulhando<sup>25</sup> quando ele falou: “Mamãe, a minha garganta já tá tapando eu não tô conseguindo nem puxar o forgo<sup>26</sup>”. E agora o que que eu fazia, não tinha nem água pra dá pra ele. Eu só olhei tinha um pracaxizeiro assim, perto, fui lá tirei aquelas cascas de pracaxi, raspei rapidinho aquele sumo daquela casca e disse: Toma, bota na tua boca, e vai coisando, e vai engolindo. Pois ele foi, foi, foi... com 15 minutos, ele melhorou. Atacou mais a garganta, porque ataca logo a garganta; [...] Ele ainda tirou mais um pacote de açai, e nós viemos embora. (risadas) (Comunitário Peneira,2020).

As plantas medicinais também são saberes encontrados na comunidade do Ipixuna Miranda e existem para tratamento de doenças as mais diversas. Como exemplo, tem-se a Flor do mamão macho junto com a folha do Amor Crescido para tratar verminoses, a casca da Verônica para tratar inflamações, a folha do abacate para tratar reumatismo e inflamação nos ossos, uma planta por nome Catinga de mulata e a Arruda são utilizadas no tratamento de enxaquecas e dores de cabeça. Segundo a sabedoria encontrada naquela comunidade a Arruda serve também de sedativo e a infusão da Catinga de mulata trata problemas respiratórios como sinusite. A Alfavaca é muito usada para o tratamento de pedras nos rins e a Babosa para o tratamento dos cabelos (FIGURAS 17 e 18).

---

<sup>25</sup> Expressão usada pelo ribeirinho para se referir à retirada do fruto do açai de um tipo de vassoura a qual ele fica agarrado no alto da palmeira.

<sup>26</sup> Expressão usada para designar que o rapaz estava sem fôlego.

Figura 17 – Comunitária mostrando a farmácia viva



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Figura 18 – Comunitária mostrando a farmácia viva



Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

Muito embora seja um precioso saber, tanto os óleos naturais como o uso das plantas medicinais, tem sido perdido uma vez que a maioria dos moradores da comunidade procuram o posto de saúde em busca de remédio. Apenas essa única moradora, já mencionada, ainda faz a extração dos óleos e, segundo consta, é dona de um conhecimento vasto a respeito das ervas medicinais da região. Tal desuso também pode ser evidenciado na fala de uma das entrevistadas, que também trabalha como técnica de enfermagem no posto da comunidade, conforme se lê abaixo:

Eu ensino no posto de saúde pra muita gente. Que eles venham muito atrás, “ah eu quero remédio”, e eu digo, olha mano o remédio que a gente tem aqui no posto vocês tomo por tomar, porque curar, não cura, porque eu tenho, eu, eu já, eu já, eu tive moleque pequeno, e eu dava e... era mesmo que nada, né. E o que funciona, e o que funciona é esses remédios que a gente faz (Comunitário Paneiro, 2020).

Com o passar dos anos com as mudanças tecnológicas, facilidade no acesso a serviços essenciais como educação e saúde, além da diminuição da oferta de recursos naturais pela ação humana, algumas técnicas e hábitos foram desaparecendo em comunidades tradicionais como a que está em discussão. Entretanto, as memórias dos comunitários para resgatar tais saberes se faz muitíssimo pertinente como o relato da lembrança de uma das jovens entrevistadas demonstra:

Minha avó ela, morava aqui, ela tirava, ela extraia é o azeite da andiroba, ela que, algumas coisas assim, a gente adorava ir pra casa dela, quando vinha da escola a gente já ia pra casa dela, meu pai pedia pra gente ir pra casa dela, que ela tinha aqueles caldeirão grande, o pessoal, aqueles tanque, então ela extraia aquele azeite. A gente tirava da casquinha, ela já preparava a colher pra cada um, cada um que chegava tinha uma roda, lá na casa dela tinha uma cozinha enorme, aí quando chegava da escola já ia direto pra casa dela, aí quando chegava, aí o pai ensinava as lições de casa, da escola, pra gente ir lá casa, aí já tinha aquela coisa todo com ela (Comunitário Malhadeira, 2020).

Assim, entende-se que as plantas curativas da Amazônia, bem como o uso dos óleos extraídos da natureza, foram de certa forma sendo substituídas pelos remédios disponibilizados no posto de saúde local podendo ser catalogados pela ótica da categoria de análise da cultura, descrita na Tabela 8, a categoria dos **signos modificados**. Esse saber cultural entra no rol daqueles em que se deve trabalhar para que nem se perca com no tempo e ainda que não venha a fenecer pelos processos de hibridização dos tempos da globalização. Contudo, percebe-se que costumes, símbolos e signos, tem fenecido com o passar do tempo demonstrando a necessidade de um trabalho formativo alicerçado nas práticas pedagógicas interculturais que embasam um currículo multicultural.

Dessa maneira, pondera-se que da Europa vieram os santos alvos, guerreiros, fortes e de olhos claros tão adorados até os dias atuais, a arquitetura das praças, teatros e palacetes nas grandes cidades amazônicas; dos índios nativos, as técnicas de caça, pesca e extração das riquezas da floresta, as cerâmicas, a construção de embarcações, o conhecimento das plantas medicinais, os utensílios, o teísmo multifacetado, as redes, as bebidas, comidas e danças tão festejadas ainda em nossos dias.

Até mesmo os nordestinos ajudam a compor o caldeamento cultural amazônico com a herança de seu sotaque, nas técnicas de agricultura, na figura do vaqueiro do sertão nordestino transportado para a pecuária da Amazônia da “terra firme”. O tocante dos homens e mulheres trazidos da África é do que se ocupa as próximas linhas.

Ao iniciar a colonização amazônica a coroa portuguesa não planejava a vinda do povo africano para cá. Alguns fatores corroboraram para este acontecimento, em especial a insistência dos jesuítas na evangelização dos indígenas e não aceitação de sua escravatura. Vicente Salles, em obra clássica intitulada *O negro no Pará: Sob o regime da escravidão*, sobre a substituição da mão-de-obra escrava indígena pela da África assevera o seguinte:

[...] a substituição não se fez de logo. Contou é certo com o apoio dos missionários, especialmente os jesuítas, mas havia séria resistência dos colonos que instituíram a indústria da escravatura do gentio, muito mais lucrativa para os preadores de escravos e os mercadores urbanos. As chamadas peças do sertão eram oferecidas aos lavradores por preços irrisórios, comparativamente ao preço do escravo africano importado diretamente e em circunstâncias muito precárias (SALLES, 1971, p. 13).

Destaca-se como uma das causas a enorme mortandade indígena pelo contato com o homem branco, aliada a falta de imunidade dos nativos e dos cuidados de saúde parcos àquela época. Mas, ao contrário do que se deduz numa leitura apressada, os primeiros africanos não foram trazidos pelos portugueses, mas pelos ingleses que, tentando empossar-se do extremo norte brasileiro numa aventura não muito exitosa, montaram entre a costa de Macapá e a zona

dos estrito, grande empreendimento agrário para o plantio de cana, fabricação de açúcar e bebidas dele provenientes. Além dos ingleses, franceses e holandeses trouxeram, em suas incursões pela Amazônia, os africanos por estarem receosos de um combate direto com os beligerantes índios nativos (SALLES, 1971, p. 18).

Na tentativa de reprimir as invasões, a coroa portuguesa se apressa em construir fortes para a defesa da Amazônia, usando, para tal, a mão-de-obra escrava africana. Isso se deu na construção de fortes como a Fortaleza de São José de Macapá, no Amapá, e o Forte do Castelo na capital do Pará, Belém. Findos os trabalhos nas fortificações, a coroa ainda entende que pode lograr bons lucros com o repasse das “peças” africanas repassando-as aos colonos para o trabalho nas lavouras, assim se mantendo por ainda muitos anos. Inicia-se, portanto, a entrada dos escravos africanos, os quais os cronistas seiscentistas denominam “tapanhunos” (SALLES, 1971, p. 20).

Na história da Amazônia, não raro, nega-se a contribuição cultural do negro. Com o passar dos anos, e em alguns centros urbanos, passaram por um curto período de tempo sendo tratados com menos desfavor por conta da mudança na noção de que não poderiam ser tratados como pessoas pela cor de sua pele, pela proibição do tráfico negreiro e consequente abolição da escravatura, pela iniciativa de uma imigração mais organizada, além do êxodo nordestino para a Amazônia.

Pelos motivos expostos foi-se diminuindo o contingente de modo a se perderem nos processos de mestiçagem e hibridização. De igual modo, o vagar na percepção da contribuição negra na cultura Amazônica ocorre por se entender, também, que o povo africano e sua cultura ficaram “guetificados” no que hoje conhecemos como comunidades de herança quilombola, espalhadas por todo o território amazônico (SALLES, 1971, p. 67).

Entretanto, a interação social, quando aqui desembarcado, fez com que o negro estabelecesse contatos com os diferentes grupos tribais advindos da África que na condição de escravos solidarizavam-se, confraternizavam-se. Em igual situação de escravo encontrava-se o nativo e os colonos mais pobres, os quais compartilhavam da mesma situação de subalternidade e miséria. Foi, portanto, nessa interação social que os malfadados escravos africanos, tão fustigados com castigos e duras lidas, foram trazendo para o cenário da neófito sociedade brasileira seus cantos, tambores e danças (SALLES, 1971, p. 86).

Como forma de barganha por maiores e melhores produtividades nos serviços, os negros conseguiram, de certa forma, traçar a condição do uso do lazer. Agregado a isso estava a tradição cristã da guarda do dia do Senhor, o que proporcionava aos escravos, tanto negros como indígenas, a realização de atividades lúdicas como festejos às suas divindades com danças

e batuques.

Mesmo que de modo pouco “puro”, tais manifestações da ludicidade entram como um dos principais legados à cultura amazônica constatados seus traços até os dias de hoje. Sobre este assunto Vicente Salles comenta que:

O índio, como o negro tinha seus usos e costumes, seu próprio conceito de lazer e as maneiras de utilizá-los. Mas os contactos interétnicos determinaram mudanças qualitativas apreciáveis no meio de vida de cada um desses elementos. A ação dos missionários foi sem dúvida decisiva para extirpar os lastros mais berrante do paganismo e atribuir à lúdica, às crenças, às usanças desses povos caráter religioso. As tradições europeias, trazidas pelos colonos portugueses, sobretudo, tiveram de se submeter aqui aos mesmos fenômenos de convergência, fusão, amalgamento, dêles resultando, como seria normal, *folkways*, extremamente sincretizados. [...] E a lúdica amazônica, no que tem de mais representativo, é essencialmente africana (SALLES, 1971, p. 185, 186).

Nas danças e músicas os negros sempre se destacavam com seus tambores e cantos de suas próprias autorias com temas voltados aos serviços pesados que executavam, os maus tratos que sofriam e as saudades da Mãe-África. Os tambores, ritmos e cantorias são notáveis características de uma dança típica do Pará, de indiscutível procedência africana, o Carimbó.

Outras danças também estão no rol de contribuições dos negros no caldeirão cultural amazônico, como o bambiá e o lundum, este último conhecido por ser um bailado deveras sensualizado. Assim, expôs-se os três elementos constituintes básicos da chamada cultura cabocla da Amazônia, o europeu, o africano e o índio que juntos erigiram o edifício social/cultural da Amazônia (SALLES, 1971, p. 188-189).

Isto posto, entende-se que o trabalho com a cultura amazônica, seja o trabalho pedagógico ou de qualquer outra natureza, deve-se pautar, precipuamente, na observância das matrizes culturais aludidas tendo em vista a composição basilar da cultura amazônica sob pena de não se conseguir abranger a riqueza de tal cultura e, portanto, no desenvolvimento de um trabalho alicerçado na reprodução mecânica e desatrelada da realidade regional. Assim como os saberes culturais materiais podem ser pedagogicamente trabalhados os saberes imateriais podem seguir os mesmos caminhos pedagógicos. Sobre os saberes imateriais encontrados na comunidade do Ipixuna Mirando é o que se ocupa a próxima subseção deste texto.

### 3.2 RIOS, FLORESTAS E O SAGRADO: A ESTÉTICA IMAGINATIVA DA IMATERIALIDADE AMAZÔNICA

[...] quando o meu filho era pequeno tinha uma senhora que morava aí, ela ainda é viva. Ela tem muito mais idade do que eu, é a dona Maria, a mulher do seu André Finado, que já morreu, morava bem aqui perto de casa. Os moleques eram tudo pequeno. Daí ela me disse: “vamos tirar um açaí aqui pra cima.” Eu disse: “vamos!”

Aí embarcamos, numa montaria<sup>27</sup> grande, numa morada lancente<sup>28</sup> igualzinho agora como estar. Fomos lá! Quando chegamos lá perto a gente olhava as árvores do açáí. Cada cacho enorme bem preto. Lá da montaria dava pra subir nas árvores. Aí quando o meu filho subiu ele tirou o primeiro e o segundo cacho o filho dela que tirou. O nome dele era Leo, chamavam Leo pra ele, Papaleo. A gente ouviu um grito que vinha de dentro da mata, nós viemos embora. Só quando gente chegou aqui na metade do igarapé foi que ele nos abandonou. Aquilo vinha gritando pela beira, a modo que vinha perto da gente. Eu sempre tive medo[...]. Num vi, não enxerguei, mas a gente ouviu o grito que dava. E aquilo vinha, cada vez vinha mais perto. E a gente vinha baixando maré e aquilo vinha gritando, aí foi sumindo. Mas não era gente eu acho que era uma coisa (Comunitário Vassoura de açáí, 2020).

A Amazônia desde os mais remotos tempos com suas populações nativas, passando pelas primeiras descrições na literatura quinhentista e seiscentista encontradas nos anais da história, até os dias atuais sempre esteve envolta à uma imagética que remete ao etéreo e ao metafísico. O relato acima retrata um pouco dessa imaginação metafísica comumente encontrada nas falas dos amazônidas envolvendo sempre os elementos da natureza, o rio e a floresta, e a busca pela sobrevivência das populações.

Com as intersecções originadas dos povos participantes do processo de colonização e ocupação do espaço amazônico, os saberes que hoje conhecemos como “da Amazônia” são rodeados de uma aura imanente que ultrapassa as barreiras de uma religião ou religiosidade monoteísta, perpassando pelas manifestações artísticas, refletindo a relação do homem com a natureza, assim, privilegiando o imaginário e o estético.

Pretende-se, portanto, tecer as contribuições da imaginação estética da cultura amazônica perpassadas pelos componentes da natureza (rios e floresta) e sua imaterialidade, bem como as formas das manifestações dessa estética por meio das expressões artísticas e de religiosidade.

Em acréscimo, faz-se uma correlação com os saberes imateriais encontrados na comunidade de Ipixuna Miranda destacando, por meio dos relatos das entrevistas e de imagens dos comunitários, toda a estética envolvente e imagética daquele pedaço amazônico que com sua riqueza cultural só tem a contribuir para a formação das futuras gerações locais através de intervenções intencionais e formativas promovidas por ações educacionais desenvolvidas entre escola e comunidade.

Tal destaque, permite localizar os saberes imateriais que colaboram, também, para compor um memorial da cultura ipixunense a partir dos dados encontrados relacionando-os com as categorias de análise.

---

<sup>27</sup> Expressão usada pelos ribeirinhos que significa embarcação

<sup>28</sup> Águas do rio enchendo.

Tabela 9 – Saberes imateriais encontrados na comunidade de Ipixuna Miranda

SABER IMATERIAL	CATEGORIA RELACIONADA	ORIGEM ÉTNICA
Saberes advindos do rio	Signos com valor	afro-indígena
Mito da Mãe-do-mato	Signos com valor	afro-indígena
Poder curativo das ervas medicinais	Signos com valor	indígena
Explicação da vida e da morte	Signos com significados	afro-indígena
Mito da cabeça de fogo	Signos com significados	afro-indígena
Festividades religiosas	Signos com significados	afro-indígena
Práticas da parteira	Signos desaparecidos	indígena

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Na catalogação das categorias, relacionadas na Tabela 9, mostram as origens étnicas oriundas das leituras e das inferências estabelecidas durante a análise dos dados e sua intrínseca correlação com a esticidade advindas da miscigenação étnica amazônica. A estética imaginária está presente em dois universos sociais, cada qual com suas peculiaridades, a saber, o universo da cidade e o universo rural. Sobre este assunto, João de Jesus Paes Loureiro (2015) comenta que

Na Amazônia pode-se reconhecer ainda mais nitidamente dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura, cada qual assinalado por características bem definidas, mas também marcados por uma forte articulação mútua, que se processa em decorrência de procedimentos próprios ao desenvolvimento regional: o espaço da cultura urbana e o espaço da cultura rural. A cultura se expressa na vida das cidades. [...]. Nas cidades as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, há maior velocidade nas mudanças, o sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades. No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores através de sua história (LOUREIRO, 2015, p. 76-77).

Parte da realidade cultural estetizada da Amazônia reflete as origens “rural-ribeirinha” como uma representação do capital cultural amazônico que traz traços de originalidade e criatividade de seus habitantes. Essa representação se concretiza na extensão da cultura rural-ribeirinha pelo mundo urbano.

O espaço ribeirinho é receptivo às penetrações da cultura urbana, numa interpenetração mútua, muito embora as motivações criadoras de cada uma delas sejam diferentes. Entretanto, ainda se evidencia a predominância do interior ribeirinho nas expressões culturais características da Amazônia, principalmente no caráter utilitário/material de produção de insumos como os barcos, os casquinhos e os utensílios como cuias e cabaças, para citar alguns exemplos (LOUREIRO, 2015, p. 77).

Nesta minudencia, insta-se na necessidade do desenvolvimento da chamada resiliência cultural, explorada mais à frente neste texto, a fim da manutenção, sem essencialização, de características identitárias culturais coletivas, objetivando a permanência, principalmente na produção de tais insumos tendo em vista as peculiaridades amazônicas, das práticas criadoras e expressões culturais que denotem o imaginário e o estético, peculiares da região.

A preponderância do espaço rural-ribeirinho é percebida nas manifestações de um imaginário refletido nos mitos, nas expressões artísticas, na relação que o ribeirinho possui com o tempo e os espaços, denotando certa leveza e liberdade que permitem ao sujeito morador da floresta certa abstração da realidade, de modo a compensar as duras lidas e jornadas na floresta e no rio para a busca do sustento.

Tais manifestações ressaltam o deslumbre do homem diante de uma natureza rica, imensa, mística e inebriante e são influentes não somente nas vidas de quem aqui mora, mas de viajantes os mais diversos que por aqui passaram e relataram suas viagens “por estas bandas” (LOUREIRO, 2015, p. 82-85).

Neste tocante, ressalta-se como o rio e tudo o mais que advêm dele é ponto crucial na vida do amazônida, deste modo, também o é em qualquer análise cultural que se ocupa da Amazônia. Pontua-se aqui, portanto, mais uma das categorias de análise cultural declaradas mais acima no texto, a saber, a categoria dos **signos com valor**, conforme destacado acima na Tabela 9.

É no rio que as crianças aprendem desde muito pequenas a “puxar”<sup>29</sup> um peixe, “anadar”<sup>30</sup>, remar o casquinho, “sentar malhadeira”<sup>31</sup>, crescendo e observando a natureza, conhecendo o sinal da chuva, da tempestade, dos ventos, das calmarias, dos dias e das noites, aprendendo com as marés e com o regime das águas, o relógio regulador da vida (LOUREIRO, 2015, p. 138-139).

É por meio deste elemento da natureza que aparecem as imagens dos santos para a devoção do povo. É o lugar habitado pelos encantos, em sua alma estão as encantarias. “O imaginário é que lhe impõe permanência por meio de suas âncoras culturais”, tendo nos mitos originários das águas, exemplos dessas âncoras culturais (LOUREIRO, 2015, p. 219).

Como um destes exemplos tem-se a lenda do boto que é o sedutor das donzelas e mulheres casadas. Bom dançarino, consta que aparece nas festas sempre muito galante e vestido

---

29 Expressão muito utilizada na Amazônia que significa pescar peixe com anzol.

30 Termo usado pelos povos ribeirinhos que tem o mesmo sentido de nadar.

31 Malhadeira é uma espécie de rede colocada no rio para prender os peixes. Depois de “sentada” a rede é retirada com muitas espécies de peixes e até outros animais marinhos.

de branco, mas desconhecido de todos, tendo como único diferencial um buraco na cabeça por onde respira com certo ruído. Outra possibilidade de aparição é diretamente no quarto daquela a quem pretende seduzir, podendo até engravidar a amada caso esta esteja “enluada”<sup>32</sup> e tenha lhe olhado de perto. Nascido um filho, fruto do amor com o Boto, livre está dos julgamentos, sentenças e penalidades de convenções sociais habituais (LOUREIRO, 2015, p. 221).

O relato seguinte mostra como o elemento rio exerce poder sobrenatural sob a vida dos comunitários na comunidade *locus* de pesquisa:

A gente tem a pesca do matapi que é colocado do outro lado do rio. Dessa vez o meu pai disse: “Vai vigiar o matapi!” Aí nesse dia não tinha ninguém do outro lado do rio, só tava eu, e eu fui vigiar o matapi. E daí começou acontecer uns barulhos na mata, tipo alguém batendo na árvore. Aí eu comecei a rezar e pensei: “Meu Deus que é que tá acontecendo?”, “Não tem ninguém pra cá.” Porque [...] não atravessou ninguém dos meus tios e nenhum dos meus primos, e tava só eu do lado do rio, aí começou a bater na árvore na taboca<sup>33</sup>. E eu pensei: “Meu Deus o que é isso?” aí eu comecei a rezar [...] Depois veio uma coisa na minha cabeça: “Será que vou ter alguém próximo de mim que eu vou perder?” Aí quando eu cheguei em casa, meu pai deu a notícia: “Tua avó faleceu” (Comunitário Malhadeira, 2020).

Percebe-se que no coletivo imagético da comunidade ipixunense o mundo físico é confundido com o suprarreal “daí por que homens e deuses caminham juntos pela floresta e juntos navegam pelos rios” (LOUREIRO, 2015, p. 105). De igual modo, as subjetividades dos múltiplos indivíduos se agregam, o que remete à um quê alegórico como uma tentativa de entender e explicar a vida, a morte, a natureza, o trabalho e o amor.

Assim, a tentativa de explicar a vida e a morte dentro desse universo alegórico, embalados pelos rios e marés, ao juntar-se com os elementos da natureza indica o quanto toda a áurea transcendente e imaginativa da Amazônia, com suas histórias e visagens, possui consonância com uma das categorias de análise cultural destacadas na Tabela 9, a saber, a dos **signos com significado**, uma vez que, dentro de seu ambiente cultural possui extremo significado.

Segundo Loureiro (2015, p. 48) envolvida em isolamento e mistérios a vida na Amazônia foi-se construindo num sistema de trabalho de pessoas à margem da sociedade em suas ocupações de extrativistas, pescadores, coletadores de grãos e especiarias, mateiros, extratores de seringas, de peles, de couros, de resina de árvores e pedras preciosas que mantêm “uma cultura de profunda relação com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário desses indivíduos dispersos às margens dos rios.”

Neste sentido, os arquétipos criados no interior das culturas aproximam o imagético dos

---

32 Palavra de origem indígena que significa menstruação.

33 A taboca é uma árvore amazônica que possui uma vara grossa e oca.

processos racionais e “postula para aquele o papel de elemento essencial da cultura, não reduzindo a uma fase infantil ou inconsciente da razão, mas, sim, base da cultura válida” (LOUREIRO, 2015, p. 57).

Por meio das águas é que aparecem as “misuras<sup>34</sup>”, o sustento e muitas vezes desalento para o povo ribeirinho como mostra mais um relato que indica como os elementos da natureza em conjunto formam esse imaginário poético da cultura amazônica.

[...] olha hoje eu cheguei contando uma história pra minha filha aqui. Não contei pra minha esposa, tava contando pra ela, que eu vinha tirando água da minha rabeta. Aí eu fui meter dentro no lado assim. Ela saiu a cuia da minha mão foi embora dentro d'água quando eu chego aqui embaixo. Isso aí não é mentira eu lhe juro pela felicidade dos meus filhos! (Ênfase). Quando eu chego aqui embaixo vou olhar pra trás, a cuia tá sentada dentro da minha rabeta de volta. Eu não tô lhe mentindo! (Ênfase) (Comunitário Voadeira, 2020).

A estética do ambiente cultural amazônico tem como um de seus palcos a floresta. É um espetáculo à parte, sendo também espaço de devaneios dos primeiros viajantes e de grandes aventuras cavalheirescas. Vislumbrar a floresta é sentir a presença do sobrenatural na grandiosidade da Criação, estampada, por exemplo, numa borboleta de um azul escarlate com dois círculos desenhados nas asas que mais parecem dois grandes olhos a observar, mas com certeza estão lá por um motivo muito específico.

A floresta é fonte de vida, sustento, potencial econômico, a partir das relações que o homem estabelece com a natureza, “chegando a imprimir um estilo de vida e cultura: do seringueiro trabalhando com a borracha; do balateiro com a balata; do castanheiro, com a castanha; do guaranazeiro com o guaraná; do roceiro com a roça”. No desenrolar da coletividade cultural é que se desenvolve a tarefa estética da floresta que “por si só, é um fenômeno extra-artístico enquanto não é transformada pela ação do homem movido de afã estético” (MUKAROWSKY, 1981, p. 33).

No campo do imaginário, a floresta guarda sob suas árvores o Curupira, mãe-do-mato e gênio que guarda a floresta, o Tupana, que com as trovejadas e os raios carboniza florestas e homens, o Poromina-Minare, que passeia entre a floresta e a cidade em uma viagem com muitos acidentes. Há também os animais da inefável floresta metamorfoseando-se e engravidando as mulheres como o vaga-lume e os sapos-cururus. Há ainda Sapo-Taborequê gritando que o que mata as pessoas é o medo, além de crianças, como o filho de Ualipera, que morreu, suando sangue por ter dançado com uma mulher menstruada, transforma-se em uma estrela. (LOUREIRO, 2015, p. 215, 216).

---

34 Termo usado para se referir a aparições metafísicas registradas pelos moradores da comunidade geralmente ocorridas na floresta.

Em conformidade, na comunidade de Ipixuna Miranda catalogou-se a Mãe do Mato, uma espécie de entidade que dá uma “surra” naqueles que derrubam ou tentam devastar de alguma forma a natureza. Ocorre, também na floresta, quando as pessoas estão trabalhando na retirada de madeira ou de açaí, a escuta de assovios, gritos vindos de longe, mas ao se procurar na direção de onde vem o barulho, nada há. O relato seguinte demonstra a existência de tais episódios na comunidade

[...] teve um rapaz que ele era namorado da minha irmã, aí o irmão dele foi pro mato tirar açaí. Então toda vez que ele ia pro mato tirar açaí, ele derrubava as árvores que não aguentavam ele. Quando foi um dia, ele falou que a mãe do mato, é assim que chamam né, deu uma surra nele. Quando ele ia saindo do mato começaram a rimpar<sup>35</sup> com as folhas do açaí nas costas dele, aí ele voltou pra casa (Comunitário Remo, 2020).

A ideia que vem desde à época da colonização de uma Amazônia cheia de tesouros, é narrado de diferentes formatos e com diferentes personagens. O relatado abaixo corresponde à versão ipixunense desta história

Esse meu irmão que viu a visage.<sup>36</sup> [...] Aí ensinaram tudo como ele devia fazer. Era pra ele ir lá, roçar lá, um aterro grande e um negócio de uma terra alta! Era pra ele ir lá cavar que tinha um dinheiro pra ele, mas não era pra ele contar nada pra ninguém. Era só pra ele o dinheiro. E aí iam surgir uns lagartos, quando ele começasse a cavar e quando ele visse o lagarto não era pra ele fazer nada, que o lagarto ia ficar lá espiando ele cavar o buraco. De manhã, ele contou pro cunhado dele, mas era só pra ele o dinheiro. Aí foram cavar lá. Eles disseram assim: “Não, mas hoje nós tira esse dinheiro daqui”. Cavaram, cavaram, chegaram no avidar<sup>37</sup>. [...] “Opa! Agora achamos o dinheiro! Agora nós vamo embora aqui dessa terra!” Quando puxaram o avidar, tinha nadinha lá dentro. Só tava uma medalha velha, que não prestava pra nada e uma chave. Ele contou e era pra ele o dinheiro né!? Foi contar pro cunhado! (Ênfase) E diz que essa visage aparecia lá na beira. Quando caiu pra água tudo, ai acabou a visage. Mas disque era isso que fazia, e que tinha dinheiro mesmo lá! (Comunitário Rabeta, 2020).

Entende-se que há na cultura de origem miscigenada da comunidade do Ipixuna Miranda uma tradição que se configura em práticas, hábitos, procedimentos e usos que lhe dão identidade. Assim, há necessidade de manutenção de uma estruturação social comunitária e, por sua vez, de manutenção de signos, artefatos e elementos culturais atrelados à identidade cultural local, para que o mesmo não pereça na absolutização dos hibridismos culturais em épocas de globalização. Deste modo, advoga-se pela não absolutização do tradicionalismo, mas por negociação no interior das práticas culturais locais.

Da intrínseca relação com a mata expõe-se uma das mais recorrentes histórias de visagens nas entrevistas realizadas com os comunitários que é a aparição de uma cabeça de fogo

<sup>35</sup> Expressão que significa o mesmo que bater.

<sup>36</sup> Na linguagem popular da Amazônia significa fantasma, assombração.

<sup>37</sup> A expressão indica a palavra alguidar, que é um pote de barro muito utilizado para fazer o vinho do açaí, amassando-se o fruto com as mãos dentro do alguidar.

que sempre surge no meio do mato quando as pessoas estão sozinhas ou em grupos.

Aqui desse lado esse negócio de grito, assobio, eu já ouvi. Eu já vi uma tocha de fogo também aqui na beira. Ela veio e do nada ela desapareceu. Era só o fogo, mas ele era grande assim. Aí tinha hora que ele ficava grande, tinha hora que ele ficava pequeno. A gente tava aí na frente de casa. Tinha um bocado de gente aí, só que não tinha luz. A energia tinha ido embora. Só eu e mais o menino que viu. Ele ficou com medo, criança tem medo de tudo né?! Mas eu não fiquei, não! (Comunitário Paneiro, 2020).

Na Amazônia, seus mitos, suas invenções visuais, suas produções artísticas “são verdades de crenças coletivas, são objetos estéticos legitimados socialmente, cujos significados reforçam a poetização da cultura da qual são originados” (LOUREIRO, 2015, p. 105). Assim, percebe-se que as histórias acabam virando verdades coletivas e contadas em formatos diferenciados, mas sem perder sua essência como mostra mais um relato de entrevista.

Eu vi um fogo assim sabe?! Mas era lá na beira, a gente morava lá na beira, minha esposa já viu aqui. Então aquilo veio assim andando devagar. O diretor [...] ele morava na escola perto de casa. Então toda a noite ele ia lá pra casa. Por causa da noite! Aí ele ficava lá na frente, morava só ele na escola. Ele ficava conversando lá em casa. Ouvi ele dizer, “Ei eu vi um negócio dum fogo, cara, aí no meio desse açailal.” Eu digo: “Será?” E ele: “Foi.” Eu digo: “Cara, no dia que tiver assim tu me chama, porque eu quero ver”. Tá. [...] Em um outro dia eu vi de longe, um fogo assim, ele era pequenino azul. Depois ele crescia grande, entendeu? (Comunitário Canoa, 2020).

Da floresta advêm, também, saberes milenares repassados de geração em geração que, durante muito tempo, salvaram vidas a partir de conhecimentos das plantas e ervas medicinais. Tais saberes originam-se na tradição indígena que associa todos os aspectos da vida à sua ancestralidade transcendente com uma tradição repleta de cerimônias e rituais nas quais a cura de enfermidades e manipulação dos remédios da floresta caminhavam *pari passu*. Assim, destaca-se mais uma vez a categoria de análise dos saberes culturais ipixunenses, a saber, a categorias dos **signos com valor** como demonstrado na Tabela 9 acima.

As ervas e os óleos medicinais, extraídos da floresta, ajudavam na atividade de uma figura que hoje já está extinta na comunidade, a figura da parteira. Os saberes de uma parteira, em geral, são repassados para alguma pessoa com certo grau de parentesco e vai além de trazer uma criança ao mundo, uma vez que alcança o trato da saúde e do bem-estar da mãe e do recém-nascido muitos dias após o nascimento da criança como demonstra o relato que segue.

[...] antes as parteiras, tinham em casa, as parteiras ficavam tratando até 8 dia, ela puxava toda manhã a barriga da mulher, dava purga<sup>38</sup>, tomava água inglesa, tomava vinho, pra tirar tudo aquele sangue, coisa que a barriga da mulher, fica tudo em forma de novo, quando, até 8 dias. (Comunitário Peneira, 2020).

---

<sup>38</sup> Espécie de mistura de ervas que as parteiras orientavam que a parturiente tomasse para expelir restos de placenta e não correr o risco de infecção.

Além do cuidado com o corpo físico a parteira, em uma comunidade ribeirinha amazônica, é também conhecida pela ligação com o divino, uma vez que parte do tratamento por ela ministrado existia ajuda divina através de ladainhas e orações caso houvesse alguma complicação.

Ter filho em casa, é melhor, porque a gente tem ajuda da parteira [...] elas faziam os medicamentos natural com tudo como tinha que proceder. É muito diferente!! Tinham as orações, quando a mulher tava demorando pra ter filho. Tinha a oração que rezava depois que o filho nascia. Se a placenta não nascesse logo tinha uma outra oração que rezava e a placenta nascia logo. Ao contrário de hoje em dia, que não tem parteira mais. Não tem mais essa tradição, e as mulheres estão morrendo, por exemplo, aqui na Pedreira, morreu uma senhora que a placenta dela não nasceu. Aí eu falei assim: “Olha uma simples oração a placenta tinha nascido.” Porque nem tudo depende dum médico, nem do medicamento. Tem orações que tem efeito muito maior do que um medicamento (Comunitário Paneiro, 2020).

A relação com o metafísico e a religiosidade se dá ainda pelo fato de não ser qualquer pessoa a exercer a profissão de parteira. As crenças nos poderes curativos de uma natureza criada por um ser metafísico que atende as orações e faz “nascer a placenta” é de fato presente e demonstrado no relato supracitado. Para os ribeirinhos a parteira repassa à outra pessoa da família que sente quando possui esse dom como demonstrado a seguir.

Aqui não tem parteira mais no Ipixuna. Essa minha filha aí, ela tem o dom de parteira. Foi ela quem fez o parto dessa irmã dela agora, e o primo dela que é o enfermeiro, foi eles que fizeram aqui [...] então ela sabe, a minha filha ela sabe fazer todinho. Os gestos que é pra fazer, o que tem dar, pra mulher poder ter o filho [...] Que ela aprendeu com a essa tia dela com a que é lá do Carapanatuba<sup>39</sup> tudo ela sabe. É, pois, é (Comunitário Voadeira, 2020).

De acordo com Oliveira (et. al. 2019, p. 8) as parteiras recebem um dom divino e são assessoradas por meio da circulação das “meninotas” mais jovens. As parteiras mais velhas geralmente são tias, mães, avós, comadres das moças mais novas. Estas, por sua vez, iniciam ainda adolescentes nas artes de partejar tendo sempre a oportunidade de observar, ouvir e dar suas contribuições. Isto posto, percebe-se como os povos ribeirinhos se apegam à religiosidade para a resolução de problemas do cotidiano, traço que perdura das origens étnicas aludidas até os dias atuais.

No tocante às expressões artísticas, os rios e florestas amazônicas tem enorme incidência por toda imaginação e esteticidade supracitadas, as quais lhes são inerentes. O próprio Loureiro, usado no texto como fonte de citação e inspiração, é um poeta paraense que se ilumina nestes

---

39 Comunidade próxima ao Ipixuna Miranda.

elementos da natureza para compor sua obra. Segue, portanto, excerto de uma de suas poesias enfatizando a figura do rio:

Nesse rio-mar  
 nasceu a história desta selva escura  
 e o meio do caminho  
 a encruzilhada  
 [...]  
 Rio, pão líquido, andar em procissão de espumas  
 alimento de lendas, poesia  
 -piracema de ânsias, premares, sílabas (LOUREIRO, 1985, p. 14-16 apud  
 LOUREIRO, 2017, p. 139).

Infere-se que a cultura amazônica se alicerçou a partir de um ecletismo das matrizes étnicas indígenas, europeias e africanas, apesar de ter na matriz indígena a maior preponderância, e foi neste compasso das relações sociais que as peculiaridades culturais amazônicas foram se amoldando. Neste sentido, é mister lembrar a base epistemológica de análise cultural aqui empregada, a saber, a cultura como práxis, que não entende o cultural como a imposição de um ordenamento à todas as sociedades, mas uma multiplicidade de práticas socialmente construídas no seio de cada realidade a partir de seus usos.

Por meio de uma construção interseccional, várias são as manifestações, como as artísticas, por exemplo, signos e símbolos, considerados como típicos do caboclo amazônida. Em Belém, no Pará, há o Carimbó, no Amazonas, as festas juninas com o boi-bumbá, e no Amapá, o Marabaixo. O verbete Carimbó é o nome dado à um tambor feito de um tronco escavado, tendo em uma das aberturas coberta por pele de algum animal. Em cima dele o tocador senta-se para percutir uma espécie de bailado popular com verbalização e dramaticidade diferentes em cada região do Pará (LOUREIRO, 2015, p. 301-306).

A festa do boi bumbá é cercada de muita alegria e colorido em torno da narrativa que conta a história de um lavrador, personagem principal da trama, que atira no boi favorito de um vaqueiro. A narrativa básica ganha novos personagens vestidos das mais diversas indumentárias como penas de araras vermelhas, fitas e tecidos coloridos, pedrarias, chifres luminosos, entre outros adereços. À esta narrativa também estão ligados os cânticos e a dramatização dialogal do enredo, cheias de qualidade e bom gosto a cargo do “organizador” do boi (LOUREIRO, 2015, p. 353-354).

A palavra Marabaixo é a aglutinação de “mar-a-baixo”, lembrando a penosa travessia dos africanos nos navios escravagistas. A festa, ocorrida em comunidades e bairros quilombolas do Amapá, é iniciada no sábado de Aleluia soltando-se os fogos logo pela manhã, seguida da derrubada do mastro e da batida dos tambores no barracão da comunidade palco do festejo. Os

tambores também significam o chamamento aos ancestrais vindos da África. O festejo é dividido em dois momentos: o sagrado e o lúdico (VIDEIRA, 2009).

No primeiro momento são cantadas as ladainhas, celebradas as missas e as novenas, rezadas em latim e cercadas de oferendas e promessas. O segundo momento é a festa dançante, regada à uma bebida por nome gengibirra, embalada pelos tambores, acompanhada por homens e mulheres vestidas com saias rodadas e coloridas, com lindas e pomposas flores na cabeça. A dança é livre de forma a permitir que o dançarino se deixe levar pelo ritmo dos tambores (VIDEIRA, 2009)

O sagrado e o profano são elementos que se misturam na cultura chamada amazônica, externalizados nos festejos que, em sua maioria, se dividem nas partes sagradas e profanas. O povo da Amazônia tem um jeito muito singular de desenvolver sua religiosidade que não fugiu à regra simbiótica da formação dessa cultura.

Agenor Sarraf (2009), em tese de doutoramento, explica como o tratamento eclético dos povos da Amazônia com o sagrado, misturando elementos de cultos afro-indígenas e da tradição europeia na figura da Igreja Católica Romana e seus sacerdotes, tem causado, desde à época da colonização, desconforto aos clérigos. Segue um trecho em que o autor cita o depoimento do Frei Graciano Gonzalez, em 1974, constado numa crônica da Paróquia de Salvaterra, o qual denota o desconforto da igreja

Em 1974, Frei Graciano Gonzalez, nitidamente decepcionado pela dificuldade que a Paróquia de Salvaterra enfrentava para integrar os moradores ‘numa autêntica vivência do cristianismo’, comentou: ‘O sentimento religioso do povo é um fato positivo, mas muitas vezes Deus e os espíritos se confundem em suas emoções e suas necessidades religiosas. Talvez se o religioso puder se relacionar com ele mais intensamente se poderá chegar à essa vivência religiosa autêntica’ (GONZALEZ, 1975, p. 159 apud SARRAF, 2009, p. 183).

A relação com o sagrado do povo amazônico está repleta de expressões de êxtase, gestualidade, musicalidade, sonoridade e pictóricas originadas nas matrizes afro-indígenas, mas pouco identificáveis com a religiosidade letrada europeia. O povo - descendente dos espoliados nativos e colonos, por vezes, teve a religião imposta a duras penas, por outras, de forma mais persuasiva – busca, numa espécie de fuga do horror vivido por seus antepassados, por liturgias diferenciadas, externadas nas festas religiosas espalhadas por todo o território amazônico. Aos diversos santos os Amazônidas atribuem a resolução de todos os seus problemas cotidianos personificando-os, tendo como companheiros e membros da família escolhendo-os até mesmo para apadrinhamentos dos filhos (SARRAF, 2009, p. 188, 189).

Os festejos religiosos se organizam de modo alegre, gregário, com grandes banquetes, onde os “festeiros”, devotos dos santos festejados, doam ao povo da comunidade como

expressão de gratidão por graças alcançadas ou organizados de forma comunitária, onde cada um leva sua contribuição para que o santo tenha sempre o melhor (SARRAF, 2009).

Nas procissões, ladainhas, novenas e missas que compõem o Tabela de performance da religiosidade na Amazônia, entram também batuques, cantos e danças, revelando uma dimensão tátil, visual, sonora, mística, herança de ritos e crenças afroindígenas. A performatividade religiosa é chamada por Dom José Azcona, sacerdote espanhol, bispo de Marajó em 2006, de uma “espiritualidade dos sentidos”, em que o olhar para a imagem, o pegar no manto de Nossa Senhora não é uma curiosidade turística, mas uma religiosidade expressiva, expansiva e participativa (SARRAF, 2009, p. 191-193).

A religiosidade em uma comunidade ribeirinha, também, está relacionada com o lazer dos comunitários. Segundo Sarraf (2009, p. 177) apesar de fortes intervenções das lideranças eclesiais na Amazônia que se posicionavam contra o culto a tantos santos a “diversidade e quantidade de santos e festas ainda conservavam um modo de fazer religioso que [...] estavam mais firmes do que nunca” no interior das Amazônias.

Neste pormenor, percebem-se traços da cultura indígena em que segundo Porro (2017) os escritos da literatura quinhentista traziam a descrição de casas de orações cheias de oragos do lar feitos de cordas e palhas de palmeiras denotando a multiplicidade das entidades indígenas refletidas até os dias atuais no íntimo da cultura ribeirinha.

A comunidade de Ipixuna Miranda, não fugindo à regra, possui festividades que são dedicadas aos santos os quais os comunitários são devotos conforme relatado abaixo.

Aqui na comunidade, são realizadas três festas, mas são realizadas pelas famílias. Por três famílias. Em janeiro tem a festa da família Parosca, que é família do meu pai, que eles realizam em janeiro. Em abril agora vai ter a festa da família dos Teixeira, a família Teixeira eles que realizam. Em agosto tem a festa da família Vilhena. Aí já são festas tradicionais da comunidade. Em dezembro tem a festa da Padroeira que é Nossa Senhora da Conceição realizada pela Paróquia (Comunário Malhadeira, 2020).

Desta forma, observa-se que são realizadas quatro festividades durante o ano organizadas por três famílias diferentes e uma pela Igreja Católica, presente na comunidade. Em janeiro acontece a festa de São Sebastião organizada pela família Parosca, em abril festa de São Francisco de Assis organizada pela família Teixeira e em agosto a festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro organizada pela família Vilhena.

Figura 19 – Festividade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro promovida família Vilhena



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

A quarta festa tem como organizadora a Igreja Católica. Entretanto, sua organização se faz de modo bastante diferenciado tendo apenas o momento chamado sagrado sendo subtraído o momento chamado profano. Nela, a presença da igreja é mais intensa com a celebração de missa e a presença do Padre na comunidade. Assim como em tempos longínquos as celeumas envolvendo a Igreja Oficial e o modo de expressão religiosa amazônica não modificou.

As festividades são uma espécie de agradecimento que as famílias fazem aos santos por graças alcançadas que, mesmo sob a repressão das autoridades eclesiásticas, são atribuídas aos santos. Geralmente os santos são escolhidos desde longas datas pelos mais velhos membros das famílias e a tradição é repassada geração após geração como relatado abaixo.

Então a gente acredita em milagres. Claro, que apesar muitas coisas os padres falam: “Isso é só uma imagem!” Sim é uma imagem, mas a gente acredita. A gente tem aquela fé que eles fazem milagre. Então por isso desde o tempo dos meus avós, inclusive, eles contavam, não era história, era uma verdade. Então, já existiam os oratórios nas casas e eles colocavam os santos lá dentro, as imagens aliás. Aí como eles colocavam a imagem lá com uma vela acesa dentro pires. Aí aquela vela ela acabou que um dia caiu e como era cheio de pano lá dentro pegou fogo todinho. Todo os outros, as outras imagens pegaram fogo, queimaram todinho e ele [se referindo à imagem de São Sebastião] não queimou. Pegou fogo todas ao lado dele todinho, ele não queimou, nem a tinta dele não foi queimada! Então assim, não sei como é que acontece, mas eu estou lhe contando isso porque eu vi entendeu?! Aí então essas coisas que acontecem a gente começar acreditar mais né. Então é por isso, mais ou menos que a gente tem essa fé que a gente faz essa festa (Comunitário Canoa, 2020).

De modo geral, as festas de santos nas comunidades ribeirinhas, não diferente no Ipixuna Miranda, possuem dois momentos, o sagrado e o profano. O momento sagrado diz

respeito ao hasteamento do mastro do santo, a programação na igreja, às ladainhas cantada (FIGURA 20), procissões e pagamentos de promessas com doações de comidas, bens e donativos para o santo. Já o momento profano diz respeito aos jogos de futebol, bingos e o baile dançante que ocorre durante a madrugada até a manhã do dia seguinte regados à muita bebida e música.

Figura 20 – Momento das ladainhas na festividade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro promovida pela família Vilhena



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Segundo Sarraf (2009) a multiplicidade de festas com sua música, danças, bebedeiras, ludicidade e alegrias cheias de ruídos, é prova dos traços das matrizes afroindígenas nas celebrações marcadas por uma religiosidade expressiva, expansiva e participativa, a religiosidade dos sentidos. Desta forma, a estrutura da festa de São Sebastião, por exemplo, não foge à regra das demais festividades realizadas nas Amazônias.

Olha, essa festividade que a gente faz aqui começou com os pais dos meus avós. Eles faziam pra lá, pro Pará, essa festividade. Aí, quando ele veio pra cá ele trouxe essa festa [...] Eu acho que essa festa tem pra mais de 50 anos [...] Essa festa acontece conforme eles faziam davam comida, tinha o mastro com a bandeira e levantavam lá bandeira [...] Porque hoje aqui na região, eles fazem torneio [...] Na sexta feira a gente levanta o mastro com a bandeira do santo, de tarde. Aí no outro dia de manhã tem a ladainha, 8:00 hora ou 9:00 horas. Aí de lá começa o torneio até no outro dia. Na hora que terminar o torneio, aí começa a festa. Mas enquanto tá acontecendo o torneio, a festa tá rolando lá, pessoal tão dançando. Quando terminava o torneio, aí continua a festa direto, tem leilão, aí vai embora, até de manhã (Comunitário Canoa, 2020).

Segundo Costa (2013), discorrendo sobre as festividades religiosas ainda no Brasil colônia, era no decorrer da noite que iniciava a verdadeira diversão. Ao fim do chamado serviço religioso, os sinos da igreja tocavam, foguetes espocavam no céu e a banda de música iniciava seus trabalhos. Tais liturgias ainda acontecem com a mesma cadência na Amazônia e ainda

muito presente na comunidade do Ipixuna Miranda.

Conforme relatado por uma das comunitárias em conversa informal com a pesquisadora o baile dançante não ocorre na festividade de Nossa Senhora da Conceição por ser esta organizada pela paróquia local e haver certa discordância com a liderança da igreja quanto ao formato das festividades religiosas nas comunidades ribeirinhas daquela região no sentido de não ser bem querido, pela igreja, os momentos profanos das festividades. Desta forma, quando há efetivamente a presença da igreja ocorre somente os momentos sagrados e os profanos são retirados da programação. Em virtude da pandemia e do fechamento de todas as atividades culturais as festividades não puderam ser realizadas perdendo-se assim os registros de tais momentos festivos.

No universo imagético da cultura amazônica, o qual a religiosidade se incrusta, o dançar, beber, e amanhecer o dia na confraternização não se configura algo profano pois uma vez que já tenha participado do momento sagrado “obtem consentimento do santo para depois usarem e abusarem das dimensões nominadas como profanas” (SARRAF, 2009, p. 182).

Infelizmente, não se conseguiu registrar os momentos das festividades pelos motivos já exposto. Entretanto, na ocasião da visita à comunidade, no início de 2020, fora possível registrar a expressão dessa religiosidade lúdica advinda das matrizes afro-indígena, pela ocasião de programação do ministério infantil da Igreja Católica local. As crianças, conduzidas pela responsável do trabalho infantil na igreja, visitavam as casas deixando ali uma canção de louvor aos santos da comunidade e fazendo orações de bênçãos para a família que as recebia.

Figura 21 – Registro da reunião da Infância Missionária



Fonte: Acervo de pesquisa, 2020.

Figura 22 – Visita do grupo de crianças às famílias



Fonte: Acervo de pesquisa, 2020.

Destarte, percebe-se as cores vivas das indumentárias litúrgicas usadas pelas crianças herança de uma religiosidade que se funde ao lúdico das festividades africanas ainda à época

da escravidão nas Amazônias. Segundo Salles (1971) o desenvolvimento do lazer dos escravos no universo cultural à época da escravidão tinha o propósito de permitir certa fuga desse universo tão perverso e desumano.

Com as devidas fusões, atualmente os folguedos e festas de santos espalhadas por toda a Amazônia são herança dessa ludicidade africana e de igual modo elevam as vivências - de um povo que vive com as agruras de uma terra que, assim como dá vida, a retira nos muitos naufrágios, enchentes, queimada, caçadas malsucedidas, malárias e outras doenças - ao campo do metafísico na esperança de serem atendidos os seus pedidos. Pelo exposto, identifica-se aqui mais uma categoria de análise cultural, exposta na Tabela 9, a saber, a categoria dos **signos com significados**.

Nesta minudência, arrazoar sobre o desenvolvimento da noção de resiliência cultural se faz pertinente para que aspectos peculiares desta aura cultural baseada nos sentidos seja mantida no imaginário dos amazônidas, bem como de gerações posteriores, fato com o qual o trabalho com a cultura nas instituições responsáveis por esta transmissão e construção de conhecimento, a saber, a escola, se faz importante, quiçá, urgente.

Por último, é mister destacar que uma história como a nossa, brasileira e, em particular, a história da Amazônia, em que sobejam imposições culturais, é razoável compreender que tudo é o resultado de uma mistura étnica de modo que nada é de todo indígena, africano ou europeu na Amazônia, mas uma experiência de vida de seus habitantes (SALLES, 1980, p. 25, apud LOUREIRO, 2017, p. 301).

Desta forma, com o intuito de compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda, é que faremos, nas seções seguintes, uma teorização sobre currículo multiculturalista e seu entrelace com a prática pedagógica.

#### **4 CURRÍCULO MULTICULTURAL, POR UM CAMINHO PERCORRIDO A PARTIR DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: CONCEITOS, HISTÓRIAS, TEORIZAÇÕES E PRÁTICAS**

O início de tarde na Amazônia é acompanhado de um calor escaldante que só é aliviado com um mergulho no rio. Na busca de fugir desse calor o menino, de mais ou menos nove anos de idade, adentra à cozinha dizendo que vai para o rio e procurando uma isca para “puxar”<sup>40</sup> um peixe. Junto com ele vai um dos seus três irmãos, aparentando pelo menos uns treze anos de idade. Os dois saem em um “casquinho”<sup>41</sup> por volta das quatorze horas munidos de um balde grande, duas linhas com anzóis na ponta e vários pedaços de linguça para servir de isca. A tarde passa, a escuridão se aproxima e as crianças ainda não chegaram de sua empreitada pesqueira. Quando perguntada sobre o paradeiro dos filhos a mãe, com muita tranquilidade, responde que ainda estavam no rio pescando (RELATO DE PESQUISA, 2019).

A naturalidade com a que as crianças ribeirinhas lidam com a vida na floresta é encantadora. Meninos e meninas, desde muito jovens, nadam como peixes nas águas turvas dos rios da região, manejam muito bem utensílios que lhes são essenciais para a manutenção da vida na floresta, além de lidar de um modo muito familiar com as intempéries, como tempestades, chuvas, perca de colheitas, caçadas e incidentes ocorridos nelas. Estes jovens e crianças, que vivem por sobre as águas, aprendem a lidar com tais circunstâncias, tanto pela vivência destas, como pelos relatos das vivências de seus familiares.

Compreendendo que instituições escolares tem por objetivo precípua o conectar as culturas dos estudantes, “suas famílias, seus amigos e seus contextos”, com as disciplinas acadêmicas do currículo, como forma de fazer com que o aluno melhore a compreensão de suas realidades a fim de comprometer-se com as transformações sociais (SANTOMÉ, 2013, p. 160), é que se busca respostas aos questionamentos desta investigação a partir de uma epistemologia curricular que valorize as vozes do povo das águas, suas escutas e, sobretudo, a participação do alunado na construção de um currículo plural e multicultural.

Assim, buscou-se na presente seção situar o conceito que se entende mais apropriado para o trabalho com o campo curricular na Amazônia fazendo um traçado histórico e teórico deste campo afim de se compreender a dinâmica sócio-política a qual está relacionado. Procurou-se, também, tecer as bases epistemológicas do currículo multiculturalista e das práticas pedagógicas interculturais dele advindas estabelecendo diálogos com pesquisas realizadas na Amazônia.

Destacou-se, ainda, como este conceito de currículo que se amolda com a perspectiva

---

40 Expressão usada pelo ribeirinho para indicar que vai pescar o peixe com um anzol.

41 Pequena embarcação movida à remo, muito usada nos rios da Amazônia.

de trabalho pedagógico com e na Amazônia entrelaçando-o às práticas pedagógicas dos docentes a partir das vozes coletadas nas entrevistas, dos materiais didáticos por estes utilizados, além de projetos executados na escola.

#### 4.1 CURRÍCULO HISTÓRIA E TEORIZAÇÕES: O PENSAR DE UM PROJETO CURRICULAR PARA AS ÁGUAS E AS FLORESTAS

A discussão que se pautava à mesa em que estava presente a professora da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI da comunidade era sobre o tempo que as crianças deveriam passar a mais na escola a partir do início do ano próximo. As crianças vinham de diferentes lugarejos aos arredores da Vila, alguns deveras longínquos, em uma embarcação que para chegar à escola no horário de 7:30 da manhã apanhava o primeiro aluno por volta das cinco horas da manhã, horário que ainda se apreciava as estrelas no céu daquela região rodeada pelas águas. A administração municipal decidira que aquela escolinha seria palco do projeto piloto de educação em tempo integral do município. Destacava a jovem docente que os alunos com idades entre quatro e cinco anos ainda tiravam a sesta, sobretudo aqueles que saíam muito cedo de casa. Por conta da tenra idade, as crianças ainda choravam muito pela falta do ambiente de suas casas e da presença materna (RELATO DE PESQUISA, 2019).

A empolgante e animada conversa, acima relatada, demonstra as preocupações da professora da Escola Municipal da comunidade de Ipixuna Miranda. Tais preocupações estão intrinsecamente ligados à área do currículo seus conceitos e suas teorizações. Tanto as propostas de Educação Infantil, de acréscimo de anos à obrigatoriedade da escolarização, quanto educação em tempo integral, todas objeto daquele diálogo, são pautadas por teorizações inseridas em orientações epistemológicas do campo educacional e curricular.

De acordo com Sacristán (2000, p. 35) o campo curricular possui teorizações que denotam “posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” que condicionam os conteúdos culturais do currículo, suas modificações inerentes e, por consequência, as práticas delas advindas. As teorizações sobre o currículo cumprem importantes funções, oferecendo logicidade e medição entre a teoria e prática. Sobre este assunto o autor sustenta:

As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Em alguns momentos as teorizações sobre currículo se definiram de maneira a-histórica, levando a difusão de “modelos descontextualizados no tempo e em relação às ideias que as fundamentam, sob a preocupação utilitarista de buscar ‘boas’ práticas e os ‘bons’

professores para obter ‘bons’ resultados educativos”. Em tese, “as teorias precisam depreender esforço teórico para explicação de algo que se desenvolve num contexto histórico, cultural, político e institucional singular” apesar de ter sido, inicialmente, resultado da separação entre a própria perspectiva teórica da prática (SACRISTÁN, 2000, p. 35-38).

Em outros momentos as teorizações curriculares se configuraram em discursos parciais, pouco preocupados em determinar em que classe o problema do currículo está inserido, para assim analisar uma realidade global e, somente assim, localizando-o, transformar os problemas práticos os quais se coloca.

As chamadas teorias curriculares, no momento da modernidade tardia ou pós-modernidade, assumem teor de discursos. Nas teorias, conforme aludido, almeja-se definir o verdadeiro ser do currículo, ao passo que, nos discursos, o desejo senta-se em entender como em “diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido (SILVA, 2013, p. 14).

No tocante a exposição teórica sobre currículo, para um embasamento das questões basilares à cerca do campo, é pertinente o uso do termo teoria concebida como discurso. Entretanto, como epistemologia analítica do presente trabalho, apoiada na práxis cultural, o termo teoria propriamente dito, por sua natureza inerentemente praxiológica, é mais pertinente. Portanto, far-se-á a partir de então uma exposição das chamadas teorias, ou discursos, curriculares e seu entrelace com a realidade educacional amazônica.

O currículo surge como objeto de estudo pela ocasião da industrialização nos Estado Unidos, em meados de 1920, fato que ocorre também nacionalmente. Colaborando com uma demanda de instrução em massa, o currículo se desenvolve com caráter enciclopedista e houve um “impulso por parte das pessoas ligada sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos”. A obra “The curriculum”, de Franklin Bobbitt, foi a expressão dos ideais dessa época e buscava responder questionamentos como: quais objetivos da educação escolarizada? Quais as aprendizagens básicas se deveriam ensinar? (SILVA, 2013, p. 12-14).

No tocante ao trabalho com o currículo na Amazônia a perspectiva de um currículo enciclopedista se mostra insuficiente, tendo em vista ser este muito focado na memorização, apreensão dos conteúdos historicamente acumulados, deixando escapar o trabalho pedagógico com a realidade local. Tal teorização, não permite que as características sociais amazônicas com suas desigualdades extremas, sua histórica condição, a qual lhe foi imposta, de subalternidade sejam problematizadas.

Uma das inspirações para as formulações de Bobbitt foi o modelo de Frederick Taylor, que propunha o funcionamento da escola como qualquer outra empresa ou indústria, com o estabelecimento de modelos voltados para economia e a eficiência. A fábrica é o modelo desta perspectiva de currículo em que ao amplo campo educativo deve ser dada a inspiração de administração científica, “os estudantes devem ser processados como um produto fabril”, devendo ocorrer delimitação de objetivos para orientação das formas, dos métodos e obtenção de resultados verificáveis (SILVA, 2013, p. 12-22). Logo, estas óticas estão inseridas nas denominadas teorias tradicionais do currículo.

Embalado pelas “exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” que ganha ressonância em obra de Ralph Tyler, “Princípios básicos de currículo e ensino”, datada de 1949, a qual preconiza os estudos curriculares como teorizações em torno da ideia de organização e desenvolvimento escolar, mas faz um adendo à obra de Bobbitt, pois inclui a “psicologia e as disciplinas acadêmicas.” Em acréscimo à Bobbitt, as ideias de Tyler ainda estipulavam filtros na busca dos objetivos educacionais relacionados “a filosofia social com a qual a escola está comprometida e a psicologia da aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 24-26).

Tal visão encontrou assento até meados da década de 60 e concomitante a ela desenvolviam-se os estudos de John Dewey, destacando-se em uma corrente mais progressista de concepção de currículo, com vistas mais à construção da democracia que ao desenvolvimento da economia, em que as preocupações levavam em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências de crianças e jovens.

Segundo Moreira (2012), neste período, o Brasil passava por um momento de urbanização, industrialização e imigração de estrangeiros, trazendo consigo a difusão de ideias liberais e progressistas. Tais ideias também exerceram larga influência nas teorias pedagógicas pensadas e executadas no país por aquela época.

As concepções de currículo tradicionais citadas muito embora se configurem em um currículo que desenvolva as necessidades internas do indivíduo, e devendo estas também ser alcançada pela educação escolar e, por conseguinte, pelo currículo, não comporta a complexidade cultural e educacional amazônica em seu todo. As práticas pedagógicas e o currículo na Amazônia devem ser encaradas como espaços formativos coletivos a fim de se desenvolverem valorização e identificação cultural locais.

Tais concepções, não representavam um modelo humanista de currículo, o que somente aconteceria em meados dos anos 60-70 nos Estados Unidos, com as chamadas teorias críticas

e o “movimento de reconceptualização do currículo” (SILVA, 2013, p. 23-27).

O início dos movimentos de reconceptualizações curriculares ocorre em ambiente internacional de muitos conflitos sociais e culturais da década de 60, como a guerra do Vietnã, protestos estudantis na França e nos Estados Unidos, o movimento feminista, liberação sexual, assim como lutas contra a ditadura militar no Brasil. Assim, as discussões da área do currículo passam do como fazer e das técnicas curriculares, para desenvolvimento de “conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2013, p. 29, 30).

Desta forma, análises são fundamentadas nas críticas marxistas sobre a economia e sua relação com a educação, ideologia e reprodução social, e começam a ser a ordem do dia no campo curricular, no sentido de conceber às aprendizagens das relações sociais na escola maneiras de reforçar as relações vividas fora dela, a fim de inculcar nos alunos “atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 2013, p. 30).

Segundo Moreira (2012) no Brasil, em meados dos anos 60 e 70, com a ascensão da ditadura militar, as tendências críticas de currículo, antes desenvolvidas, deixam lugar para uma racionalidade tecnológica com a supervalorização do como fazer apesar da efervescência das teorias curriculares críticas no cenário internacional.

Outra argumentação da teoria crítica, desta vez um pouco mais afastada da clássica crítica marxista à absolutização da economia nas relações sociais, é a ideia de que “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural” em que a escola adentra como fator preponderante quando abona, através das escolhas dos conteúdos, gostos, valores, hábitos, modos de se comportar e de agir, ou seja, a cultura das classes dominantes detentoras do chamado capital cultural. Tais aceções foram asseveradas, principalmente, pelos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (SILVA, 2013, p. 34).

Contudo, estes autores defendem que a escola não atua para inculcar a cultura dominante, mas como instrumento de exclusão, uma vez que as crianças das classes dominantes podem aprender sua própria cultura, enquanto as demais não avançam no processo ensino e aprendizagem, nem possuem a possibilidade de emancipação social.

Relativamente às questões curriculares para a Amazônia as teorias críticas, muito ligadas ao marxismo, se confirmam como parte integrantes do processo de se pensar uma prática curricular para a Amazônia, uma vez que trazem reflexões a respeito das relações de poder e subalternidade, hegemonia de grupos dominantes e suas influências sobre as escolhas e seleção de conteúdo, entre outras.

Segundo Silva (2013, p. 35) as concepções de caráter crítico de currículo ainda se

desenvolvem em correntes conhecidas como fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas que tratavam de questionar os modelos técnicos, mas nos “significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”. Os teóricos da Escola de Frankfurt auxiliaram nestas análises curriculares, tendo seu principal representante William Pinar.

Nesta perspectiva, combinam-se elementos das três áreas a fim de permitir a junção de história de vida, conhecimento escolar, desenvolvimento profissional e intelectual contribuindo para a transformação do eu. Tais ideias originaram movimentos “hoje dissolvidos no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais”, diferenciando-se, assim, de visões mais amplas de análises críticas (SILVA, 2013, p. 35).

Mais achegada ao marxismo, mas de forma mais ampliada, está o denominado neomarxismo, que tem sua representação em nomes como Michael Apple e possui suas influências até os dias atuais. Nas concepções neomarxistas de pensamento curricular, as rejeições aos modelos técnicos são formuladas a partir da dinâmica da dominação de classe na sociedade capitalista, de maneira a afetar todas as demais “esferas sociais” em uma forte alusão “entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2013, p. 45).

Conforme explicado acima, tal dominação não ocorre de modo explícito, mas ganha força e legitimação nos conceitos de hegemonia, ideologia e poder trabalhados no interior desta concepção de teoria curricular crítica. De modo similar, se questiona não mais o “como”, mas o “por quê” de alguns conteúdos e não outros trabalhados no interior das escolas por meio tanto do currículo explícito quanto do chamado “currículo oculto” (SILVA, 2013, p. 49).

Sobre às teorizações de currículo neomarxista entende-se que estas são configuradores das práticas e se constituem em uma dialética entre teoria e prática, na ação refletida por intermédio da práxis, dentro de um esquema global de análise dos problemas relacionados ao amplo campo do currículo. As teorizações curriculares associadas ao neomarxismo não se desenvolvem fora daquilo que existe precipuamente e independente delas, mas que são objeto delas, ou seja, as práticas pedagógicas.

A própria concepção de currículo que se defende para o trabalho com a Amazônia é aquela que se mostra como uma prática que se obriga a examinar as condições em que se revelam questões subjetivas, institucionais, acadêmicas, políticas, administrativas, etc. como uma fonte de contribuição na compreensão dos fenômenos retratados na realidade social para a sua melhoria (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Sacristán (2000) nestas correntes de teorizações, a proposição de currículo como práxis cultural é materializada, pois “analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teoria-prática no ensino como parte da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas”. Assim, insta-se que no trabalho curricular na e com a Amazônia é necessária uma integração entre forma e conteúdo que se manifesta em uma teorização sólida de currículo baseada na dialética teoria e prática.

Desta forma, postula-se a adequação desta investigação na última proposta elencada como base epistemológica de análise e prática curricular que se alicerça nos postulados neomarxistas para o entendimento das relações de poder, hegemonia e ideologia, assim como nos conceitos de currículo como política cultural no interior das salas de aulas entendidas como contraesferas públicas na efetivação da práxis cultural curricular.

Associados a tais conceitos, utiliza-se da centralidade na cultura baseada nas noções de resistência, emancipação e resiliência e, em particular, na concepção epistêmica do multiculturalismo crítico e da interculturalidade propositiva de análise da prática pedagógica para um projeto curricular com ênfase na cultura amazônica, conceitos que serão expostos no desenrolar desta subseção e ainda na posterior.

Segundo Lopes e Macedo (2011) no desenvolvimento dos conceitos de emancipação e resistência tem-se a óptica não somente de passividade inconsciente dos atores do ato educativo, mas também na perspectiva da agência, ou seja, ações práticas, nos movimentos sociais coletivos. Desta forma, entende-se que tais conceitos são válidos para um trabalho curricular na Amazônia, tendo em vista a necessidade de um trabalho formativo coletivo.

Outra tendência neomarxista de currículo, apresentada por Henry Giroux, se ocupa de questões cada vez mais ligadas à cultura popular, levando em “consideração o caráter histórico, ético e político das relações humanas e sociais” e mais achegada à “fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social” (SILVA, 2013, p. 51).

Atrelados aos conhecimentos fenomenológicos, estão conceitos como “esfera pública, intelectual transformador e voz”, os quais são desenvolvidos não a partir do eu individualista, mas circunscritos na noção de classe social, utilizados para a explicação de uma escola e currículo como locais onde o estudante deve ter a “oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2013, p. 53).

Giroux ainda desenvolve em seus escritos a possibilidade de resistência das populações

menos favorecidas e oprimidas, conduzindo o potencial político da educação na compreensão do currículo como libertação e emancipação no interior das esferas públicas que são as salas de aulas populares. Nesta minúcia, o autor recebe influência de Paulo Freire que, mesmo não tendo escrito especificamente para o campo curricular, auxiliou no entendimento de educação para a emancipação (SILVA, 2013, p. 54, 55).

Portanto, é neste ponto fulcral que se assenta a epistemologia curricular do presente trabalho, entendendo-se que o discurso e a teoria crítica do currículo assentada na perspectiva neomarxista, associada à cultura como centralidade, possui alcance para a análise ampla a qual se debruça o projeto cultural chamado currículo e, em especial, um projeto situado na cultura Amazônica.

Saltando-se para o século XX a epistemologia crítica no âmbito pedagógico “iria se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero; raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo”. Estes temas são objeto de estudo da próxima teoria curricular, a saber, a teoria pós-crítica (SILVA, 2013, p. 65).

As teorias pós-críticas do currículo se desenvolvem em um cenário de inúmeras mudanças tecnológicas, final do século XX e início do século XXI, que quase suprimiram as dificuldades enfrentadas com espaços e tempos nas relações sociais, em momento de intensos fluxos migratórios ocasionados pela globalização econômica e o trânsito entre as culturas, além do surgimento de movimentos sociais diversos que, amadurecendo as críticas marxistas ao sistema hegemônico, expõem suas pautas políticas e sociais e, por conseguinte, educacionais e curriculares.

Nesta conjuntura, abre-se espaço para o multicultural, contrapondo-se à ideia de cultura universal. Desta forma, as “disputas em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo” tornam-se urgentes e prementes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Destaca-se, ainda, as questões sobre identidade e diferença no âmago das teorias pós-críticas do currículo. No tocante às identidades, “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.” Por sua vez, a “representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (WOODWARD, 2014, p. 8).

A identidade também “é relacional”, uma vez que depende de algo fora dela para existir e se afirmar como o que não é, mas, neste mesmo ponto, oferecendo as condições para que ela

“exista.” Relativamente à diferença, é marcada pela exclusão. Se você é uma coisa, não pode ser outra coisa, outorgando às duas, identidade e diferença, uma relação de dependência (WOODWARD, 2014, p. 9).

Salienta-se, também, a contraposição às ideias modernas sobre o conhecimento que fundamentava as áreas das ciências, inclusive as sociais, nos princípios de racionalidade e progresso, buscando descrever verdades únicas e absolutas, na elaboração de teorias as mais abrangentes possíveis, ou seja, uma contraposição às “metanarrativas modernas”, nas quais se originam a dinâmica do pós-modernismo (SILVA, 2013, p. 111).

Outra importante característica do pós-modernismo funda-se na concepção de indivíduo descentrado, fragmentado e dividido. Ao contrário do indivíduo clássico da modernidade, racional, centrado, unitário, livre e autônomo por causa de sua razão, o indivíduo pós-moderno “é pensado, falado e produzido [...] pelas estruturas, pelas instituições, pelos discursos” com suas culturas não contempladas nos projetos curriculares (SILVA, 2013, p. 113).

De acordo com Silva (2013, p. 114, 115) as concepções de currículo modernas, versadas sob a égide das metanarrativas, estavam totalmente deslocadas com as mudanças advindas das necessidades de indivíduos de identidades múltiplas, descentradas e fragmentadas. Mesmo as teorias críticas, na perspectiva pós-moderna, alicerçavam suas análises nos “universalismos, essencialismos e funcionalismos do pensamento moderno” e careciam de reformulações mais focadas nas pautas multiculturais propriamente ditas.

A denominada “crítica pós-estruturalista” também ganha corpo nas teorizações pós-críticas do currículo, embaladas com os escritos antiestruturalistas de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri, Kristeva e Lacan. Em geral, a perspectiva estruturalista de análise é constituída na noção de estrutura dos discursos linguísticos, seus significados, elementos mais rígidos e fixos dos discursos, e significantes, elementos mais subjetivos, psicológico dos discursos (SILVA, 2013, p. 117).

Em oposição, o pós-estruturalismo propõe um “afrouxamento” na fixidez estrutural do significado, corroborando com o processo de significação, mas desestruturando o significado, tornando-o fluído, indeterminado, incerto. Desta forma, o pós-estruturalismo radicaliza o conceito de diferença, asseverando que “não existe nada que não seja diferença” (SILVA, 2013, p. 120).

O conceito de poder desenvolvido por Michael Foucault também merece destaque na teoria pós-crítica do currículo, uma vez que o trata não como o contrário do saber, mas como

dependentes entre si ao ponto de considerar que “não existe poder que não se utilize do saber”. Para o referido autor, a identidade é definida através dos discursos de poder proferidos pelas instituições (família, igreja, escola, etc.) (SILVA, 2013, p. 120).

Outro questionamento peculiar ao pensamento pós-estruturalista é a questão da verdade, que, ao contrário do discurso estruturalista, o qual associa a verdade com verificação empírica, se afasta do destaque que é dado a esta e foca nos processos de legitimação da mesma, ou seja, na “veridicção”. Portanto, uma teoria curricular pós-estruturalista “tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2013, p. 124).

As supracitadas correntes da teorias pós-estruturalistas de currículo se encaixam no que Sacristã (2000) entende por currículo com base na experiência com preocupações primeiras nas áreas psicológicas, humanistas e sociais. Na defesa de pressupostos de aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais e sua importância na vida do indivíduo as metodologias baseadas nas experiências individuais precisam ocupar lugar no currículo.

Entretanto, compreende-se que para o trabalho com o currículo na Amazônia entendidas correntes, por si somente, caso não sejam atreladas com as questões de caráter coletivo e de identidade cultural, se mostram incompletas para o tratamento com a complexidade educacional e cultural amazônica.

A corrente de teoria pós-crítica denominada pós-colonialismo pretende fazer releituras históricas com ênfase nas narrativas escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados, compreendidas como “narrativas de resistências”, vislumbrando a ocupação e a dominação sob a ótica dos colonos. Nomes como Frantz Fanon e Albert Memmi arrazoam sobre as lutas por libertação das colônias em meados da década de 50 e 60. Assim como as análises pós-modernistas e pós-estruturalistas, o pós-colonialismo questiona “as relações de poder que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2013, p. 125).

Deste modo, uma proposição pós-colonial de projeto curricular rejeita o multiculturalismo das datas comemorativas (dia do índio, dia da consciência negra, etc.) e demanda um “currículo multicultural que não separe as questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação”, ou seja, um currículo “descolonizado” (SILVA, 2013, p. 130).

Como última tendência da teoria pós-crítica tem-se os Estudos Culturais (EC).

Originado com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, os EC foram fortemente influenciados pela concepção de cultura desenvolvida na obra de Raymond Williams, que questionava a cultura como identificação das “grandes obras” de artes e literaturas e a entendia “como modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer grupamento humano” (SILVA, 2013, p. 131).

Adentrava na conceitualização de cultura a chamada “cultura popular” ou “subcultura.” Inicialmente, enveredando-se entre as pesquisas etnográficas e interpretações dos Estudos Literários, os EC ampliaram-se para uma teorização social de cunho, por vezes, marxista e, por outro lado, pós-estruturalista com vertentes evidenciando as “questões de gênero, outras nas questões de raça, ainda outra em questões de sexualidade, embora existam, evidentemente, intersecções entre elas” (SILVA, 2013, p. 133).

Todavia, há um conceito unificador dos EC, a saber, a ideia de “construção social” em que se almeja caracterizar o objeto estudado em “artefato cultural” como o ápice desse processo de construto social. Nesta minúcia é que se assenta o currículo compreendido como um artefato cultural, socialmente construído, político, carregado de relações de poder, sujeito às interpretações e disputas. Em uma proposta de projeto curricular sob os moldes dos EC, as formas de conhecimento são equiparadas, não sendo diferenciados conhecimento escolar do conhecimento do cotidiano dos agentes do ato educacional (SILVA, 2013, p. 133-136).

Entende-se que um trabalho formativo pautado no lugar para alcançar as populações amazônicas, ribeirinhas, campesinas e afroindígenas, necessitam de uma educação, e por consequência de um currículo, que ultrapasse os postulados do eficientismos, individualismos e reducionismos diversos que pode ser auxiliada pela perspectiva dos Estudo Culturais e do multiculturalismo.

Isto posto, insta-se que, para a contemplação de uma teorização curricular condizente com a riqueza cultural amazônica, é pertinente considerá-la como uma dialética entre teoria e prática e centralizada na cultura diversa que é o ambiente educacional da Amazônia. Para melhor entendimento das questões multiculturais associadas ao currículo é que alongar-se-á próxima subseção.

## 4.2 CURRÍCULO MULTICULTURALISTA NA AMAZÔNIA: POR UMA PRÁXIS CULTURAL DE RESISTÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E RESILIÊNCIA<sup>42</sup>

O café e a soleira da porta são convidativos à uma bela e alongada prosa na comunidade à beira do rio onde o dia só se vai quando o relógio marca noite. O palavreado versava sobre o que é ser um Ipixunense. O homem, de prosa alegre, comentava: “olha eu acho que o que é ser ipixunense é, foi aquilo que o ‘antes’ queridos nosso deixaram pra gente entendeu, que nós não evoluímos, não deu, porque nós construimos, nós não, nós não tamo construindo aquilo que eles deixaram pra nós, nós deixamos acabar entendeu, eu acho que ser ipixunense é o, é o ser o tirador do açaí, ser o comedor do camarão com açaí aqui, o peixe” (RELATO DE PESQUISA, 2019).

As conversas na comunidade são sempre embaladas com muito café e um riso frouxo que ressoa em toda a ponte de madeira localizada nas redondezas da palafita. Naqueles diálogos são percebidos signos e códigos culturais os mais diversos, alguns mais peculiares da comunidade, outros notadamente hibridizados, uma vez que a própria cultura amazônica é, em si, uma amálgama. Muito embora seja esta cultura de origem miscigenada, há nela uma tradição que se configura em práticas, hábitos, procedimentos e usos que lhe dão identidade, como aludido acima. Não somente no relato supracitado, mas ao entrar em contato, com a comunidade *locus* da pesquisa, pode-se perceber alguns de seus signos, códigos e saberes perdidos com o tempo.

Reconhece-se a mudança de usos e práticas ligadas aos signos e aos códigos no interior das culturas de modo geral, porém é pertinente descartar o caráter nocivo de tais perdas uma vez que o não conhecimento destas pelas novas gerações pode acarretar no fenecer de tais elementos culturais.

Entende-se que processo de conhecimento da cultura local perpassa pela importância das instituições sociais partícipes deste processo e por isso, sendo a escola uma destas instituições, de projeto de um currículo alicerçado na práxis cultural local e, por conseguinte, em práticas pedagógicas transformadoras com vistas à resistência, emancipação e resiliência cultural da comunidade objeto desta pesquisa.

Em vista disto, a exposição que segue preconiza os estudos curriculares que se circunscrevem nas noções de resistência e emancipação, tão imersas nas epistemologias do currículo multicultural, e acrescenta-se uma outra ainda pouco utilizada no campo curricular, a noção de resiliência cultural.

Sob a perspectiva da cultura, buscar-se-á, primeiramente, debruçar-se sobre as questões

---

42 O termo resiliência, ainda pouco associado à epistemologia curricular, não será neste texto tratado a partir de seu significado etimológico propriamente dito, mas no sentido de superação do hibridismo cultural ocasionado nos processos advindos da modernidade tardia.

da resistência e da emancipação, menos centrada nas relações econômicas e mais voltadas para as relações de poder, enfatizando a “estrutura e ação social de mudança, com foco na mediação da cultura na escola”. De modo análogo, almeja-se entender a “autonomia relativa da escola na produção de significados e combinar as discussões de classe e cultura” por entender ser pertinente ao trabalho com a cultura das águas e das florestas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 165).

Pelo advento da globalização e do caldeamento cultural advindo, surge um destaque na diversidade de formas culturais e, portanto, no multiculturalismo. Entretanto, esse multiculturalismo aparece como subterfúgio da homogeneização de culturas, por meio da facilidade de acesso a artefatos culturais diversificados, sempre aos moldes de uma cultura dominante, sendo retirado do campo da antropologia e transposto ao campo político com influências das relações de poder.

Muito embora ter sido, inicialmente, “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas culturas reconhecidas e representadas na cultura nacional” ganhou outras adesões, sendo estas divididas em multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência (SILVA, 2013, p. 86).

O multiculturalismo conservador se baseia na concepção de superioridade das raças, comparando todas as culturas que estão à margem da cultura imperialista europeia e americana com “criaturas em estágios primordiais de desenvolvimento humano”. As pessoas africanas, por exemplo, eram tratadas como mercadorias ou como animais selvagens necessitados da libertação de seu estágio bestial pela civilização ocidental (MCLAREN, 1997, p. 111).

A posteriori, esta perspectiva pretende um nivelamento cognitivo de todas as raças, acusando “as minorias malsucedidas de terem bagagens culturais inferiores”, além de carência de valores que os impede de prosperar e legitima sua condição de subalternidade. Tal premissa, portanto, justifica uma cultura comum apregoando, em uma ideologia da assimilação, que “todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes” (MCLAREN, 1997, p. 115).

O multiculturalismo humanista liberal difunde uma igualdade cognitiva e intelectual de raças e culturas, o que permite asseverar que todas as raças possuem atributo para competir de modo igualitário na sociedade capitalista, a depender apenas de oportunidades favoráveis. Sob esta perspectiva, a inexistência da igualdade de oportunidades pode ser resolvida com a

modificação das restrições econômicas e socioculturais, com o objetivo de se alcançar certa “igualdade relativa”. Tal premissa, por ser universalista em demasia, acaba legitimando normas que privilegiam os grupos já detentores do capital cultural (MCLAREN, 1997, p. 119, 120).

Em oposição, o multiculturalismo liberal de esquerda entende que a igualdade das raças “abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes”, ou seja, há ênfase na diferença cultural (MCLAREN, 1997, p. 120).

Nesta perspectiva, a diferença é tratada como essência, de natureza discursiva, existente independente da “história, da cultura e do poder”, concebendo a localização de uma pessoa em determinada cultura subalterna já como uma autoridade especial alicerçada na ideia de experiência “autêntica” do indivíduo. Desta forma, o político é equivalente “ao pessoal e cultural próprias de uma pessoa” (MCLAREN, 1997, p. 120-122). Sobre este assunto o autor ainda comenta:

É claro que a experiência vivida de uma pessoa, a raça, a classe, o gênero e a história são importantes na formação de sua identidade política, mas nós devemos estar prontos para examinar nossas próprias experiências e vozes nos termos da complexidade discursiva e ideológica de suas formações. [...] estou apontando que ela [a experiência vivida] tem se tornado a nova autorização para a legitimação da validade incontestável e do trânsito político dos argumentos próprios de uma pessoa (MCLAREN, 1997, p. 121, 122).

Todavia, a corrente a qual se alicerça esta pesquisa é aquela chamada de multiculturalismo crítico e de resistência, o qual se ocupa da crítica baseada nas relações de poder que perpassam as instituições e suas práticas, ou seja, o multiculturalismo crítico materialista. Este, por sua vez, rebate as concepções do multiculturalismo conservador, em sua busca por uma cultura de igualdade pacificadora, bem como do liberal humanista e de esquerda, quando reescreve os conceitos de diferença e identidade à luz de práticas de experiência vivida.

Segundo McLaren (1997, p. 68), “a diferença é politizada ao ser situada em conflitos históricos reais em vez de ser simplesmente contradições textuais ou semióticas”, ou seja, ver a diferença como uma questão de textualidade não corrobora com as dimensões sociais e históricas as quais está sujeita.

Neste sentido, a diferença é “compreendida por meio práticas de significação que são tanto reflexivas quanto constitutivas de relações políticas e econômicas prevaletentes”. Ou seja, entende-se que a diferença é algo construído social e culturalmente. Para melhor entendimento do multiculturalismo crítico, faz-se necessário a reescrita, também, da concepção de identidade (MCLAREN, 1997, p. 78).

Um multiculturalismo crítico entende a identidade, prioritariamente, como um lugar de posicionamento a partir do qual emergem as identidades reconhecidas nas “histórias escondidas”, na reavaliação de tradições e heranças, na relação com o passado, nas suas memórias e narrativas, como forma não somente de saber e teorizar de onde veio, mas, sobretudo, “fornecer aos grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para além de uma identidade étnica e essencializada, uma vez que eles também tem um posição nas condições globais da igualdade e justiça social” (HALL, 1991, p. 18, 19, apud MCLAREN, 1997, p. 74, 75).

Em suma, o multiculturalismo crítico abrange as questões de diferença, identidade, raça, classe e gênero como cômputo de conflitos sobre os processos de significados e significações no interior das “relações sociais, culturais e institucionais”, ou seja, no lugar em que tais significações são geradas. É, portanto, no entendimento da noção de resistência atrelado à análise cultural que se pode arrazoar sobre uma práxis cultural curricular significativa para o trabalho com a cultura amazônica com destaque na emancipação dos indivíduos (MCLAREN, 1997, p. 123).

Por sua vez, a noção emancipatória possui caráter relacional com a práxis cultural que, para fins desta investigação, relaciona-se especificamente com o projeto curricular que tem uma intrínseca relação com a cultura de seus alunos, ou seja, com a cultura popular vivenciadas no cotidiano e nas vozes dos participantes que a consolidam todos os dias. No interior da formalidade do currículo oficial não há espaço para esta cultura por ser ela considerada “indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social”. Nela estão inclusos os grupos subordinados, aqueles que, em sua maioria, são silenciados nos currículos comuns (GIROUX; SIMON, 2011, p. 110)

Assim, compõem a noção de emancipação um entrelaçar da vida cotidiana, da cultura popular com a práxis cultural curricular e pedagógica, como desdobramento de um projeto cultural de currículo que permita um permanente “problematizar o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos, no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 121).

De acordo com Giroux e Simon (2011, p. 121) o estímulo à voz não pode ser entendido como forma de satisfazer a simples e pura expressão do ego com o intuito somente de compreender aqueles a quem denominamos como “os outros,” mas iniciativas que sejam capazes de ativar “a imaginação e as capacidades humanas em benefícios da alegria individual, da prosperidade coletiva e da justiça social”.

Desta forma, a noção de emancipação deve embeber-se de uma práxis cultural curricular e pedagógica como uma forma de política cultural no sentido do desenvolvimento da “agência crítica”, ou seja, no desenvolvimento de “habilidades dos indivíduos de analisar a subjetividade, de refletir sobre as posições de sujeito que eles tiverem assumido e de escolher aquelas que forem menos opressivas para eles próprios, para os outros e para a sociedade” (GIROUX; MCLAREN, 2000, p. 38).

Para tanto, faz-se necessário proporcionar aos alunos canais de flexibilidade crítica para traduzir as formas tácitas de suas próprias experiências, do conhecimento, bem como de eventos culturais amplos, promovendo assim, um “contradiscurso” (GIROUX; MCLAREN, 2000, p. 40).

Aos docentes é necessária a capacidade de apresentar o conhecimento não de modo inexorável, dado e justificável em si mesmo, mas como uma produção cultural socialmente construída. Da mesma forma, faz-se necessário “incluir e colocar no centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia-a-dia e do popular [...] como forma de conhecimento que constituem a experiência do estudante” (GIROUX; MCLAREN, 2000, p. 44). As bases epistemológicas das práticas pedagógicas interculturais serão explicitadas mais à frente neste texto.

Assim, entende-se que a noção emancipatória na qual se embasa um projeto de currículo alicerçado na práxis cultural local, deve contribuir para que todos os participantes do ato educativo assumam posições de participantes críticos e engajem-se em uma práxis cultural adequada para o “avanço do projeto de transformação social” (GIROUX; MCLAREN, 2000, p. 45).

Entende-se que para o trabalho com o amplo campo curricular entendido como um projeto cultural no interior da rica cultura amazônica, se faz pertinente um olhar para as noções de resistência e emancipação discentes permeada pela noção de resiliência. Ainda timidamente explorado nas ciências humanas, o termo tem ganhado respaldo nas áreas da Psicologia e Psiquiatria, lugares em que seu conceito tem versado sobre a capacidade de um indivíduo de superar as adversidades e se manter saudável (TABOADA, et al, 2006).

Segundo Damenge (2016) a repercussão do termo na academia tem rendido trabalhos em áreas diversas e originado outros termos dele derivados, como a resiliência ecológica, a resiliência comunitária e a resiliência social. Sobre a resiliência ecológica, se configura na capacidade de um ecossistema absorver distúrbios e readaptar-se.

Relativo a resiliência comunitária, encaixa-se na dinamicidade a qual tem sido atribuída

ao termo, reescrevendo-o não somente como uma capacidade adaptativa que o indivíduo possui, mas aplicando-o para sociedades humanas e comunidades maiores. À resiliência comunitária é ainda associada à ideia de contribuição para o desenvolvimento da comunidade através da conscientização e fortalecimento dos moradores por meio do conhecimento e amadurecimento de suas potencialidades, facilitando, assim, no processo de ação e organização participativa dos comunitários no sentido do enfrentamento dos problemas, de autonomia comunitária e ainda na superação das desigualdades sociais (OLIVEIRA; MORAIS, 2018).

Nos estudos sobre resiliência comunitária em comunidades que passaram por uma grande adversidade foram encontrados alguns fundamentos para tornar este processo palpável, entre os quais está a identidade cultural, ou seja, o “reconhecimento e valorização do que é próprio de uma determinada cultura, incluindo costumes, valores, danças, canções e expressões idiomáticas, o que proporciona aos membros um sentido de pertença” (OJEDA, 2005, apud OLIVEIRA; MORAIS, 2018, p. 173).

O desenvolvimento da noção de resiliência auxilia em como os comunitários reconhecem suas identidades e como cidadãos ante sua própria cultura, que culmina na noção de permanência e defesa no/do lugar. Deste modo, insta-se pela conciliação do termo ao trabalho com a perspectiva praxiológica de projeto cultural curricular na Amazônia.

A noção de resiliência, também, funciona como escape aos processos de hibridização cultural provenientes de um mecanismo maior e mais pernicioso, ocorrido em meados da segunda metade do século XX, a saber, a chamada globalização.

Por globalização entende-se o “conjunto de estratégias para realizar a hegemonia de conglomerados industriais, corporações financeiras”, gigantes da indústria cultural, “para apropriar-se dos recursos naturais e culturais, do trabalho, do ócio e do dinheiro dos países pobres” a fim de subordiná-los à uma exploração que opera no campo do imaginário. (CANCLINI, 2003, p. 29).

Por atuarem no imaginário, pessoas, coletivos, produtores culturais, empresas e países são levados a fantasiar que podem e devem “inserir seus produtos em mercados mais amplos.” Todavia, o discurso globalizador se concretiza entre poucas nações, funcionando para as demais culturas apenas como base homogeneizadora de culturas (CANCLINI, 2003, p. 30).

Desta forma, ao operar no “campo do ilusório”, os processos globais permitem que diferentes culturas entrem em contato com diferentes histórias e narrativas, disseminando a multiculturalidade, criando vidas multiculturais globais e modificando as fronteiras dos locais. Tem-se, portanto, os contatos interculturais gerados nas vísceras da globalização, os quais, por

sua vez, não poderiam ser de outra forma se não conflituosos (CANCLINI, 2003, p. 30).

No decorrer da história, os processos de globalização e interculturalidade são, por assim dizer, inevitáveis. Contudo, faz-se necessário substituir as narrativas interculturais globais pelas narrativas que irão trabalhar o local e seu lugar no global, ou seja, “há que se elaborar construções logicamente consistentes, que possam ser contrastadas com as maneiras como o global ‘estaciona’ em cada cultura e com os modos como o local se reestrutura para sobreviver e talvez tirar algum proveito das trocas que se globalizam”. No tocante a estas trocas que se globalizam é que a noção de resiliência se amolda à presente pesquisa tendo em vista dos processos de hibridização culturais, originados na globalização (CANCLINI, 2003, p. 33).

Não obstante, o que se está a defender de modo algum diz respeito à identidade cultural essencializada, arraigada ao tradicionalismo absoluto amparado em uma “autenticidade ou integridade orgânica da cultura popular”, uma vez que a própria cultura amazônica é, em si, uma deleitosa amálgama formada da mestiçagem entre diversas culturas (HALL, 2013, p. 285).

Não se pretende compreender a “tradição” como uma simples conservação de “velhas formas”, mas como novas associações de elementos que possuem significados versáteis na dinamicidade dos processos históricos. Desta forma, entende-se as instituições culturais e educacionais, e, por conseguinte uma práxis cultural curricular o concebido no interior da Amazônia, como detentoras de um papel axial no processo de hibridização culturais na modernidade tardia (HALL, 2013, p. 287).

No interior da interculturalidade híbrida da modernidade tardia, faz-se necessário um movimento de projeto curricular cultural pautado por uma noção de resiliência que, para o trabalho com as peculiaridades amazônicas a qual permita, não de forma simplória e acrítica, mas de modo praxiológico, a discussão localizada o que pode ou não ser hibridizado.

Entende-se que a práxis cultural curricular deve assentar-se na “reafirmação do lugar”, ou seja, do local, a fim de conceber a possibilidade de reconstrução de “mundo a partir de práticas baseadas no lugar”. Em tempos de globalização e hibridização cultural nocivas e essencializantes, faz-se urgente teorias e argumentações que levem a enfatizar o “significado e o apego aos lugares”, sem, contudo, torná-lo um regresso, mas de modo a fugir das relações sociais homogeneizantes da modernidade tardia (ESCOBAR, 2005, p. 72).

Alicerçada na resiliência cultural concebe-se um projeto curricular de “defesa da identidade, do lugar e da região” como possibilidade de construção de uma “consciência-baseada-no-lugar” para a transformação dos saberes locais em “conhecimento-poder” que, por sua vez, se transformará em um projeto de práxis curricular amplo e condizente com o local,

colaborando para a formação discente baseada no lugar que almeja possibilitar a criação de “estruturas alternativas que lhes ofereçam oportunidade de sobreviver, crescer e florescer” (ESCOBAR, 2005, p. 79).

A fim de localizar as práticas pedagógicas dos professores praticantes da pesquisa, apresenta-se como base epistemológica das práticas pedagógicas a Educação Intercultural, objeto da próxima subseção do texto.

#### 4.3 O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Na sala da direção a jovem docente labuta na impressão de atividades para o trabalho com a turma que ainda não conhece pois fora encaminhada pela Secretaria de Educação a pouco mais de dois dias para o início do ano letivo na escola da comunidade localizada à beira do Rio Ipixuna. A moça esbelta, de pele negra, lábios carnudos e cabelos trançados comenta que seu anseio, expressa na ficha virtual de inscrição no processo seletivo da secretaria, era uma turma na comunidade quilombola onde residia desde que nascera. Apesar de ser critério de escolha no certame aberto pela mantenedora morar na comunidade a qual pleiteava a vaga de docente a jovem professora fora encaminhada à uma comunidade ribeirinha cuja história, saberes, rotinas e cotidiano seriam, a partir de agora, um descortinar (RELATO DE PESQUISA, 2019).

A relação entre educação, currículo e cultura tem sido, nas últimas décadas, palco de disputas intensas e está, de alguma forma, retratada no relato acima. Tal relação tem seu desdobramento ordinário nas práticas pedagógicas pelas quais, por sua vez, devem versar sobre as questões curriculares. As salas de aula estão repletas das diversidades étnicas, culturais, religiosas, de classe, de gênero, orientação sexual, entre outras, e, não seria diferente na sala de aula amazônica, como acima relatado. Assim, para o trabalho com o vasto campo curricular na Amazônia, bem como suas ramificações na prática pedagógica, admite-se as práticas da Educação Intercultural (EI).

Assim, com o intuito de localizar as práticas pedagógicas dos professores praticantes da pesquisa, apresenta-se como base epistemológica das práticas pedagógicas a Educação Intercultural. Como proveito da EI para o campo do currículo multicultural na Amazônia tem-se a prerrogativa desta entender a educação como uma relação intrínseca com a cultura, não havendo a possibilidade de uma educação que não esteja “imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa”, ou seja, não existe experiência ou prática pedagógica “desculturalizada” (CANDAUI, 2012, p. 68).

Muitos outros exemplos, como o relatado acima, poderiam ser citados para destacar a urgência no campo educacional e, em vista disso, no campo curricular, pelo reconhecimento

da concepção de escola como um espaço de “cruzamento de culturas” e a necessidade de construir “práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAUI, 2012, p. 69).

De acordo com Candau (2012) a educação intercultural tem suas origens na educação escolar indígena, tendo dois linguistas da Venezuela, a saber, Mosonyi e Gonzalez, entre os primeiros a definir o conceito, em meados dos anos 70 quando aplicavam-no à educação ao relatarem suas experiências com indígenas venezuelanos. Mesmo com os inúmeros caminhos traçados pela EI na América-latina e demais países, é possível asseverar que a mesma se desenvolveu em quatro etapas.

Relativo à primeira etapa, situada do período colonial até início do século vinte, foi marcada por “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” na tentativa de abolir as diferenças por meio da força. O mesmo fato não se repete na segunda metade do mesmo século, pois a eliminação da diferença, do “outro”, perpassa pela “assimilação” da cultura hegemônica baseada na “construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos,” configurando, assim, a segunda etapa. Portanto, as estratégias utilizadas nesta segunda etapa consistiram, principalmente, na constituição de escolas bilíngues que, em sua maioria, se legitimaram como uma forma de “civilizar” sem o uso da força (CANDAUI, 2012, p. 120, 121).

Como resultado da segunda fase tem-se o contemplar de escolas bilíngues em comunidade indígenas fato que anterior a data supracitada não se conseguiria vislumbrar. Este fato é de fundamental importância para as culturas que historicamente são deixadas à margem dos currículos ditos oficiais. Araújo (2015) em pesquisa realizada na cidade de Manaus – Amazonas comenta sobre a escola indígena bilíngue, encontrada em sua pesquisa, que se beneficia com as prerrogativas da EI neste tocante:

As práticas pedagógicas encontradas na escola campo de pesquisa atendem uma tríade: intercultural, bilíngue e pautadas nas diretrizes legais [...] Não se pode conceber a escola indígena e seu processo de avaliação cognitiva fora do contexto da cultura de cada povo, além disso, deve-se obedecer ao princípio do bilinguismo e da interculturalidade que pressupõe aberturas de relações de fronteiras étnicas. Por isso mesmo, não podemos desconsiderar as relações culturais, sociais e políticas engendradas em seu processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2015, p. 63).

No decorrer do tempo os grupos subalternizados foram, mesmo que timidamente, ganhando espaço nas esferas legais da sociedade, tendo em vista a aprovação de legislações concernentes às suas culturas. Entretanto, possuir legislação que contemple as culturas subalternas não significa necessariamente que estas serão contempladas nas práticas

pedagógicas docentes. Sobre este assunto Araújo (2016) comentando sobre a aplicação de legislação que trata da obrigatoriedade das culturas afro e indígenas no interior da escola indica que

[...] os diálogos de sensibilização, ampliação de conhecimento das relações étnico - raciais ainda não atingiram a todos de forma que possam ter domínio para falar do assunto, de explicar o mesmo em suas ações práticas do fazer pedagógico da sala de aula (ARAÚJO, 2016, p. 101).

A terceira etapa da EI pautou-se em “experiências alternativas” de educação indígena e de concepção de bilinguismo, desenvolvidas por “lideranças comunitárias em parcerias com universidades e setores progressistas da igreja católica”. Datada em meados dos anos 70, a terceira etapa de desenvolvimento da EI influenciou de forma incisiva as políticas voltadas para as populações indígenas e utilizou-se de materiais didáticos e programas alternativos que, muito embora almejassem maior integração daqueles grupos alvos das ações “às sociedades nacionais, reconheciam os direitos desses povos de fortalecer sua própria cultura” (CANDAU, 2012, p. 121).

Mesmo com o desenvolvimento das legislações e ainda de materiais didáticos voltados para as culturas minoritárias no interior dos sistemas de ensino o caminho para que tais iniciativas, longinquamente datadas, alcancem as salas de aulas é ainda árduo. A título de exemplo, Bezerra (2019) entende que por falta de orientações adequadas acerca dos conteúdos que devem ser ministrados nas aulas de Ensino Religioso as professoras de uma comunidade quilombola da região do Curiaú/AP acabam adotando materiais que ferem o princípio da laicidade do estado e não valorizando as manifestações religiosa da cultura local.

No tocante à quarta etapa, ocorrida a partir dos anos 80, as demandas dos povos indígenas deixam de ser tratadas de forma particularizada e passam a ganhar pautas comuns em torno da identidade cultural indígena, o que força o modelo sistêmico educacional tradicional a adotar no rol de conteúdos obrigatórios as diferentes línguas e culturas.

De igual modo, os povos de matriz africana e os latino-americanos, antes alijados das argumentações educacionais, são inclusos na “ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalismo”. Inclusa nesta última etapa estão ainda as contribuições da “Educação Popular” no âmbito da América Latina que se desenvolve em vários países desta parte do globo e de modo “diferenciado nos diversos contextos” (CANDAU, 2012, p. 122-125).

Em acréscimo, há um outro movimento situado entre os anos de 80 e 90 em que países da América-Latina, por serem constituídos de etnias diversas, em suas Constituições,

reconheceram a diversidade cultural e linguística, denotando assim “o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Tal reconhecimento se desdobrou em políticas de ações afirmativas de acesso e permanência das populações étnicas historicamente subalternizadas à educação o que, apesar de ambíguo, configura-se num significativo progresso relativo ao apelo da homogeneização cultural (CANDAU, 2012, p. 124).

Assim, tendo em vista uma perspectiva de currículo como amplo campo de práxis cultural e as relações de poder nele imbricadas, há uma necessidade premente das populações amazônicas de conhecerem suas próprias histórias de modo crítico e reflexivo para o desenvolvimento de uma resistência às formas de hibridizações culturais advindas da modernidade tardia e, por sua vez, desenvolverem formas de emancipação social baseadas em uma resiliência cultural para a conservação dos elementos culturais que indiquem uma identidade cultural local.

Entendendo a escola e, por sua vez, o currículo como instituição responsável em difundir e/ou construir conhecimento, é mister a concepção de uma educação, que se desdobra nas práticas pedagógicas, relevante, que teça aspectos importantes da cultura geral valorizando os aspectos da cultura local, portanto, uma Educação Intercultural.

Os termos inter, multi, pluriculturalidade são, na literatura, por vezes, considerados sinônimos, por outras, aproximados. Para fins do alcance dos objetivos desta investigação, tratar-se-á a interculturalidade no âmbito do multiculturalismo, conforme Candau (2012), mais especificamente inserido na ótica do multiculturalismo crítico de McLaren (1997).

Segundo Candau (2012, p. 126) a interculturalidade tem como característica “a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus participantes, seus saberes e suas práticas sociais”. Entretanto, não concebe a cultura de forma harmoniosa, mas conflitiva e comprometida com a justiça social, com a finalidade última de fazer fluir habilidades, ações e reações baseadas no conhecimento científico, bem como nos saberes locais “para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem”.

De acordo com Banks (1999) a EI pressupõe uma integração de conteúdos e a prática pedagógica alicerçada nela tende a desenvolver uma capacidade docente de articulação e aplicação de conceitos, princípios e generalizações às culturas de variados grupos socioculturais que, por sua vez, ajuda no esmiuçar as formas de construção do conhecimento, baseados na capacidade de entender e investigar as minúcias implícitas e suas influências nesse processo de construção, também, por meio das práticas docentes.

Comentando sobre práticas pedagógicas para a Amazônia Melo (2020) entende que é um grande desafio aos educadores assumirem-se como formadores que não somente reconhecem, mas acima de tudo enaltecem a heterogeneidade dos territórios amazônicos possibilitando práticas diferentes, com outros significados, com vistas a equidade.

Para proporcionar a equidade faz-se necessário a utilização de variadas estratégias de ensino que corroboram com as diferentes formas de aprender no interior dos variados grupos socioculturais. Essa cultura da equidade, a começar das estratégias docentes, colabora para uma redução do preconceito através do exemplo docente, além, obviamente, da utilização do desenvolvimento nos alunos por meio de estratégias diversas de atitudes de alteridade em relação ao “outro”. De modo congênere, uma cultura escolar da EI “promove um processo de reestruturação da cultura e organização da escola” de modo que grupos socioculturais subalternos possam experimentar uma equidade educacional” (BANKS, 1999, p. 2).

Para tal, faz-se necessário o desenrolar de ações, tais como: “desconstruir” preconceitos e discriminação, evitando a naturalização de comportamentos racistas e militando por uma educação que reconheça a prerrogativa desigual e discriminadora da sociedade, “articular” a igualdade de todos no direito à educação fundada no direito à diferença, “resgatar”, nesse direito à diferença, as “histórias de vida e de diferentes comunidades socioculturais”, integrando raízes históricas e novas narrativas e fugindo dos essencialismos identitários, “promover” projetos e ações de diálogos entre diferentes pessoas e grupos, são todas ações fundamentais para uma “Educação Intercultural na perspectiva crítica e emancipatória” (CANDAUI, 2012, p. 47-49).

Assim defende-se que para o desenvolvimento de um currículo pautado na práxis cultural e multicultural, situado e forjado na Amazônia e com a Amazônia, faz-se necessário o trabalho com as dimensões e ações da Educação Intercultural.

#### 4.4 CURRÍCULO, CONCEITOS E PRÁTICAS: UM CAMINHO PERCORRIDO SOBRE AS ÁGUAS E PELAS FLORESTAS

A tarefa de conceituar o termo currículo não se configura de fácil execução, fato que tem afastado dos especialistas tal pretensão, talvez por ter amplitude maior que a simples etimologia e ser campo abstrato de lutas hegemônicas no seio da organização escolar e social. Tal assertiva ocorre ainda pelo fato de o currículo se caracterizar esfera “historicamente construída” onde se desenvolve alteridades, argumentos e compreensões mediadoras (MACEDO, 2013, p. 22).

Assim, na presente subseção destaca-se um conceito de currículo que corrobore com a

perspectiva de trabalho pedagógico para e com Amazônia entrelaçando as práticas pedagógicas (TABELA 10) dos docentes a partir das vozes coletadas nas entrevistas, dos materiais didáticos por estes utilizados e, também, projetos executados na escola.

Tabela 10 – Práticas pedagógicas relacionadas ao uso do livro didático

PRÁTICA PEDAGÓGICA	PROFESSORA	EXERTO DE ENTREVISTA
Trabalho com o lúdico	Babosa	<i>Então, eu procuro trabalhar o livro junto com o lúdico.</i>
Realização de dinâmicas	Babosa	<i>Por exemplo, quando a gente foi falar sobre corpo, os movimentos do corpo um dos assuntos que tem no livro daí eu fiz uma dinâmica: ‘Gente fiquem em um pé só. Se faltasse uma outra perna vocês iriam sentir a diferença?’</i>
Adaptações no material didático	Alfavaca	<i>[...] o livro didático que eu tive oportunidade de trabalhar com meus alunos foi só aquele do PAAP. Mesmo ele estando muito assim fora da nossa realidade, mas eu trabalhava com eles dentro da sala de aula e buscava trazer pra nossa realidade.</i>
Complementação para o planejamento	Alfavaca	<i>[...] o livro didático eu utilizava como um recurso para complementar o meu planejamento.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No âmbito escolar, “o currículo é a concretização, viabilização das intenções e orientações educativas [...] é o conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios e orientadores da prática, seleção e orientação da cultura” (LIBÂNEO et. al., 2007, p. 362).

Percebe-se ainda o currículo como “um instrumento de confronto de saberes onde o saber sistematizado, inevitável à crítica da realidade, e o saber de classe, que aluno representa, é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam” (VEIGA, 1991, p. 82).

Para além da formalidade documental e prescritiva, nos dias atuais, o currículo tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores que o enxergam como campo de lutas e interesses político-sócio-econômicos, debruçando-se sobre análises que atrelam a hierarquização de conteúdos às lutas travadas nas esferas políticas da sociedade.

Entende-se que a concepção de currículo a ser utilizada como base para a análise e alcance dos objetivos do trabalho, bem como a mais apropriada para lidar com as especificidades culturais e educacionais amazônicas, é aquela concebida na práxis cultural.

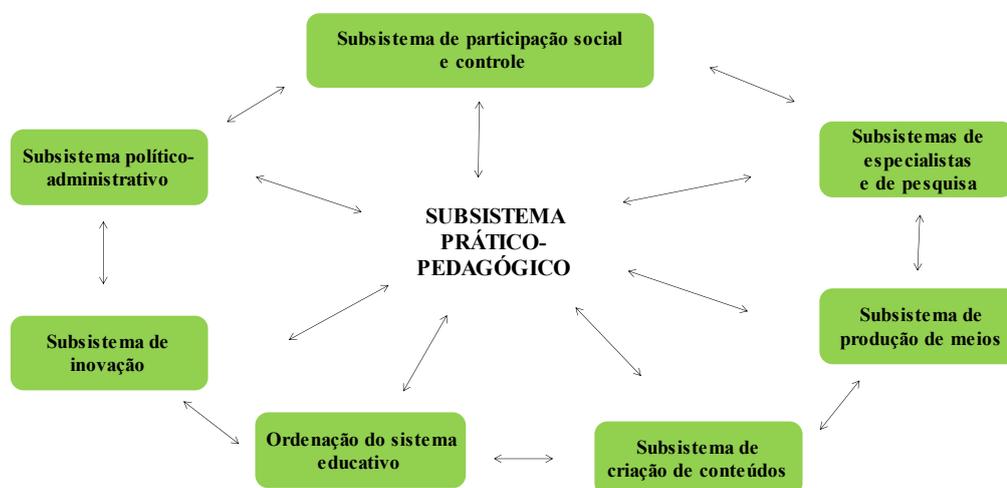
Conceber o currículo como práxis é entendê-lo como processo e resultado de diversas operações, as quais é submetido tanto materiais quanto ideais, que lhe dão forma e estrutura, aparato político e administrativo, decisões compartilhadas, planejamento e modelos exequíveis por professores e alunos, bem como condições de construção nas realidades inseridas,

conectando leituras críticas das mesmas e atenção às práticas políticas e administrativas a fim de subsidiar as transformações emancipatórias de tais realidades. José Gimeno Sacristán (2000, p. 15) afirma:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Sacristán (2000, p. 23-26) indica a complexidade do campo do currículo e entende ser este “oito subsistemas nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo”. Nestes subsistemas se decide e são criadas influências para a sua significação, a saber, o subsistema político-administrativo, o de participação e de controle, o subsistema da ordenação do sistema educativo, o da produção de meios, o da criação cultural, científico, o subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação, o da inovação e o prático pedagógico, sendo este último o centro de todo o processo.

Figura 23: Subsistemas do campo do currículo



Fonte: Elaborado com base em Sacristán, 2000, p. 23.

O primeiro subsistema diz respeito ao âmbito político-administrativo que comumente exerce poder de intervenção, definição e regulamentação, possuindo legitimidade para tal, tendo em vista sua proveniência emergir de poderes democraticamente estabelecidos. Entretanto, nesta instância de poder há uma recorrente inclinação para se esquecer do papel de

outros agentes participantes dos processos mais decisivos, fato que agrava ainda mais a condição de subalternidade de grupos minoritários, tendo em vista que este subsistema está quase sempre ligado a questões econômicas. Para ilustrar tal intervenção do político-administrativo tem-se o relato de pesquisa que segue:

O clima de desapontamento quando as mães descobrem que a professora não fora contemplada no Processo Seletivo da Secretaria de Estado da Educação é patente. A professora em questão é nascida, criada e residente da comunidade e já vinha lecionando a quatro anos na escola onde é bem quista por alunos, pais e colegas. A sala da referida docente, uma turminha de primeiro ano do Ensino Fundamental I, é cheia de estímulos visuais, fato de muitíssima importância para um ambiente sem cartazes, outdoor ou afins, como na cidade. Conhecedora das vivências, práticas e experiências sociais dos comunitários a moça se mostra bastante comovida com a falta de perspectiva de acompanhar o desenvolvimento daquelas crianças que conhece desde que nasceram e hoje se encontram no início de suas leituras de mundo (RELATO DE PESQUISA, 2019).

A possibilidade de não continuar a acompanhar as crianças em processo de alfabetização é perceptível à jovem docente que teve seu currículo negado na análise técnica da Secretaria de Estado da Educação que, mesmo sob a promessa, expressa no edital do certame, de priorizar os docentes naturais e residentes das comunidades, indeferiu a solicitação de vaga em contrato administrativo de docente, pleiteada pela jovem professora. Na intenção da moça constata-se mais uma categoria de análise desta pesquisa, a saber, a categoria do propósito, uma vez que sua ação docente perceptivelmente vai além da busca de sanar suas necessidades básicas de subsistência, ou seja, necessidade de recursos financeiros.

Destaca-se ainda, no episódio acima apresentado, a possibilidade da difusão de um processo de resiliência comunitária amparado na capacidade de requerer um funcionamento adequado de diferentes funções sociais pelos comunitários, neste caso a escola, que por sua vez está interposta na práxis cultural, a qual um projeto amplo de currículo corrobora para forjar.

A descrição acima retrata uma das facetas às quais se manifestam o aparato político, administrativo e institucional o qual está submetido um projeto curricular. Não se pode negar ou ir contra a área administrativa que recai sob a escola e o currículo, tendo em vista que são originadas de fontes democráticas. Todavia, dentro da concepção de currículo como práxis o político-administrativo deve estar na periferia do processo em que o centro é a prática-pedagógica.

O segundo subsistema está intimamente associado ao primeiro pois corresponde ao subsistema da participação e do controle. Nele estão presentes as ações de “elaboração e concretização do currículo, assim como o controle de sua realização” que ficam ao escrutínio de “determinadas instâncias com competências mais ou menos definidas, que variam de acordo

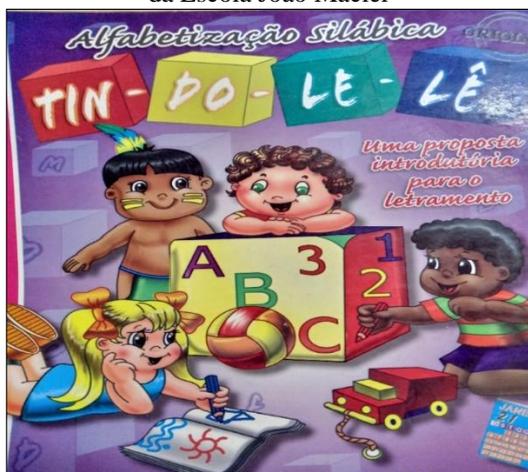
com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democrática de cada contexto” (SACRISTÁN, 2000, p. 23).

No tocante ao terceiro subsistema, corresponde à uma das mãos da estrutura político administrativa que rege o sistema, a saber, “a ordenação do sistema educativo”, onde estão embutidas as “estruturas de níveis, ciclos, modalidades ou especificidades paralelas” e marcam as mudanças, as progressões, regulando entradas, trânsitos e saídas. O destaque neste subsistema não está na negação da necessidade de sua existência, mas em sua capacidade de descentralizar ou não as decisões (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Atrrelado ao terceiro está, o quarto, o subsistema de produção de meios que, por sua vez, está intrinsecamente ligado aos materiais didáticos, em especial os livros-texto. A prática do currículo costuma ser confundida com ser guiado por estes livros-texto, e seus conteúdos selecionados, que acabam por criar a dinâmica das práticas pedagógicas, acompanhadas pelas práticas econômicas, de produção e de distribuição dos mesmos.

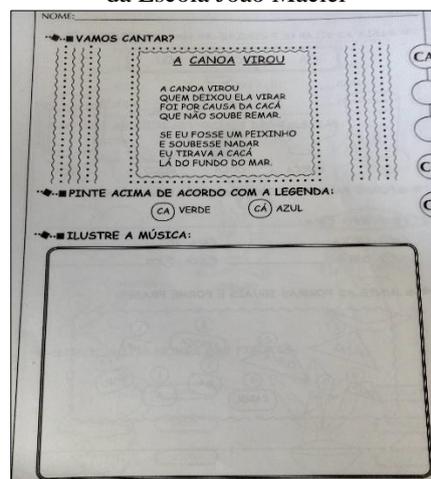
Neste sentido, expõe-se alguns dos materiais didáticos (FIGURAS 24 e 25) utilizados pelas professoras da Escola Estadual de Ipixuna Miranda, bem como suas vozes sobre o uso dos mesmos.

Figura 24 – Livro didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 25 – Livro didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

A partir da análise do livro e em consonância com a fala da professora, anteriormente destacada na Tabela 10, infere-se que, em certa medida, os conteúdos elencados no livro didático servem de caminho a ser percorrido nos estudos escolares e algumas práticas são elencadas tendo em vista o que o livro didático propõe como é o caso da musiquinha retratada acima. Quando perguntadas sobre a forma como utilizam os livros didáticos tem-se os

seguintes relatos:

Sobre como eu uso os livros [...]. Bem, nós optamos por usar estes pois eram mais fáceis de trabalhar seus conteúdos e tem muito a ver com a realidade das crianças. Por exemplo, quando a gente foi falar sobre corpo, os movimentos do corpo um dos assuntos que tem no livro daí eu fiz uma dinâmica: ‘Gente fiquem em um pé só. Se faltasse uma outra perna vocês iriam sentir a diferença? Viram como é difícil ficar em um pé somente? Escondam um braço. Viram como é difícil viver sem um dos braços?’ Então essa é uma forma de trabalhar com eles com a dinâmica e os livros. Alguns livros vêm com algumas musiquinhas que a gente canta que tem relação com o conteúdo. Então, eu procuro trabalhar o livro junto com o lúdico (Professora Babosa, 2021).

Pelo relatado e conforme demonstrado na Tabela 10, a escolha do brinquedo cantado e do trabalho com o lúdico, tem relação tanto com a realidade dos alunos como com os conteúdos estudados, uma vez que é usada a música da canoa como atividade de silabação e decodificação fonêmica da letra “C”. Percebe-se que há certa disposição e entendimento da professora para uma prática pedagógica entrelaçada com a cultura local e os conteúdos escolares.

Entretanto, o indicativo de fazer do livro didático uma forma de selecionar os conteúdos configura-se como problemática tendo em vista que a elaboração de material didático está sujeitada às relações de poder e subalternidade e se configura como um dos fatores para fazer do campo do currículo um território de ferrenha disputa.

Relativo à seleção dos conteúdos, Apple (2006, p. 35) entende que esta perpassa por questões relacionais. As relações de manipulação das consciências ocorrem por meio do direcionamento na seleção dos conteúdos, da pseudo-relação dialética entre economia e cultura e as relações estruturais que configuram “a escola como instituição, as formas do conhecimento e o próprio educador”.

Para o entendimento de tais questões relacionais faz-se necessário a compreensão de três conceitos, a saber, hegemonia, justiça social e ideologia, os quais trabalham para inculcar uma noção de determinismo que, por um lado, apresenta-se como uma relação direta entre consciência social e modo de produção econômico e, por outro lado, através de estratégias mais refinadas, explana tal noção com certa flexibilidade, tratando a determinação como uma rede de relações, mas sempre de raízes econômicas, que “exercem pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive nas escolas” (APPLE, 2006, p. 36).

Apple (2006, p. 38) comenta ainda que, a cultura não é um reflexo das práticas econômicas, mas é “mediada pelas formas humanas de ação”. À medida em que se exercem papéis como homens e mulheres nas organizações que estruturam a vida social, se está fazendo cultura.

Assim, com bases nas duas noções de determinismo supracitadas, uma mais outra

menos flexível, o papel da hegemonia consiste em “saturar nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social, que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo” (APPLE, 2006, p. 39). A noção de que a seleção de conteúdos deve ser, primordialmente, baseada pelas expectativas econômicas é aceita no senso comum social tornando qualquer outra forma de concebê-la ilegítima.

De modo congênere, a noção de justiça social adentra na discussão no sentido de entender a escola, o currículo e, por conseguinte a seleção dos conteúdos, militantes ou não, para que tanto princípios quanto ações contribuam ao máximo “para o benefício daqueles que estão em desvantagem” no *corpus* social. Neste pormenor, a justiça social é condição relacional, uma vez que perpassa por suplantando a absolutização do indivíduo, passando a compreendê-lo inserido num amplo contexto social, compreendendo a escola como instituição cultural também inserida em tal contexto, bem como compreender como um sistema de poder desigual se mantem e é perpetuado através de uma “tradição seletiva” dos conteúdos (APPLE, 2006, p. 45).

Faz-se necessária uma seleção de conteúdos que ultrapasse a construção de um indivíduo pronto a agir motivado por seus próprios interesses, como mero agente econômico, desatrelado do seu todo social e pronto apenas para galgar lugares na desigual pirâmide social.

A relação dos conteúdos como instrumento para formação de agentes econômicos cria, de igual modo, práticas curriculares supostamente neutras e atores “impotentes na compreensão da natureza da ordem social de que são partes”, ou seja, atores apolíticos. Assim, a proposta de uma seleção de conteúdos que corrobora com ótica de formação na práxis cultural se estabelece em uma perspectiva que trata todos os atores envolvidos no ato educativo em atores políticos, noções estas que são distorcidas pela chamada ideologia (APPLE, 2006, p. 44).

No tocante à ideologia, seu conceito e funções variam de acordo com as interpretações, destacando-a como “algum tipo de ‘sistemas’ de ideias, crenças, compromissos fundamentais ou valores sobre a realidade social” (WHITT, 1974, p. 125, apud APPLE, 2006, p. 53). No decorrer da história, a ideologia foi compreendida como modo de consciência que distorce a realidade social, da mesma forma ela é um sistema de símbolos que interagem e ainda uma forma de tornar significativas situações sociais antes incompreensíveis (YOUNG, 1970).

A seleção dos conteúdos, inserida no projeto curricular, é a esfera repleta das concepções e características de um grupo dominante que implanta um determinismo economicista, o qual pretende ser naturalizado por intermédio da manipulação das consciências

usando dos subterfúgios de sua ideologia.

Catalogou-se ainda mais um material didático utilizado pelas professoras participantes de pesquisa (FIGURA 26) que faz parte de um programa de alfabetização e letramento da Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED intitulado Programa de Aprendizagem do Amapá - PAAP.

Figuras 26 – Material didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2015.

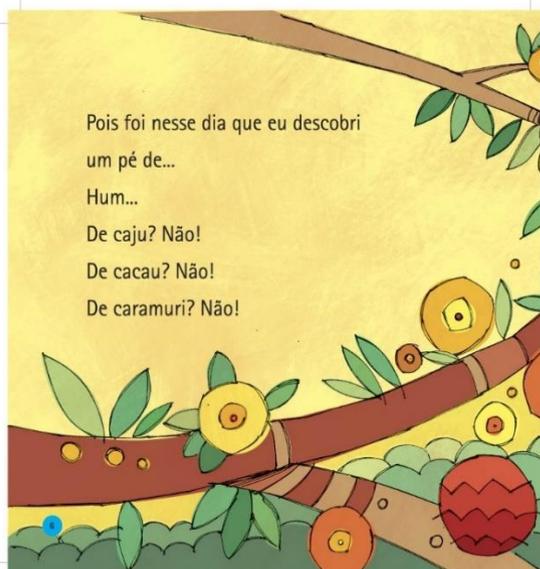
Trata-se de extenso material didático muito bem elaborado para os anos iniciais que dispõe sobre alfabetização, letramento, alfabetização matemática e científica. Tal material passou a ser adotado no Estado do Amapá através da implementação do PAAP e acompanhado de formações para os professores.

Entretanto, percebe-se que o trabalho com a cultura local ainda carece de adaptações, uma vez que um dos livros de poesia (FIGURA 27 e 28) utilizados para o trabalho com as rimas e aliterações, tão típicas dos processos de leitura e letramento, tem seu foco em ambientações e frutas do Nordeste brasileiro, mais especificamente do Estado do Ceará, lugar de se onde se origina o referido programa.

Conforme demonstra as Figuras 27 e 28 a fruta a qual a menina, personagem da poesia, se ocupa em procurar corresponde ao “Umbu-açu”<sup>43</sup>, fruta típica do semiárido brasileiro. Muito embora a sequência da poesia trate da origem indígena da palavra nota-se que a centralidade do trabalho pedagógico aponta para o ambiente diferente do amazônico.

<sup>43</sup> Árvore de pequeno porte, de copa larga, originária do semiárido nordestino que se destaca por fornecer uma enorme sombra.

Figura 27 – Livro de poesias do material didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2015.

Figura 28 – Livro de poesias do material didático utilizado pelas professoras da Escola João Maciel



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 2015.

Desta forma, expõe-se mais um relato de entrevista em que a professora comenta sobre o uso do material didático em suas práticas pedagógicas.

[...] o livro didático eu utilizava como recurso no meu plano de aula. Ele não era um definidor ao ponto de eu seguir à risca o que estava ali proposto no livro didático. Até mesmo por que o livro didático que eu tive oportunidade de trabalhar com meus alunos foi só aquele do PAAP. Mesmo ele estando muito assim fora da nossa realidade, mas eu trabalhava com eles dentro da sala de aula e buscava trazer pra nossa realidade[...] Mas, assim o que eu utilizava mais eram atividades de outros livros até mesmo materiais que eu pegava da internet. Era desse jeito q eu trabalhava como um recurso para complementar o meu planejamento (Professora Alfavaca, 2021).

Percebe-se, como aludido na Tabela 10, a mesma disposição e capacidade de entrelace dos conteúdos programáticos com a cultura local, uma vez que a professora comenta dessa adaptação necessária à realidade local tendo em vista a disparidade entre o material didático e a cultura dos alunos. Todavia, os traços da falta de um projeto curricular amplo, focado na práxis para e com as águas e as florestas é notório com o comentário final da professora que relata o trabalho com outros livros e materiais diversos.

Os materiais didáticos exercem papel determinante no currículo tendo em vista a pressão de grupos dominantes que se valem de suas influências, motivadas por fatores econômicos nas vias político-administrativas, nas estreitas oportunidades decisórias que possui o professorado, bem como em suas precárias condições de trabalho e baixa qualidade de formação, para a manutenção do *status quo*.

A ocorrência do quinto subsistema, a saber, a criação cultural e científicas é interligada ao quarto, uma vez que a seleção cultural de conteúdos está atrelada aos fenômenos sociais e culturais que afetam a criação e difusão do saber e, por conseguinte, a seleção curricular. Todavia, sabe-se que as relações de poder que existentes na sociedade e os grupos hegemônicos que lutam pelo controle dos sistemas escolares a fim de treinarem mão de obra para o mercado de trabalho tem papel fundamental na seleção dos conteúdos escolares.

O sexto subsistema concerne no “subsistema técnico-pedagógico”, que corresponde aos formadores do professorado, grupos de especialistas e pesquisadores em educação que elaboram e “criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Entretanto, a influência desse subsistema costuma ser mais incisiva nas camadas mais periféricas dos sistemas de ensino, fato que também é muito variável de um contexto a outro.

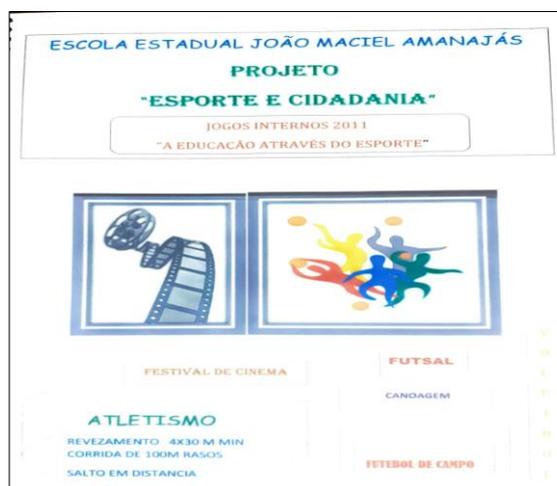
O sétimo subsistema, o qual não se faz presente em todos os sistemas pois nasce da consciência e de uma necessidade de revisões qualitativas dos mesmos, é o “subsistema de inovação”. A função deste sétimo subsistema está na “acomodação constante dos currículos às necessidades sociais” na busca de uma renovação qualitativa da prática pedagógica, exigindo para isso a produção alternativa dos meios, além de consultorias diretas aos professores. Muito embora seja de caráter imperioso, tal subsistema, quando existente, tem-se destacado pela iniciativa de professores engajados em movimentos de renovação pedagógica, não uma iniciativa institucionalizada (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

No tocante ao oitavo subsistema, a saber, o “subsistema prático-pedagógico” nada mais é o que comumente chama-se de ensino, entendido “como processo no qual se comunicam e se fazem realidades as propostas curriculares condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores” e que deve estar no centro de qualquer projeto de currículo. Nesta organização estão bem delimitados deveres e direitos dos atores envolvidos no ato pedagógico, bem como intercâmbios mediados por suas vivências, enfoques metodológicos e tarefas estipuladas (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

O subsistema prático-pedagógico está relacionado com as práticas pedagógicas orientadas pelo Projeto Político Pedagógicos da escola, pela proposta curricular, pelas metodologias adotadas e expressas no projeto, ou seja, nas questões documentais propriamente ditas. No tocante à essas questões documentais da escola *locus* de pesquisa foi informado que O PPP está em construção. Somente um projeto intitulado: “Esporte e Cidadania” (FIGURA

29) fora catalogado, conforme abaixo demonstrado.

Figura 29 – Projeto Esporte e cidadania

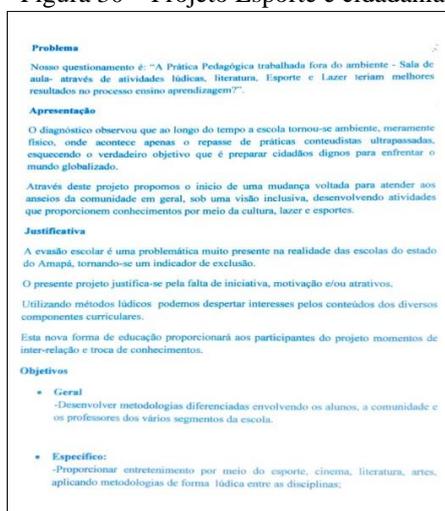


Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Conforme assevera Sacristán (2000) o prático pedagógico está no centro do processo formativo e no coração da escola. Entende-se que o fato de não possuir um PPP, ou de ainda estar em construção, desloca o prático pedagógico da centralidade para o periférico impossibilitando o trabalho com a cultura local que entrelaça o aluno na construção do conhecimento.

Inferese ainda que a falta de um projeto norteador das práticas lança tanto o alunado como os professores às cooptações do grande capital e das inculcações das culturas hegemônicas através da seleção de conteúdos no interior da escola pela inexistência de um trabalho em conjunto e articulado com o local.

Figura 30 – Projeto Esporte e cidadania



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Nos elementos do projeto (FIGURA 30) percebe-se intenções extremamente desarticuladas englobando vários aspectos que não dialogam entre si e elencando pontos que até extrapolam a alçada de um pequeno projeto escolar que é o de “desenvolver metodologias diferenciadas” e ao mesmo tempo “proporcionar entretenimento por meio do esporte e lazer”.

A perspectiva curricular centrada na práxis cultural que se apresenta como base de análise para fins deste estudo, perpassa por uma prática que é avessa às práticas desarticuladas e desorientadas, uma vez que pretende uma formação de aprendizes capazes de apresentar atitudes que colaborem, embora longe de uma ótica redentora, para a emancipação social de sua comunidade, desenvolvendo modos de condutas político e socialmente ativas que perpassam pelo conhecimento e valorização de sua própria cultura.

Tais desarticulações colaboram para uma prática também desarticulada e despartada dos aspectos políticos educacionais que atendem somente às culturas hegemônicas tão contempladas no currículo. Neste sentido, o trabalho de articulação dos projetos curriculares e, por conseguinte, das práticas vai muito além da organização documental, mas entram no campo da luta contra – hegemônica da cultura no campo do currículo.

Infere-se que para a construção praxiológica da concepção de currículo deve-se considerar os supracitados subsistemas, suas relevâncias, complexidades e deficiências, não subestimando a força que cada um possui no esforço para uma análise curricular com base na práxis cultural. Não se pode negar a necessidade de tais subsistemas ao se analisar a prática curricular, sem acatar que tal prática é limitada à realidade social determinada vinculada às práticas organizativas e, portanto, devendo ter essas mesmas práticas atreladas e condicionadas à realidade local e as experiências sociais originadas nos locais.

Neste sentido, segue o comentário de Arroyo (2013, p. 117) sobre a relação intrínseca entre conhecimento, currículo e experiência social:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade de diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza por que produzem uma rica diversidade de conhecimentos e formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

Desta forma, ao sistematizar projetos curriculares que esnobam as experiências sociais, resulta em produção de conhecimentos pobre em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade, onde é difícil encontrar atração em “noções, leis e conceitos formulados sem referência a experiências sociais significativas”, ou seja, é difícil encontrar

motivação.

A condição motivadora do estudo está, também, no reconhecimento de que os alunos levam à escola saberes de vida para serem aproveitados como fundamento para o trabalho com os conhecimentos das disciplinas. É, portanto, a partir deste reconhecimento motivador que se proporciona o direito que o alunado possui de conhecer a própria história, criando uma epistemologia formulada na práxis cultural (ARROYO, 2013, p. 119-121).

Isto posto, insta-se pela análise curricular da pesquisa fundamentada não na construção social, mas na práxis cultural repleta de reflexão no nível da consciência, capaz de florescer ações nos estudantes ribeirinhos repletas de consciência política e de valorização da própria identidade cultural.

## 5 SABERES CULTURAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: CURRÍCULO MULTICULTURALISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE DO IPIXUNA MIRANDA

[...] teve momentos sim que eu pedi pra eles conversarem com os pais para que os pais contassem um pouco da história dos antepassados, de nossos antepassados, das pessoas que tinham vivido anteriormente aqui [...] também que eles pudessem conhecer um pouco da história da formação da comunidade além de outras coisas que eu trabalhei com eles né. A questão da formação geográfica da comunidade como era antes. Também do espaço geográfico da comunidade, retratar em forma de desenhos a questão do espaço geográfico da comunidade. Então era assim dessa forma que ia trabalhando, pra envolver, envolver eles. Então, o máximo que eu podia envolver eles, eu envolvia com a questão mesmo cultural da comunidade (Professora Alfavaca, 2021).

As práticas pedagógicas em comunidades ribeirinhas são envoltas de muitas adversidades e realidades extremamente diversas das vivenciadas na cidade. Além da realidade das classes multisseriadas, alunos e professores precisam encarar longas e cansativas jornadas para chegar nas escolas, enfrentando marés, chuvas, o frio das primeiras horas da manhã em uma região úmida e neblinada.

Como demonstra o relato supracitado de uma das professoras sujeito desta investigação, todo esse cenário pode e deve ser considerado nas práticas pedagógicas dos professores pois é exatamente ele quem dá significado ao aprendizado das crianças uma vez que as considera como parte do processo de construção do conhecimento entrelaçando os aspectos culturais que são tão peculiares da região.

Da mesma maneira, entende-se que os caminhos analíticos escolhidos são, também, condizentes com a complexidade da cultura amazônica, com as técnicas metodológicas, com a teoria apresentada no texto perpassando pela escolha da análise de conteúdo, mais especificamente da análise categorial tendo como *corpus*, escolhido para análise desta seção, os textos das entrevistas realizadas com os participantes de pesquisa, seus planos de aula e as atividades das crianças.

Para auxílio nas análises alicerça-se com o entendimento de currículo baseado na práxis pedagógica de Sacristán (2000), Santomé (2013) e Arroyo (2013), bem como nas perspectivas neomarxista de práxis social aliadas ao currículo de Apple (2017). Da mesma maneira, ancora-se nas práticas pedagógicas interculturais da EI de Candau (2012), Santiago et.al. (2013), além do currículo multiculturalista de Giroux (2000, 2003), McLaren (1997) delineando-se, assim, as linhas epistemológicas da seção.

A princípio, expõe-se as percepções dos participantes de pesquisa acerca do currículo e mais especificamente acerca do currículo multiculturalista. Na sequência, trata-se das

categorias de análise da pesquisa propriamente dita: **história e cultura local, representatividade local e cotidiano escolar**. O emergir das categorias de análise nesta investigação tem como base os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2016) caracterizados como técnicas taxionômicas alicerçados nos procedimentos de indução com o objetivo de confirmar, ou negar, as propositivas do trabalho de pesquisa.

### 5.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENTRELACE DOS SABERES CULTURAIS NA COMUNIDADE DO IPIXUNA MIRANDA

Na sala da direção a jovem docente labuta na impressão de atividades para o trabalho com a turma que ainda não conhece pois fora encaminhada pela Secretaria de Educação a pouco mais de dois dias para o início do ano letivo na escola da comunidade localizada à beira do Rio Ipixuna. A moça esbelta, de pele negra, lábios carnudos e cabelos trançados comenta que seu anseio, expressa na ficha virtual de inscrição no processo seletivo da secretaria, era uma turma na comunidade quilombola onde residia desde que nascera. Apesar de ser critério de escolha no certame aberto pela mantenedora morar na comunidade a qual pleiteava a vaga de docente a jovem professora fora encaminhada à uma comunidade ribeirinha cuja história, saberes, rotinas e cotidiano seriam, a partir de agora, um descortinar (RELATO DE PESQUISA, 2019).

A relação entre educação, currículo e cultura tem sido, nas últimas décadas, palco de disputas intensas e está, de alguma forma, retratada no relato acima. Tal relação tem seu desdobramento ordinário nas práticas pedagógicas pelas quais, por sua vez, devem versar sobre as questões curriculares. As salas de aula estão repletas das diversidades étnicas, culturais, religiosas, de classe, de gênero, orientação sexual, entre outras, e, não seria diferente na sala de aula amazônica, como acima relatado.

Assim, o currículo é sobretudo uma prática cultural e pedagógica em que se estabelece um diálogo entre vários agentes sociais, a saber, alunos que reagem diante dele, professores que o modelam e são modelados por ele, elementos técnicos, administrativos, políticos, de produção de meios, de supervisão, de criação intelectual, de avaliação, além do estabelecimento das funções deste por meio das teorizações sobre seus conteúdos e formas.

Para a presente investigação a perspectiva de currículo como práxis cultural é a base da epistemologia, uma vez que se buscou concatenar o currículo e as práticas pedagógicas na escola campo de pesquisa. Para fins do alcance dos objetivos da investigação, nesta subseção, serão expostas as percepções das professoras sobre as concepções de currículo e de currículo multiculturalista, além do seu entendimento sobre suas práticas pedagógicas e a cultural local.

A ausência da visão ampla, a qual se ocupa o campo do currículo, conduz às concepções parciais e aligeiradas de um amplo e complexo campo forjado nas entranhas do social.

Sacristán (2000), tendo em mente essa perspectiva ampla, propõe mais uma concepção.

Numa primeira aproximação do significado amplo que nos sugere propomos definir o currículo como um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola como ela se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Neste sentido, quando perguntado para as professoras o que elas entendiam sobre currículo tem-se os seguintes relatos:

[...] pra mim o currículo é um método de como o professor deve atuar e esse método ele tem que ver de que forma ele vai influenciar na educação dos alunos [...] é tipo como se fosse a forma de trabalho, a prática do professor. É dessa forma que eu vejo o currículo (Professora Alfavaca, 2021).

A percepção da professora sobre o currículo, apesar de ainda restrita, concorda com a concepção defendida ao longo do presente texto para com o trabalho pedagógico com a cultura amazônica. Entende-se que o fato de a professora conceber o currículo como uma prática colabora para o desenvolvimento de práticas alicerçadas no cultural e na vida cotidiana local uma vez que não trata o campo curricular com algo burocrático ou fora das atribuições do professor em sala de aula. Ainda sobre as percepções das professoras tem-se mais o relato que segue.

Bom, pra mim sobre o que eu entendo por currículo é um dos mecanismos no qual o conhecimento ele é distribuído. Só que ele não é uma coisa acabada ele está sempre em constante construção. Por que ele vai se enriquecendo através do nosso dia a dia das nossas práticas sobre o que o aluno trás, o conhecimento que o aluno tem, as dificuldades do aluno. Então o currículo ele vai se adaptando todos os dias, todos os dias ele vai se modificando. Por que o sistema do currículo fazer com que o aluno aprenda. Ele sempre trás algo de casa por que todo ser humano tem sua própria bagagem, tem sua própria cultura (Professora Babosa, 2021).

Pelo relato, percebe-se uma concepção mais ampliada de currículo alcançando o trabalho com a cultura geral quando a professora expõe que o currículo é “um dos mecanismos que distribui o conhecimento” atrelando este mecanismo às práticas cotidianas na escola, e ainda acrescenta o conhecimento que o aluno traz como bagagem. Infere-se que a percepção da professora condiz com a epistemologia curricular do presente trabalho, na medida em que amplia a concepção de currículo e o concebe sempre em construção.

Entende-se, de igual modo, que ao perceber o currículo desta maneira tem-se ambiente propício para uma prática pedagógica que tenha como base a valorização das culturas subalternas, que não colaboram para hegemonia da classe dominante no currículo e nem tampouco às tentativas de fazer da escola e, por conseguintes, das práticas pedagógicas apenas centros de treinamentos de mão de obra barata para o grande capital.

O projeto de currículo como práxis cultural também é campo fértil para a construção de práticas docentes capazes de alcançar uma emancipação epistemológica, quiçá social, haja vista a possibilidade de estudos que visam um mergulho no real, no intuito de liberar no docente o processo de criatividade autêntica.

Como parte do processo criativo está o superar as concepções de conhecimentos muito fechadas por outras mais abertas às dúvidas que advêm “do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos”, concernindo essas indagações a conhecimentos vivos, originados da “dinâmica social e [na] dinâmica do próprio conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 37).

A abertura para o real e para as vivências são prerrogativas do trabalho pedagógico com o currículo multiculturalista. Assim, quando perguntadas sobre o que entendiam sobre currículo multiculturalista obteve-se os relatos abaixo:

O currículo multiculturalista já é a inserção da diversidade cultural local do que eu tenho no meu entorno cultural e como eu posso inserir ele no currículo. Então eu utilizo a cultura local dentro do currículo, para eu trabalhar dentro do currículo. Cada local tem a sua cultura, então de acordo com o local eu insiro dentro do currículo aquilo que tem na realidade local. Essa diferença entra a realidade local e também inserindo a contemporaneidade (Professora Alfavaca, 2021).

A percepção da professora sobre o currículo multiculturalista concorda com a ideia de trabalho pedagógico com a diversidade cultural, algo que se configura como positivo, pois demonstra que a mesma, em certa medida, admite a necessidade de um entrelace do currículo com a cultura local. Segundo Candau (2012, p. 126) a beleza da diversidade cultural e a interculturalidade que dela advêm “está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus participantes, seus saberes e suas práticas sociais”.

Tal percepção sobre o currículo multiculturalista, apesar de epistemologicamente frágil, indica a possibilidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social, com a finalidade última de fazer fluir habilidades, ações e reações baseadas no conhecimento científico, bem como nos saberes locais que tenham como foco o “atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem” (CANDAU, 2012, p. 38).

Entende-se que uma percepção clara sobre o conceito e a prática de currículo multiculturalista se faz necessária nos tempos da modernidade tardia uma vez que diz respeito à capacidade que cada educador possui de articular e aplicar conceitos, princípios e

generalizações às culturas de variados grupos socioculturais que, por sua vez, ajuda no esmiuçar as formas de construção do conhecimento, baseados na capacidade de entender e investigar as minúcias implícitas e suas influências nesse processo de construção, também, por meio das práticas docentes. Neste sentido, expõe-se mais uma resposta sobre o que se entende por currículo multiculturalista.

O que eu entendo sobre o currículo multiculturalista ele serve para englobar todos os tipos de cultura havendo uma discussão saudável entre todos os tipos de cultura entre todos os tipos de conhecimento. Havendo também uma interação entre as culturas diversas do índio, do negro [...] então tudo quanto for tipo de cultura ela tem que ser trabalhada em sala de aula. Independente de qual seja a localidade, qual o lugar seja na cidade ou no campo, na escola indígena, na escola quilombola o importante é nós trabalharmos essa cultura no contexto escolar. Falar sobre a cultura é uma prática muito importante na sala de aula por que é através dela que nós podemos conhecer o costume, podemos adaptar, saber mais sobre a vida do outro. Então o currículo multiculturalista ele vem fazer isso, a gente precisa trabalhar isso por que existem muitas culturas que ainda estão silenciadas, muitas pessoas ainda não tem voz dentro da sociedade com relação às suas culturas ainda existe um preconceito cultural dentro das escolas e em muitos lugares. Então é através dessa conversação dentro da escola que nós podemos mudar o mundo através do diálogo. Está tudo muito silenciado e nós precisamos fala sobre a cultura dentro da escola (Professora Babosa, 2021).

Inferre-se que a percepção das professoras da Escola João Maciel Amanajás sobre o currículo e ainda sobre o currículo multiculturalista é totalmente condizente com a epistemologia curricular desta investigação, uma vez que as docentes compreendem a necessidade do trabalho pedagógico com a diversidade cultural e com a cultura local.

Segundo Pinar (2016) qualquer esforço respeitoso que se possa ter pelos outros perpassa pela ideia de que se deve entender as questões culturais e multiculturais sempre através de estudos embasados nos diálogos. Neste sentido, entende-se que o fato de as professoras, participantes da pesquisa, compreenderem o conceito de um currículo de base multicultural é salutar.

Entretanto, a partir dos relatos das entrevistas, percebeu-se que, muito embora teoricamente retratem o que vem a ser o currículo multiculturalista, suas práticas são pouco condizentes com esta perspectiva. Quando perguntadas se conseguiam entrelaçar os saberes culturais da comunidade em suas práticas pedagógicas tem-se os seguintes relatos:

Na verdade [...] eu, eu consegui fazer algumas práticas, com relação a cultura deles. Porque além deles serem crianças, pra eles terem entendimento é meio complicado. Eles sabem pouco sobre essa cultura. Eu não vou te dizer que era constante, mas eu fiz algumas práticas, eu acho que ensinei direitinho pra eles (Professora Barba Timão, 2021).

Pelo relato, compreende-se que a professora reconhece a falta de um trabalho contínuo com a cultura local, bem como a falta de compreensão que as crianças tem no tocante à sua

própria cultura. Todavia, sabe-se que é exatamente nesta minúcia que a prática do professor faz a diferença no sentido de ajudar a criança, em parceria com a família e a própria comunidade, a conhecer o mundo a partir das suas vivências e da sua cultura local. Para tanto, faz-se necessário a utilização de variadas estratégias de ensino que corroboram com as diferentes formas de aprender no interior dos variados grupos socioculturais. Na sequência, tem-se mais um relato sobre a percepção das professoras no tocante à sua prática e os saberes locais.

Olha em, em parte sim, não vou dizer que totalmente. Algumas coisas assim eu consigo envolver algo do cultural. De repente eu não esteja sabendo envolver esses saberes culturais. Pra gente envolver, precisa ter uma grade curricular, um certo planejamento e também a gente depende muito da questão material. Tem a questão de formação pra gente poder trabalhar. Então, tem coisas que dá pra eu envolver, mas assim, tem coisas que não dá. Eu acredito que eu tenha deficiência nessa... ou de repente eu ainda não tenha olhado por, por esse outro lado. Tem aquela questão, também, da faixa etária. Como é que a gente vai envolver ensinando nesta faixa etária?! (ênfase)[...] como é colocar no meu planejamento mesmo. Como eu planejar isso, entendeu?! (Professora Alfavaca, 2021).

Conforte relatado, as percepções das professoras sobre suas práticas são bastante autocríticas tendo pontos em comuns que é a falta de alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógica que entrelaçam os alunos e suas culturas na faixa etária a qual trabalham que são as crianças dos anos iniciais do Fundamental. Mesmo entendendo os conceitos de currículo e currículo multiculturalista as professoras sentem falta de um direcionamento mais amplo de trabalho pedagógico alicerçado na perspectiva multicultural.

De acordo com Moreira e Carvalho (2014) o reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica no Brasil, bem como a assertiva de que a criança na escola ao conviver com a diversidade cultural aprende com a mesma oportuniza a criação de novos currículos nas escolas e, também, na formação de professores. Infelizmente, o cenário atual, com tantas políticas voltadas para o não reconhecimento da diversidade cultura no país fica cada dia mais desfavorável.

Assim, sem um caminho norteador o qual se deva percorrer, ou seja, sem uma proposta ampla de trabalho com o currículo multiculturalista, mesmo que se compreenda os conceitos, a importância e a centralidade da cultura local em sala de aula não se materializam uma prática pedagógica que se entrelace com a cultura local e envolva os alunos na construção do conhecimento.

Para tal, faz-se necessário o desenvolver sequências didáticas que sejam capazes de promover a desconstrução de preconceitos e discriminação, e naturalização de comportamentos racistas a fim de criar um ambiente escolar que reconheça a prerrogativa desigual e

discriminadora da sociedade, além de resgatar as histórias cotidianas e ordinárias das comunidades locais, integrando raízes históricas e os projetos e ações de diálogos entre diferentes pessoas e grupos. Estas ações são fundamentais para a práxis de um currículo multicultural.

De igual modo, as professoras citam a falta de formação específica para o trabalho com o multicultural, a falta de estrutura e material necessárias para o mesmo fim, pontos estes que estão fora de sua ingerência, uma vez que os demais subsistemas que fazem com que o currículo seja materializado, neste caso o subsistema técnico administrativo, não cumpre seu papel de proporcionar tanto a formação necessária como a estrutura necessária para o trabalho com o currículo multicultural.

Entende-se o desenvolvimento de um currículo pautado na práxis cultural e multicultural, situado e forjado para a Amazônia, que proporcione alternativas válidas para que tais práticas verdadeiramente se materializem se faz urgente e necessária.

## 5.2 CATEGORIA HISTÓRIA E CULTURA LOCAL

Ah! pra mim ser ribeirinho é uma identidade até mesmo do nosso Estado apesar da gente não ter uma uma representação no Estado do Amapá. É falado muito do negro e do índio nós ficamos um pouco esquecidos né. [...] Nós contribuimos pra cultura do Estado. [...] Nós somos também pessoas que fazemos parte da identidade do Estado. Ser ribeirinho é aquele caboclo que tira açaí, que pesca, não só para o sustento do Estado mas, até mesmo para o próprio sustento também. A gente pode levar uma contribuição também muito grande pro desenvolvimento do Estado. Só falta a gente ser um pouquinho enxergado, né! (Professora Alfavaca, 2021).

As comunidades ribeirinhas amazônicas são constituídas de um povo de uma valentia singular. Adaptado para a vida com muitas intempéries naturais e ausências estruturais, condições básicas de saúde, educação e lazer, por exemplo, o povo das águas na Amazônia, de modo geral, demanda audiência e atenção como demonstrado no relato acima. Consciente de ser partícipe do caldeirão cultural amazônico o ribeirinho se percebe como alguém de uma identidade única, peculiar e possuidor de ricas contribuições a fazer para o próprio desenvolvimento, além do desenvolvimento local.

As oitivas dos povos das Amazônia têm sido realizadas ao longo do tempo por iniciativa de pesquisadores nativos e simpatizantes que se esforçam por mostrar essas vozes historicamente silenciadas. O resgate de histórias e um trabalho sistemático com as mesmas por meio de um esforço escolar que atinge o currículo e as práticas pedagógicas dele emanadas é de fundamental importância para o resgate e continuação de aspectos culturais locais, além

de auxílio na emancipação quanto coletivo social com o fortalecimento da identidade local.

Segundo Giroux (2003, p. 46) uma das características dos intelectuais públicos e culturais, como são os docentes, é o entendimento da importância pedagógica de educar seus aprendizes na proficiência da “linguagem da memória pública.” Tal entendimento exige a concepção de uma história que rejeite a noção do conhecimento como uma herança que deve ser transmitida simplesmente e a admite com um olhar crítico. Nesta perspectiva, a memória pública cuida pouco do que é comum e ocupa-se daquilo que é distinto e extraordinário.

Neste sentido, destacam-se as relações de humanidade e amorosidade com a comunidade expressas nas oralidades, como demonstrado no relato que inicia esta seção, feito por uma professora filha da comunidade, bem como em muitos outros no decorrer das análises desta categoria. No desdobrar da seção ficará perceptível o envolvimento pessoal de participantes de pesquisa que ou nasceram na comunidade ou pelo tempo ali vivido foram, por assim dizer, adotadas por uma família absorvendo, assim, hábitos e costumes próprios daquela cultura.

Destaca-se que, apesar do ambiente virtual usado para as entrevistas com as professoras, é notável a áurea de querença e animosidade nas falas das docentes, assim como o sentimento de pertença e engajamento denotando um campo fértil para práticas pedagógicas que se relacionam com a concepção de currículo multiculturalista aqui defendidos.

Compreende-se que para identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características ribeirinhas no contexto escolar faz-se necessário identificar o conhecimento destes educadores sobre as histórias, as vivências e os saberes da comunidade (TABELA 11), assim como entender o envolvimento docente com os cotidianos locais – suas festas, rotinas e práticas. Para tanto, utiliza-se das falas das professoras, participantes da investigação, indagando-as sobre a história da comunidade, as formas de sobrevivência das famílias locais, seus lazeres, suas crenças e outros costumes.

Tabela 11 – Conhecimento docente relacionados à história e cultura local

CONHECIMENTO DO DOCENTE	DOCENTE RELACIONADA	EXCERTO DE ENTREVISTA
Origem da comunidade	Barba Timão	<i>Ela iniciou-se dia 19 de março de 1963 com a chegada da padroeira que ainda é até hoje que a Nossa Senhora da Conceição trazida pelo Sr. Coringa lá do Pará</i>
	Alfavaca	<i>Nasci de parteira o que é bem legal!! Naquela época a gente também não tinha os recursos que se tem hoje. Mas eu digo assim, pra mim é um privilégio mesmo, porque quem me pegou foi a minha bisavó. Hoje ela não tá mais entre a gente. Mas pra mim é uma grande!!! (ênfase) É muito importante!! (ênfase) Tão legal essa questão da minha origem!!!</i>
Atividade de	Barba Timão	<i>Eles tem muita plantação de açaí. Então tem o açaí a pesca,</i>

subsistência dos comunitários		<i>a pesca o camarão muitos sobrevivem da venda do camarão. Mas, o carro-chefe deles lá é o açaí, carro chefe deles de lá é o açaí</i>
	Babosa	<i>Todo mundo ali tem o seu, a sua plantação de Açaí é aonde eles tiram o sustento. Com certeza!! A ajuda deles também é a bolsa(BOLSA FAMÍLIA)</i>
Lazer da comunidade	Barba Timão	<i>[...] com relação a lazer [...]na comunidade tem quatro festas, que são das famílias, são tradicionais né. Se eu não me engano é uma em janeiro, a outra em abril, a outra em agosto e uma em dezembro. Então são essas quatro famílias que tem essas festas, é durante o ano</i>
	Babosa	<i>Aí começaram a falar qual era o brinquedo que eles mais gostavam. Os meninos geralmente, falavam que era de futebol! Então futebol essa é a brincadeira deles! Futebol ele é predominante né.</i>
	Alfavaca	<i>depois a gente vai sentar na frente de casa, pra assistir o pessoal jogar né. [...] É, conversar com os vizinhos devido a gente ficar a semana toda trabalhando</i>
Crenças e religiosidade	Barba Timão	<i>quando é época de festividade e religiosidade ou então é feriado de algum santo eles não vão pra mata, eles não vão pro rio.</i>
	Alfavaca	<i>as crenças de antigamente daquelas histórias que nós dizemos hoje que são lendas né, que os nossos avós nos contavam eu falo que eu trouxe das crenças de antigamente o medo do boto.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

De acordo com Arroyo (2013, p. 261) uma das consequências mais sérias da ausência dos participantes sociais nos currículos e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas por ele guiadas, “é que lhes é negado o direito a conhecer-se, a saber de si, e de seus coletivos.” Desta forma, faz-se necessário que, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com toda a epistemologia desta investigação, a história dos alunos seja conhecida e valorizada pelos docentes a fim de que possam, por meio dessas práticas, envolver a histórias dos alunos e da comunidade nelas.

Assim, quando perguntadas sobre história da comunidade do Ipixuna Miranda obteve-se o seguinte relato:

[...] eu tive conhecimento em contato com algumas pessoas da igreja. Ela iniciou-se dia 19 de março de 1963 com a chegada da padroeira que ainda é até hoje que a Nossa Senhora da Conceição trazida pelo Sr. Coringa lá do Pará num barco chamado Nossa Senhora da Conceição isso no início com a família Torrinha que doou a padroeira para a comunidade [...] Antes de chegar a padroeira só eram três famílias então não era uma comunidade (Professora Barba Timão, 2021).

Percebe-se, a partir do destaque acima e na Tabela 11, que a professora conseguiu ter conhecimento sobre a história da comunidade através de certo envolvimento com comunitários ligados à igreja o que denota certo interesse da docente em saber as origens dos alunos os quais estava ministrando aula. Ao se tornar conhecedora de tal história a docente poderá conduzi-lo

às suas práticas tornando o processo ensino aprendizagens significativo ao discente.

De acordo com Arroyo (2014, p. 120) crianças e adolescentes aprendem conceitos, leis e noções ricos em “experiências sociais, culturais e humanas” que sejam capazes de lhes tocar de perto. Assim, infere-se que almejando conhecer mais sobre as origens da localidade a qual está inserida o professor tende a desenvolver uma prática pedagógica mais envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características ribeirinhas no contexto escolar.

De modo similar, quando perguntadas o que as pessoas da comunidade do Ipixuna Miranda fazem para se sustentar obteve-se os seguintes relatos:

[...] com relação a sobrevivência deles é de vida eles têm, a pesca né. O maior custeio deles é o açaí né. Eles tem muita plantação de açaí. Então tem o açaí a pesca, a pesca o camarão muitos sobrevivem da venda do camarão. Mas, o carro-chefe deles lá é o açaí, carro chefe deles de lá é o açaí entendeu?! [...]Então o açaí, tem época que ele tá bem barato, mas quando ele começa a faltar ele encarece muito. Então o carro-chefe deles lá é o açaí. [...] O peixe na verdade, nada mais é que o sustento deles né eu não vejo assim eles venderem peixe entendeu?! Eu vejo o açaí sim, o açaí eles vendem, uma saca, duas sacas, três saca. Eles vão pra mata tiram, é interessante sabe?! Eles também não só vendem, como bebem muito açaí. Ali as crianças, os adultos também, tem pessoas ali que não come se não tiver açaí, meu Deus! Eu assim, eu até eu me acostumei (RISADAS) me acostumei muito, mas não tem como! [...] Nas casas geralmente, tem a uma bateideirinha de açaí. Quase em todas as casas tem, tem entendeu?! (Professora Barba Timão, 2021).

Com o exposto, também em destaque na Tabela 11, percebe-se bastante envolvimento com os costumes e os cotidianos da comunidade, tendo em vista que a mesma relata conhecer períodos sazonais de safra e entressafra do açaí, principal fonte de sustento e alimentação dos comunitários. De igual modo, a professora relata ser conhecedora de costumes muito particulares da vida dos moradores como o fato de possuírem uma bateideira de açaí em casa e, ainda, revela ter adquirido, pela convivência com a comunidade, o hábito de se alimentar do vinho do açaí, assim como os comunitários, todos os dias.

Segundo Silva (2013, p. 187) a teoria do currículo, e por conseguinte a prática pedagógica dele advinda, é de fato algo bastante relevante, uma vez que “seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo, mas com o conhecimento sobre os nexos entre o conhecimento e o indivíduo. Assim, entende-se que esse envolvimento docente com a cultura dos aprendizes é significativo para sua prática pedagógica conforme se percebe em mais um relato que mostra como as professoras, participantes de pesquisa, possuem conhecimento sobre a realidade cultural da comunidade *lócus* de pesquisa.

[...] você sabe, que é uma região onde tem muito açaí, eles trabalham muito com a tirada do Açaí, e eles vão para o Lontra44, vender. Muitos, a maioria das mães são

---

44 Localidade que serve de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias, incluindo o açaí, que tem como destino a região do Beira Amazonas.

donas de casa, entendeu? Elas ficam em casa, já tomam mais conta da casa e geralmente é o pai que trabalha mais no negócio de açaí. E lá eu vejo também tem muita plantação. Eles trabalham com esse negócio também de plantação. [...] Mas, pelo que eu vejo, por algumas coisas eu andei pesquisando, a vida lá, o trabalho mesmo, é o negócio do Açaí. Todo mundo ali tem o seu, a sua plantação de Açaí é aonde eles tiram o sustento. Com certeza!! A ajuda deles também é a bolsa. Porque de todos eles, só tem um aluno, que ele não é cadastrado na bolsa, os demais, são todos cadastrado na Bolsa Família (Professora Babosa, 2021).

Compreende-se, então, que o movimento, o qual é mencionado pela docente, destacado na Tabela 11, de entender, pesquisar e procurar saber sobre aquela cultura local, é de extrema importância para a configuração de práticas pedagógicas que sejam envolvidas pelos saberes culturais locais. Candau (2016) comentando sobre essas práticas pedagógicas interculturais afirma que conhecer melhor o mundo cultural dos alunos, aproximar-se e “sentir o outro” são estratégias potencializadoras de uma educação intercultural e, por conseguinte, condizentes com as práticas pedagógicas neste texto analisadas.

O destaque seguinte diz respeito ao relato de uma das professoras que é filha da comunidade e, para além de demonstrar o quanto ela conhece a comunidade, manifesta uma devota satisfação em fazer parte da mesma, satisfação em falar das origens, satisfação em ajudar a compor a cultura do lugar com sua história de vida

[...] eu nasci aqui mesmo na comunidade. A minha história familiar né, vem buscando lá dos meus avós. Eles foram umas das famílias fundadoras da comunidade. Quando eles vieram pra cá na época, que tinha o dono daqui que se chamava seu Torrinha e ele era dono de uma grande extensão de terra, eles vieram pra cá trabalhar como posseiros. E aqui nasceu também meu pai, e eu também acabei nascendo aqui. Nasci de parteira o que é bem legal!! Naquela época a gente também não tinha os recursos que se tem hoje. Mas eu digo assim, pra mim é um privilégio mesmo, porque quem me pegou foi a minha bisavó. Hoje ela não tá mais entre a gente. Mas pra mim é uma grande!!! (ênfase) É muito importante!! (ênfase) Tão legal essa questão da minha origem!!! (ênfase) [...] Eu fui criada aqui, só sair daqui mesmo pra ir estudar né, porque eu fui pra Macapá [...] (Professora Alfavaca, 2021).

Tendo em vista o emocionante relato acima, também destacado na Tabela 11, a história de vida da professora, seu orgulho em ser filha do Ipixuna tem-se a certeza do quanto a docente pode contribuir para uma prática pedagógica que colabore com a formação de seus alunos centrada na cultura do seu lugar, por meio de narrativas muito próprias do seu lugar.

Destaca-se que é a partir do conhecimento das origens das culturas locais, bem como de suas formações ideológicas que se tem repertório para as lutas contra a imposição da condição de subalternidade das culturas dominantes sobre as culturas minoritárias. Tal conhecimento está no âmago das práticas pedagógicas que dialogam com as concepções de um currículo multiculturalista crítico.

O multiculturalismo crítico fundamentado nas práticas de resistência entende que as

culturas locais, berço das identidades em condição de subalternidade, como um lugar de posicionamento a partir do qual emergem as identidades reconhecidas nas narrativas escondidas, na reavaliação de tradições e heranças, na relação com o passado, nas suas memórias.

De acordo com Silva (2013, p. 198) as narrativas constituem práticas discursivas muito importantes que nos ajudam a dar sentido as coisas do mundo e a produzir “nossas identidades sociais”. É, portanto, neste pormenor, que se entende o quanto práticas pedagógicas baseadas nas narrativas dos locais colaboram para o envolvimento de saberes culturais locais.

Quando indagadas como as pessoas do Ipixuna Miranda desenvolvem seu lazer, conforme destacado na Tabela 11, obtêm-se os relatos abaixo elencados:

[...] com relação a lazer [...] na comunidade tem quatro festas, que são das famílias, são tradicionais né. Se eu não me engano é uma em janeiro, a outra em abril, a outra em agosto e uma em dezembro. Então são essas quatro famílias que tem essas festas, é durante o ano. Então eu sei que é, é bem (ênfase) divertido também! (risadas!!!). Então eles fazem não só a festa religiosa, como também é... festa dançante né. Tem a festa dançante, tem bingo, eles fazem leilão, é bem divertido, sabe! [...]. Então há o futebol também, eles gostam muito de futebol, tanto as mulheres como os homens, eles fazem torneios, tem muito torneio de futebol lá [...] (Professora Barba Timão, 2021).

Conforme o relato, e as impressões no momento da entrevista, percebe-se quanto a professora demonstra ter participado do lazer dos comunitários pela ocasião de algumas das festividades mencionadas. A docente demonstra ainda com certa ênfase que esta participação lhe trouxe momentos singulares quando afirma com destaque que as festividades são bem divertidas. Ressalte-se, ainda, que a professora comenta não ter presenciado brigas ou confusões em nenhuma destas festividades o que denota que as frequentava com certa regularidade.

Neste contexto, entende-se de especial importância a participação da professora nas rotinas, festas e lazeres da comunidade como forma de estreitamento de laços com comunitários alunos e pais de alunos. Segundo Santiago et. al (2013) ao se considerar o trabalho com culturas minoritárias faz-se necessário que o professor esteja sensível às diferentes situações criativas que envolvem os alunos pertencentes a um contexto cultural distinto para fazer que não haja uma ruptura entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes promovendo um entrelace entre as duas.

Como salientado pela professora, e também demonstrado acima na Tabela 11, o futebol é uma das principais atividades de lazer dos comunitários sendo mencionado em todas as entrevistas. Assim, o relato que segue ilustra, o que Santiago et. al. (2013) fala sobre a

sensibilidade docente utilizada em situações criativas de aprendizagem para as práticas pedagógicas com a cultura.

[...] eu perguntei no primeiro dia de aula, o que eles gostavam de brincar: ‘Ai o que mais gosto de brincar é de boneca!’ Outras disseram: ‘Gosto de brincar de professora!’ Aí começaram a falar qual era o brinquedo que eles mais gostavam. Os meninos geralmente, falavam que era de futebol! Então futebol essa é a brincadeira deles! Futebol ele é predominante né. [...] Então, o aluno levou uma bola eles foram lá pra frente da escola que tava tudo limpinho. Eles foram lá jogar o momento de bola, aí eles brincaram (ênfase)[...] Porque querendo ou não são crianças né?! Então eles precisam desse momento (Professora Babosa, 2021).

Deste modo, segundo Santiago et. al. (2013) é imprescindível que os educadores considerem que “todas as suas ações no interior da escola se constituem em um comportamento cultural” sendo necessária a diversificação de práticas pedagógicas a fim de que as referências culturais de todos os alunos sejam contempladas. Para tanto, o conhecer e se envolver com as culturas dos estudantes é fator determinante. Assim, segue mais um relato sobre o lazer dos comunitários desta vez proferida por uma professora que mora na comunidade desde que nasceu.

E aí assim, depois a gente vai sentar na frente de casa, pra assistir o pessoal jogar né. Como eu não jogo mais eu tenho que ficar assistindo né!? É, conversar com os, os vizinhos devido a gente ficar a semana toda trabalhando. Então é o domingo é o único dia que dá pra a gente se reunir colocar as conversas em dia, já que no decorer da semana a gente não pode conversar com os vizinhos devido o trabalho!! (risadas) (Professora Alfavaca, 2021).

No relato acima compreende-se que os ritmos de vida e lazeres daqueles comunitários seguem o compasso das águas e dos rios que circundam a comunidade denotando uma vida pacata que tem como lazer o conversar e o interagir com a vizinhança depois de uma semana de trabalho. A peculiaridade de uma vida pacata que dignifica valores simples também deve estar no âmbito da sensibilidade docente e ser contemplada no planejamento de suas práticas pedagógicas.

No mesmo sentido, entende-se que “conhecer uns aos outros, estar sensível às condições de vida e às características culturais” devem ser postura permanente de docentes que exercitam práticas pedagógicas preconizadas neste texto (SANTIAGO et. al., 2013, p. 170).

No tocante às crenças da comunidade quando perguntadas que tipo de crenças as pessoas no Ipixuna possuem auferiu-se os relatos que seguem:

Sim eles têm, por exemplo, quando é época de festividade e religiosidade ou então é feriado de algum santo eles não vão pra mata, eles não vão pro rio. Eles respeitam muito essa parte aí. Logico que a gente ouve a história do boto né! Aquela cabeça de fogo. Os meninos quando iam pra mata, já os maiores, também diziam que escutam

muita coisa na mata que não é só bicho. Ou quando passam a noite ou vão em determinado horário eles saem de dentro da mata, do rio, corrido!! [...] As pessoas de lá sempre dizem: ‘a mata tem mãe, o rio tem mãe, do jeito que você tem mãe.’ Você tem que pedir licença pra tudo né. Então isso, a gente vai aprendendo com o tempo né, de acordo com que nós vamos convivendo com eles, nós vamos aprendendo muitas coisas, porque na verdade você não leva só a tua experiência, você só não ensina, você aprende também. A gente ouve sim né, muitas coisas com relação a essas misuras como, como eles falam (Professora Barba Timão, 2021).

Pelo relato exposto, também colocado na Tabela 11, percebe-se o que a professora descreve com riqueza de detalhe alguns dos costumes ligados à religiosidade e às crenças da comunidade do Ipixuna Miranda. Muitas lendas como a do boto, da Iara são comuns às regiões amazônicas. Entretanto, a história da cabeça de fogo é exclusiva da comunidade *locus* desta investigação. Assim, a professora tem conhecimentos desta história, como demonstra no comentário sobre a lenda da cabeça de fogo, denotando, assim, o envolvimento que tem com a cultura da comunidade.

Além do envolvimento e conhecimento sobre a cultura local pode-se destacar que a docente adquiriu tais *expertises* através de alguns anos de convivência na e com a comunidade, externando o quanto aprendeu durante o tempo em que lá esteve. A assertiva de que ao se ensinar se aprende muito mais a professora expressa uma disposição para a realização de uma prática pedagógica que envolve a diversidade de saberes culturais e as características ribeirinhas no contexto escolar.

Santiago et. al. (2013, p. 168) afirma que “estar na escola, aprender e ensinar são processos que, por definição, constituem um permanente cruzamento de fronteiras culturais” levando inevitavelmente às transformações dos participantes. Desta forma, é compreensível que a professora declare o quanto fora transformada e aprendeu com a experiência de estar na comunidade. O destaque seguinte, também demonstrado na Tabela 11, revela não somente a riqueza da experiência de estar na comunidade, mas de ser da comunidade e a relação disto com a cultura local

Olha aqui na comunidade nós temos assim três religiões: a católica, a protestante e o ateu que é aquele que não frequenta nenhum. A questão das crenças de antigamente daquelas histórias que nós dizemos hoje que são lendas né, que os nossos avós nos contavam eu falo que eu trouxe das crenças de antigamente o medo do boto. Porque minha avó contava que o boto gostava daquelas meninas que eram virgens. Quando você tava assim menstruada não podia tomar banho no rio, por causa do boto. Porque senão vinha e pegava. Então mesmo hoje eu sabendo que era uma história inventada né, mesmo assim, eu ainda tenho medo. Morro de medo de boto!! (risadas) (Professora Alfavaca, 2021).

O fato de ser da comunidade representa uma experiência de riqueza ímpar, uma vez que não somente pode-se levar para as práticas as percepções reais, materiais, ordinárias sobre

àquela cultura, mas, também, os sentimentos, emoções e subjetividades compartilhadas com os quem também são filhos da comunidade, ou seja, os alunos. O sentimento de medo do boto que acompanhou a professora desde a infância pode ser partilhado com muitos de seus alunos e usado como fonte de desenvolvimento de sequencias didática ricas e significativas envolvendo a cultura local.

Todavia, não se assevera que somente alguém que seja do local pode desenvolver práticas pedagógicas com as culturas locais, mas auxilia no deslocamento de “alunos e professores para uma aprendizagem que por meio do envolvimento direto com os membros de uma cultural e com suas próprias perspectivas” (SANTIAGO et. al., 2013, p. 168).

Posto isto, percebe-se que as professoras conhecem nuances da cultura local que só seria possível se realmente houvesse certo envolvimento com tal cultura tornando este um ponto importante destas análises que ajuda na identificação das práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características ribeirinhas no contexto escolar, aspecto que será mais detalhado na próxima categoria do presente texto.

### 5.3 CATEGORIA REPRESENTATIVIDADE LOCAL

O jovem rapaz, filho da comunidade, com seus menos de trinta anos tem conversa fluida, alongada e prolixa. Naquela manhã o diálogo versava sobre o movimento de criação da Associação dos extrativistas de açaí da Região do Beira Amazonas. Pela ocasião, o rapaz com seu palavreado técnico, uma vez que trabalha como técnico agrícola na comunidade, e loquaz comentava dos trâmites burocráticos para a criação da associação que ajudaria, entre outras coisas, na valorização econômica e social do produto do trabalho dos comunitários, com a alcance de selos internacionais que beneficiariam a venda e agregaria valor qualitativo ao açaí da região. Para além disso, o rapaz falava da dificuldade de engajamento dos extrativistas ao projeto da associação, tendo em vista o processo burocrático e as longas e sucessivas reuniões deliberativas para enfim se chegar à consensos, ou seja, uma demanda de participação social (RELATO DE PESQUISA, 2019).

O relato acima retrata a figura de um jovem comunitário da Região do Beira Amazonas que fora estudante em uma das escolas da região, mais especificamente da Escola Família Agrícola-EFA do Macacoari, onde terminara seus estudos saindo de lá com o diploma de técnico agrícola. Saiu da comunidade para estudar ciências biológicas e retornara, já concursado, como técnico agrícola para trabalhar na região. Apesar de não ser oficialmente um líder comunitário, sua fala eloquente e o trabalho de persuasão de seus pares à adesão ao projeto de uma Associação para lhes representar no mercado mundo afora, o coloca na posição de liderança social que teve sua formação base na própria comunidade.

Percebe-se, também, um caráter de resiliência pessoal, peculiar em indivíduos

provenientes de ambientes com alto teor de intempéries diversas, que se desdobra em uma resiliência social com vistas à superação e transformação das adversidades vivenciadas, as quais são potencializadas pela formação político-cultural que são permeadas pelo currículo e tão pertinentes ao trabalho com o campo curricular na Amazônia.

Assim, entende-se que para a compreensão dos saberes culturais envolvidos nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento faz-se necessário a construção de hábitos formativos em estratégias participativas de representatividade sociais locais (TABELA 12) como o exemplo do jovem relatado acima. Para melhor entendimento sobre tais hábitos e estratégias recorre-se aos relatos das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa.

Tabela 12 – Processos decisórios catalogados nas práticas pedagógicas dos professores

<b>PROCESSOS DECISÓRIOS CATALOGADOS</b>	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA RELACIONADA</b>	<b>DOCENTE RELACIONADA</b>	<b>EXCERTO DE ENTREVISTA</b>
Decisão sobre a merenda Escolar	Conversa Informal, oitivas	Alfavaca	<i>Pra minha turma, em questão de participação dos alunos, eu sempre buscava ouvi-los. Não tinha assim aquele líder de turma, mas eu sempre procurava ouvir, sempre.</i>
Decisão sobre aulas aos sábados durante a pandemia	Reunião de pais e mestres	Babosa	<i>[...] uma coisa que foi acordado com os pais, fo sobre as nossas atividades, sobre os sábados letivos [...]</i>
Delimitação de responsabilidades em sala de aula	Cartazes com os ajudantes do dia	Barba-Timão	<i>[...] dentro da minha sala, por exemplo, nós tínhamos um Tabela. Nesse Tabela ficava[...] o ajudante da semana. E nesse Tabela tinha, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, nós fazíamos o ajudante, o ajudante de cada dia.</i>
Representatividade estudantil	Criação do grêmio estudantil	Iniciativa de outros professores	Relato da diretora, mas a iniciativa ocorrera a muito tempo atras e não fora exitosa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Desta maneira, infere-se que tais hábitos possuem estruturas basilares alicerçadas nas vivências em esferas formadoras, como a família, a escola, os movimentos sociais locais, a igreja entre outras instituições. É neste pormenor, então, que se entende como o tratamento com a aprendizagem dos alunos e os conteúdos culturalmente selecionados é fator diferencial, ou seja, o currículo é fator diferencial quando entendido de maneira praxiológica, que serve às práticas pedagógicas dentro de um amplo projeto curricular que almeja a emancipação dos indivíduos e seus coletivos.

A relação do currículo com as culturas dos aprendizes é de essencial importância para a construção do conhecimento e a consolidação de uma consciência praxiológica nos mesmos, materializadas nas ações de representatividade estudantil, assim como capacidade de

resiliência e instrumento de busca à emancipação de sua realidade social. Segundo Giroux (2003, p. 42) comumente ignora-se a poderosa influência da cultura popular e as poder que ela tem de “moldar currículo [...] e redefinir a relação entre a cultura da escola e a cultura da vida cotidiana”.

De modo análogo, práticas pedagógicas que permitem a conversa entre culturas dos aprendizes e conhecimentos ajudam no envolvimento dos partícipes do processo educacional na construção dos conhecimentos no sentido de habituá-los no exercício da participação, respeito às divergências e ao diálogo coletivo. Apple (2017) afirma que estabelecer escolas, currículos e práticas de ensino que conectem indivíduos e escolas a comunidades é parte de um projeto maior de emancipação e a prática de tais hábitos colaboram para este projeto maior.

Desta maneira, ancora-se na epistemologia da Educação Intercultural de Candau (2020, p. 42) que em seu universo conceitual propõe o fortalecimento de perspectivas educativas e sociais orientadas por processos democráticos que articulam a igualdade “em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula.” Assim, compreende-se que processos democráticos ocorrem se, e somente se, estiverem concretizados nos hábitos formativos e estratégias participativas de representatividade sociais.

Quando indagadas se os alunos participavam dos procedimentos decisórios, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, por exemplo, no interior da escola a resposta foi parcialmente afirmativa, conforme mostram os relatos que seguem:

Essa da questão participação deles nas reuniões pra tomadas de decisões, em relação a escola nunca houve. Pelo menos no tempo que eu trabalhei na escola, nunca houve. Raramente, dificilmente o gestor a gente o vê fazendo reunião. Máximo que eles faziam de reunião, escolar, era uma reunião de prestação de conta. Eu já fui ver isso numa outra escola [...]. Pra minha turma, em questão de participação dos alunos, eu sempre buscava ouvi-los. Não tinha assim aquele líder de turma, mas eu sempre procurava ouvir, sempre. Quando eu trabalhava com o Ensino Complementar<sup>45</sup> teve uma época em que eu perguntava pra eles se eles gostavam da merenda da escola. (Professora Alfavaca, 2021).

Conforme descrito, e também destacado na Tabela 12, a participação nas decisões, quer em âmbito institucional, quer no interior das salas não é uma prática comumente vivenciada na escola *locus* da investigação. Entende-se que tal fato é deveras prejudicial ao processo de construção de um currículo, e das práticas pedagógicas dele oriundas, alicerçado na práxis cultural e de construção coletiva do conhecimento, bem como ao processo de desenvolvimento de um projeto que busque a emancipação dos indivíduos e dos coletivos.

---

<sup>45</sup> Ensino complementar é referente ao último ciclo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 4º e 5º anos, instituído no pela Resolução nº28/2013CEE-AP como regulamentação da Lei 11.274/2006 que institui o Ensino fundamental de nove anos.

De igual modo, percebe-se que a participação nos processos decisórios consiste em levar os alunos ao questionamento de certas questões pontuais como merenda escolar deixando em segundo lugar os processos de representação estudantil, por exemplo.

Segundo Giroux (2003, p. 44) os educadores, no papel de intelectuais públicos, devem afirmar a importância de um trabalho crítico e estabelecer condições pedagógicas para que os estudantes sejam capazes de desenvolver um senso de esperança reconhecendo que “a maneira como as coisas estão não é a maneira como elas sempre foram ou que devem necessariamente ser no futuro.”

Neste sentido, os processos de representatividade são muito mais eficazes para a criação de tais condições pedagógicas, no desenvolvimento desse senso de esperança e na efetivação de um processo de construção do conhecimento coletivo na escola. No relato seguinte há indícios de participação dos alunos maiores em reuniões de pais e decisões na escola.

Durante a minha estadia lá na escola teve apenas uma reunião. Foi a primeira reunião de pais e mestres. Nós fizemos num sábado. Só que da minha turma os alunos não estavam, só eram pais. Então eu não tenho nem como responder assim: ‘Ah eles decidem, eles não decidem’ [...] mas, com relação a nossa primeira reunião, uma coisa que foi acordado com os pais, foi sobre as nossas atividades, sobre os sábados letivos [...]. Na região do interior, é meio complicado dar aula aos sábados, por ser um momento muito difícil. Tem criança que acorda às 5h da manhã, às 4h da manhã pra ir pra escola. Então o que a gente tinha deixado combinado é que nós íamos trabalhar, de segunda a sexta, contando todos, os feriados [...]. Os alunos maiores do sexto, quinto ano, da terceira série<sup>46</sup>, estavam presentes. Eles também concordaram, foi uma reunião comum a todos. Então pode não ter sido a minha turma, eles não estavam naquele momento, mas os demais alunos das outras séries, eles estavam, eles concordaram (Professora Babosa, 2021).

Pelo exposto, e ainda conforme o destaque da Tabela 12, percebe-se que há certo consenso sobre a não participação da criança nos processos decisórios que advêm de uma cultura escolar, de longas datas, de que a criança não possui maturidade suficiente para tomadas de decisões o que, por assim dizer, justificaria a falta de estratégias para que esta criança desenvolva o hábito da participação nas decisões.

Segundo Arroyo (2013) seriam necessários a dedicação de tempos e estudos na formação inicial continuada dos docentes para desatrelar a noção de incompletude, imaturidade, sem identidade, sem fala e sem pensamento, a qual há sobre a infância, que são tão comuns nas visões pedagógicas, curriculares e docentes. Contudo, distingue-se no relato da professora, que atende por codinome Babosa, que os alunos maiores tiveram oportunidade, por aquela ocasião, de participar da decisão em questão. Como a própria professora comenta que não foram seus alunos, mas alunos da escola opinaram sobre a questão das aulas aos

---

46 Nomenclatura utilizada para designar a terceira série do Ensino Médio.

sábados.

A perspectiva de cultura hegemônica, a qual se percebe na maioria das concepções de currículo e de práticas pedagógicas executadas nas salas de aula e que não se amoldam no trabalho com o currículo na Amazônia, baseia-se na falta de um ambiente rico em situações que proporcionam a tomada de decisões coletivas e participações comunitárias. Desta forma, a falta de tal formação permite um ambiente propício para elite dominante continue mantendo seu status e decidindo as questões mais importantes da vida de uma comunidade historicamente subalternizadas.

Assim, constatou-se que ocorre certa distorção do que venha a ser participação do alunado nos processos decisórios conforme supracitado na Tabela 12 e demonstrado em mais um relato que segue:

[...] dentro da minha sala, por exemplo, nós tínhamos um Tabela. Nesse Tabela ficava[...] o ajudante da semana. E nesse Tabela tinha, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, nós fazíamos o ajudante, o ajudante de cada dia. Então cada dia da semana, eu tinha um ajudante. E todo dia nós íamos mudando, pra eles saberem que na verdade é ele tinha uma responsabilidade. Eu dava um pouco, não só eu, como as outras colegas também. Nós colocávamos uma responsabilidade [...] (Professora Barba Timão, 2021).

Muito embora a iniciativa da docente seja algo relevante ainda cai na ideia da criança não como construtora, mas tão somente como o refúgio de um tempo lúdico e romanceado, fazendo com que a incorporação da infância assim pensada “seja um dos desafios mais desestruturantes nas políticas e na gestão da educação, na formação de educadores(as) e na formulação de currículos” (ARROYO, 2013, p. 197).

De acordo com Giroux (2003, p. 16) o pedagógico é o “elemento constitutivo de uma cultura política democrática” pois está atrelado aos processos formativos que tornam significativas as participações estudantis articuladas por intermédio das práticas pedagógicas que se fundem em projetos curriculares preocupados com a emancipação dos participantes do ato educativo.

Este movimento de participação e representação estudantil tem sido, ao longo do tempo, relegado ao esquecimento conforme demonstrado no relato abaixo quando se questiona às professoras se existe na escola alguma iniciativa de escolha de representante de turma ou de escolha de grêmios estudantis

Não, isso aí eu nunca soube lá na escola. Por incrível que pareça, do tempo que eu estou em sala de aula, só numa escola particular, que eu dei aula, só foi uma escola, que tinha lá esse negócio de grêmios, de um representante de turma, essas coisas. Fora isso, as demais escolas que eu passei, do Pará, aqui de Macapá, não, não tem [...]. E lá, em nenhum momento eu nunca ouvi falar sobre essa movimentação. Eu vejo que

ultimamente, essas coisas tão até esquecidas até mesmo nas escolas públicas. Eu lembro quando eu estudei nós tínhamos o nosso representante de turma, tínhamos o nosso vice e tinha o grêmio escolar da escola toda, que resolvia todas as nossas situações. Hoje em dia a gente não percebe mais a luta sabe, dos estudantes. Eu não sei o porquê, que deixaram isso a desejar. Porque isso era muito bom, muito bom mesmo pra gente, pra escola, até mesmo pra escola. Porque as vezes a direção, a coordenação da escola não tinha esse tempo, na luta pra ir buscar os melhores benefícios pra escola, mas o grêmio tinha essa fala. Pelo menos lá, colega, não tenho conhecimento, não sei se antes tinha (Professora Babosa, 2021).

Observa-se certo saudosismo na fala da professora no tocante à sua época de estudante e de como a participação nesses movimentos de representação estudantil auxiliou na conquista de benefícios para a conjuntura escolar e auxiliou no seu processo formativo fato que nos impele a inferir que caso estratégias de representatividade estudantil fossem atreladas às questões ligadas à cultura local com certeza seria de extrema importância no processo formativo dos aprendizes.

Segundo Giroux (2003, p. 18) a cultura, quando se torna política, legitima um conjunto de práticas que “representam e empregam o poder, moldando assim identidades particulares.” Neste sentido, tais práticas de representatividades locais contribuem, também na formação de identidade políticas baseadas no lugar.

De igual modo, a fala da professora indica o quanto a representação estudantil assessorava a gestão da escola e, ainda, auxilia na criação de um protagonismo estudantil que é muito caro às relações democráticas em dias atuais. Assim, de acordo com a Tabela 12 supracitada, quando a gestão da escola *locus* de pesquisa fora indagada sobre este tipo de ações no interior da escola firma que representação de turma sempre houve, mas com relação ao grêmio estudantil apenas por uma ocasião iniciou-se a criação, por iniciativas de um grupo de professores, porém não houve continuidade.

As vivências advindas da representação estudantil, quando ocorridas, prepara o aluno para uma participação social local muito próxima da relatada no início desta seção. Além disso, desencadeia um protagonismo estudantil que convergem com as bases epistemológicas do currículo multiculturalista, pano de fundo das práticas pedagógicas aqui analisadas. Tal protagonismo segundo Giroux (2003) preconiza relações de participação e de acesso, assim como a possibilidade de exercer atividade que envolvem o desenvolvimento da capacidade de liderança.

Sob a mesma égide, tem-se a articulação do trabalho com as representatividades estudantis que culmina nas representatividades locais que, por sua vez, aponta para as relações dos processos formativos e educacionais e o contexto político-social em que estão inseridos os alunos, trazendo as instituições sociais presentes na comunidade como agentes no processo de

formação de hábitos e utilização de estratégias para o desenvolvimento dessa representatividade estudantil.

Segundo Candau (2020) a teoria intercultural crítica, a qual serve de base analítica das práticas pedagógicas dos docentes participantes desta investigação, reconhece e legitima os diferentes movimentos sociais que orientam e fortalecem os processos de construção democráticos.

Desta forma, entende-se que instituições como, associação, igreja, família, movimentos sociais tem papel fundamental em todo processo formativo de hábitos e estratégias de participação que devem ser conduzidos pela escola e, por sua vez norteado por um amplo projeto de currículo com bases multiculturalistas, orientando todas as práticas pedagógicas dos docentes. Assim, quando indagadas sobre ações conjuntas entre escola e demais instituições presentes na comunidade no sentido de formação para a representatividade e visando estratégias de participações em movimentos sociais tem-se os relatos abaixo.

Não, isso aí eu não tenho informação, porque, uma vez eu perguntei lá, quem era o presidente da comunidade. Falaram que lá não tinha presidente de comunidade, de uma pessoa que, as vezes resolvia as coisas, não soube disso. Porque como eu digo como eu sou, como eu sou de comunidade também, nós temos a nossa presidente da comunidade. Aí eu perguntei e me responderam: 'não professora, aqui não tem presidente da comunidade, tem a presidente da igreja evangélica, da igreja católica, mas na comunidade mesmo nós não temos uma pessoa assim que diga ah esse ele que foi escolhido como o presidente da comunidade.' Se já teve algumas vezes, não sei, pelo menos foi isso que ela me respondeu (Professora Babosa, 2021).

Nos dizeres da professora observa-se que as referidas ações conjuntas entre escola e demais instituições não existem. Percebe-se, também, que no tocante à representatividade local não há uma expressão marcante de uma figura de liderança que aglutine os anseios dos comunitários quando se refere à luta por direitos da comunidade, busca de melhorias, entre outras. Muito embora se tenha notícia da existência de uma associação local que trata de assuntos referentes ao assentamento e a regularização fundiária, deduz-se que a mesma não cumpre o papel de movimento social que pretende representar a todos.

De igual modo, compreende-se que as ações que coordenadas pela escola fazem parte de um projeto formativo no que tange às representatividades locais e, em conseqüências, as representatividades estudantis, não existem. Apesar de entender que nenhuma destas instituições locais conseguem fazer o trabalho pedagógico da escola a perspectiva que se pretendeu dar ao se perguntar sobre as ações conjuntas foi no sentido de perceber como a escola, e ainda as práticas pedagógicas nela presentes, articula a formação e as estratégias de participação de seus alunos.

Conforme afirma Giroux (2013, p. 41) nenhum grupo funciona como esfera essencial para sustentar uma democracia vibrante que não a escola e seus intelectuais públicos que devem estar atentos “ao papel que a cultura desempenha em moldar a memória pública, a consciência moral e o protagonismo político.”

Sobre ações conjuntas entre escola e demais instituições para formação para a representatividade tem-se ainda o relato seguinte:

Não, não, teve uma única ação que eu cheguei a verificar [...] Perdão, teve sim, e foi na época que eles... Eu creio que tenha sido Incra, que tenha ido lá, fazer uma formação [...] mas eles não fizeram com os alunos propriamente da escola, eles fizeram com que abrangesse toda comunidade. [...] Também existia o barco da, da Justiça Itinerante O barco da Justiça Itinerante ele vai não só no Ipixuna, como em outras localidades [...] Além deles irem levar é, alguns serviços pra comunidade, como tirar a carteira de identidade, registro de nascimento, título, essas coisas todas, eles tinham uma pessoa que falava, que ia fazer palestra dentro das salas de aula né sobre sexualidade, muitas vezes, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, molestação de pai, ‘padastro’ (ênfase). Eles faziam, a Vara da Infância também, e o conselheiro tutelar iam, justamente falar com as crianças sobre isso né (Professora Barba Timão, 2021).

Diante do exposto, tem-se uma distorção do que vem a essas ações conjuntas entre as instituições locais no tocante aos processos de formação para a representatividade e visando estratégias de participações em movimentos sociais. Tais ações, como demonstrado no relato acima, se confundem com ações de órgão da administração pública que possuem um objetivo formativo sim, entretanto, distante da formação de cunho mais político pedagógico que se assenta na perspectiva de currículo e, por sua vez, de prática pedagógica neste texto analisada.

De modo análogo, constatou-se que a formação para a representatividade social visando estratégias de participações em movimentos sociais em conjunto com as demais instituições coordenadas pela escola, também, fica a desejar fato que, em certa medida, prejudica a materialização de práticas pedagógicas que envolve os alunos na construção do conhecimento entrelaçados com a cultural local.

Isto posto, infere-se que há, na materialização das práticas pedagógicas dos docentes da comunidade do Ipixuna Miranda, certa distorção do que venha a ser uma verdadeira representatividade estudantil e participação nos processos pedagógicos no sentido de proporcionar mera participação passiva do aluno ou a presença dos alunos em reuniões que discutem trivialidades das questões pedagógicas deixando o processo de criação de estratégias para a incubação de hábitos verdadeiramente participativos, importantes para a compreensão dos saberes culturais envoltos nas práticas pedagógicas dos professores que envolve os alunos na construção do conhecimento, sem ser contemplada.

#### 5.4 CATEGORIA COTIDIANO ESCOLAR

Depois de fazer aquele trabalho tão prazeroso chegava em casa já pensando no que iria fazer no outro dia. Eu gosto muito de trabalhar com a confecção de recursos pedagógicos, principalmente visuais. Então eu gostava muito de fazer aqueles painéis pra colocar na parede, justamente pra ajudar na alfabetização dos alunos. Até mesmo porque aqui a gente tem essa dificuldade em relação a alfabetização das crianças [...] Sempre a gente buscando qual a melhor forma de alfabetizar aquele aluno que tá com dificuldade como as aulas de reforço, por exemplo. Eu dava aula de reforço na minha casa, porque a escola pela questão da estrutura, a gente não tinha condição de ir dar aula de reforço na própria escola. Pela falta da sala. Como são poucas salas e funciona também o modular [...] a aula de reforço é em casa mesmo! Então assim, eu dava aula de reforço um dia sim, um dia não, cada dia era um, eu levava no máximo 2 alunos (Professora Alfava, 2021).

As Amazônias têm em suas matas, rios, pontes, tablados e idiossincrasias aspectos que são apaixonantes. No campo educacional a realidade não é diferente. Conforme o relato acima as práticas pedagógicas dos docentes em uma comunidade ribeirinha precisam ser acompanhadas de um desejo genuíno de se fazer diferença, por meio da educação, na vida das crianças. Nas características educacionais amazônidas, infelizmente, estão inclusas a estrutura inadequada das escolas, salas multisseriadas, que demanda *expertises* redobradas dos docentes, difícil acesso para alunos e professores, perigos nas viagens aos que não são da comunidade em que se encontra a escola, entre outras.

Destaca-se nas falas das professoras uma enorme paixão pelo ato de ensinar demonstrado no relato acima, bem como em muitos outros no decorrer das análises desta categoria. No desenrolar da conversa com a professora, ela ainda comenta que um contato mais direto e a felicidade das crianças ao conhecerem sua casa atrelados à um lanchinho, que sempre servia ao fim da seção de reforço, ajudou bastante no processo de aprendizagem dos alunos.

Reitera-se a atmosfera de paixão e envolvimento pessoal das entrevistas com as professoras cujo, mesmo em ambiente virtual, é perceptível o sentimento de saudade e o desejo de fazer a diferença na vida dos alunos o que torna o ambiente educacional, daquela escola, um campo fértil para uma diferenciação pedagógica rica e construtiva em que sobejam oportunidades de construções coletivas que envolva os saberes culturais locais.

Para melhor identificar as práticas pedagógicas envolvidas na diversidade de saberes culturais e os saberes específicos ribeirinhos no contexto da escola (TABELA 13), no sentido da produção do conhecimento entrelaçado com o currículo multiculturalista buscou-se explicitar quais as ações desenvolvidas pela escola, em caráter institucional, que possibilitaram a realização de práticas multiculturais, além de expor os cotidianos vividos no interior das salas de aulas por meio de diferenciações pedagógicas que servissem de base para a identificação de

tais práticas na análise de relatos, plano de aulas e atividades dos alunos.

Tabela 13 – Práticas pedagógicas dos professores e saberes da comunidade de Ipixuna Miranda

SABERES CULTURAIS COMUNITÁRIOS	PRÁTICA PEDAGÓGICA RELACIONADA	DOCENTE RELACIONADA	EXCERTO DE ENTREVISTA
Origens e história da comunidade	Desfile cívico	Barba Timão	<i>Olha, teve uma época, uma única vez, nós sentamos com os professores, com a direção e os professores do Fundamental I e do II e do Médio, pra que nós fizéssemos um desfile escolar.</i>
	Desfile cívico	Alfavaca	<i>Olha, durante todo esse tempo que eu já trabalhei por aqui pela Escola nunca houve. [...] tinha muito a questão dos desfiles cívicos, as festas, tudo. Com o tempo acabou.</i>
	Trabalho com o tema Dia do índio	Babosa	<i>“Falar como vive o índio da floresta? Como é a casa do índio? Qual o meio de transporte mais utilizado? Eles usam roupa? Como vivem hoje o índio? Usam roupa, andam pela rua.”<sup>47</sup></i>
Identidade cultural	Painéis na parede: chamadinha, calendário, ajudante do dia, contagem de números	Alfavaca	<i>Eu gosto muito assim de trabalhar com recurso pedagógico. Eu coloco painéis na sala de aula, a gente fazia todo dia a releitura dos painéis.</i>
Crenças e mitos	Trabalho na semana do folclore e festa junina	Alfavaca	<i>[...] na semana do folclore eu trabalhava com relação a questão desses saberes da comunidade eu sempre dava assim ênfase mesmo pra questão do folclore regional aquele que era nosso</i>
Costumes e religiosidade	Trabalho na semana do folclore e festa junina	Barba Timão	<i>Olha, principalmente na época junina nós tínhamos muito, aliás, na parte do folclore, perdão. Na parte do folclore, eles gostavam muito dessa parte. Nós fazíamos muitos trabalhos voltados ao folclore.</i>
Costumes e religiosidade	Projeto sobre os costumes da comunidade	Alfavaca	<i>[...]eu trabalhava as comidas típicas, quais são as nossas comidas. Então eles iam relatando pra mim, a questão até mesmo da música. É claro que o nosso ritmo é diferente de uma região pra outra. Então dava sim muita ênfase pro que era nosso mesmo.</i>
	Trabalho com os meios de transportes da comunidade	Alfavaca	<i>falávamos assim também sobre a questão das nossas embarcações: ‘ah vamos trabalhar os meios de transporte’; ‘ah vamos falar do meio de transporte que circula na cidade.</i>
	Atividades de alfabetização	Babosa	<i>Colocar no Tabela a letra B e as sílabas ba, be, bi, bo, bu separadamente escritas em tarjas grandes e coloridas, conversar dirigidas; apresentar a família silábica do B e, perguntar se eles conhecem objetos que tenham em seus nomes, as sílabas ba, be, bi, bo, bu; apresentar aos alunos objetos que tenham alguma dessas sílabas presentes em</i>

47 Excerto do plano de aula do componente Artes da professora Babosa

			seus nomes (bola e boneca e batata quente). <sup>48</sup>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Utilizou-se, também, do que Candau (2012) chama de múltiplas linguagens para, dentro da identificação das práticas, contemplar o lugar das novas tecnologias no universo das mesmas práticas pedagógicas. Em seguida, buscou-se demonstrar como se desenrola a estrutura, concedida pelo sistema educacional, para a realização de tais práticas pedagógicas que relaciona saberes locais e conhecimento sistematizado.

Assim, quando indagadas sobre que tipo de ações na escola foram desenvolvidas utilizando os saberes da comunidade, suas histórias e vivências, obteve-se as seguintes respostas

Olha, teve uma época, uma única vez, nós sentamos com os professores, com a direção e os professores do Fundamental I e do II e do Médio, pra que nós fizéssemos um desfile escolar. Então, nesse desfile escolar, estava-se sugerindo um tema pra nós apresentarmos e nesse tema, fui uma das pessoas que sugeriu: ‘por que não falar da história desde o começo da fundação da escola?’ Então, eu sugeri, eu dei a ideia e todo mundo acatou. Porque não falar é do professor João Maciel Amanajás, que foi um dos fundadores da escola? Então foi praticamente a única vez que eu vi a história como foi mais ou menos que surgiu. Como ele lutou muito junto com a comunidade (Professora Barba Timão, 2021).

Conforme relatado acima a ação que envolveu, de modo mais institucional, os saberes e histórias da escola que, por sua vez, convergiu com a história da comunidade, de acordo com a indicação feita na Tabela 13 desta seção que retrata a relação desta com as práticas pedagógicas, ocorreu uma única vez denotando que a essa prática não é incorporada em um projeto curricular amplo de trabalho com a cultura, que orienta as práticas dos professores. Entende-se que a condição de cultura subalternizada, como é a que está em análise, possui poucas possibilidades de sair de tal condição por estar propícia aos cooptações dos grupos culturais hegemônicos no tocante às questões de organização curricular e educacional, caso um trabalho pedagógico específico com a cultura local não ocorra.

A falta de um projeto amplo de currículo, embasado em políticas de emancipação social dos indivíduos permite com que as novas gerações desconheçam suas próprias histórias, desvalorizem suas raízes, não tenham seu imaginário coletivo e seu sentimento de pertença aguçado e estejam suscetíveis a se identificarem com as novas identidades, consumistas, desarticuladas e fluídas, da pós-modernidade veiculadas pelos conglomerados de produções culturais de massa que atende à um capitalismo que se modela de acordo com o tempo.

---

48 Excerto do plano de aula do componente Língua Portuguesa da professora Babosa.

De acordo Arroyo (2013) é urgente a afirmação dos participantes sociais, étnicos, raciais, do campo, das periferias mantidas em longas ausências e ocultamentos e suas culturas no interior das salas de aulas. Os espaços escolares tensionam para que o momento da escuta e valorização chegue e os esforços dos coletivos sociais alcance o projeto pedagógico e curricular que verdadeiramente os contemple em suas peculiaridades culminando em práticas pedagógicas reais que os auxiliem no entendimento de suas próprias culturas através das sistematizações dos conhecimentos no interior das salas de aulas.

Ainda conforme Arroyo (2013, p. 149) a falta de desenho curricular que abra “espaço para os autores das experiências e reconheçam os participantes centrais dos conhecimentos” fará com que iniciativa pontuais, como as relatadas pelas professoras, fiquem a margem de tempos e espaços legítimos das salas de aulas como se percebe, na resposta de outra professora, para a mesma indagação.

Olha, durante todo esse tempo que eu já trabalhei por aqui pela Escola nunca houve. [...] tinha muito a questão dos desfiles cívicos, as festas, tudo. Com o tempo acabou. Tinha na época dos antigos diretores. Então eles [se referindo aos pais dos alunos] me fizeram um apelo: ‘olha professora dê essa ideia faça assim.’ Então digo que algumas coisas a gente conseguiu colocar em prática. Só que aí a escola ela depende muito dos recursos e também da autorização do gestor. Se o gestor não me autoriza, não posso fazer. Porque também, de uma certa forma, eu tenho que seguir aquilo que ele tá pedindo, por ele ser o gestor. A gente não pode também fazer as coisas sozinha. Mas projetos mesmo assim de ação pedagógica, dificilmente. Na época em que eu trabalhei algo parecido que teve realmente envolvimento da comunidade somente nas festividades pra ajudar financeiramente a escola. Porque de uma certa forma, se a senhora convida a comunidade, a comunidade ela se envolve mesmo, mas desde que se tenha. Mas quando não tem como é que é comunidade vai se envolver né?! (Professora Alfavaca, 2021).

Conforme comenta a professora, por codinome Alfavaca, as ações pedagógicas que tensionam envolver a comunidade, quando ocorrem, é abraçada pela mesma. Entretanto, tais ações ocorrem de forma muito pontual e a falta delas é sentida pelas pessoas da comunidade. Neste sentido, quando indagadas sobre os registros das ações e projetos citados as docente comentam que há apenas alguns registros em seus arquivos pessoais (FIGURA 31).

No desfile mencionado pelas duas professoras, conforme demonstrado na figura abaixo, não se abordou especificamente a cultura local, mas uma série de conteúdos e tópicos não evidenciando especificamente o trabalho com a cultura ipixunense. Há certo senso comum escolar que se manifesta nessas ações realizadas ano após ano que efetivamente não seguem objetivos traçados para um fim maior, mas está no âmbito do tradicionalismo pedagógico o qual não deixa espaço para as diferenciações pedagógicas.

Figura 31 - Desfile cívico realizado pela escola na comunidade.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Em virtude das peculiaridades culturais da comunidade de Ipixuna Miranda, faz-se necessário um trabalho pedagógico que verdadeiramente se diferencie da lógica homogeneizante de concepção e construção curricular, sem abrir mão da rigorosidade científica e metodológica, mas envolvendo-a na realidade local a fim de proporcionar um processo educacional significativo.

Segundo Vera Candau (2020) a diferenciação pedagógica não se constitui algo novo na reflexão pedagógica, mas nos dias atuais as discussões se ampliam adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagens, além da incorporação das distintas expressões culturais e de mídias. Desta forma, quando indagadas sobre suas rotinas em sala de aula as professoras participantes da pesquisa destacam:

Olha, na sala de aula eu sempre começava, pra animar, com uma musiquinha. Sabe que as crianças, elas gostam muito!!! (ênfase). Aquela musiquinha que era de fazer muito barulho!!! (risadas). A gente fazia aquele exercício, pra eles ficarem bem espertos, porque quando eles vêm, pra escola, tem uns assim, que vem assim: ‘ai professora, eu acordei cedo, eu não tomei café’. Então eu procurava fazer alguma coisa que desse pra espertar eles. Depois eu dava introdução ao conteúdo. Eu gosto muito assim de trabalhar com recurso pedagógico. Eu coloco painéis na sala de aula, a gente fazia todo dia a releitura dos painéis. Principalmente questão de ensinar a contar os números, a questão também do calendário, a chamadinha. Era através de painel que eu pedia pra eles mesmos procurarem o nome deles e colocar na chamadinha que estava pregada lá na parede. Justamente pra eles irem se familiarizando com o nome deles. [...] E, também a questão do ajudante, eu escolhia um ajudante. Era aquele ajudante que ia distribuir as atividades impressas. Eles gostam muito quando a gente os envolve na questão da participação (Professora Alfavaca, 2021).

Percebe-se a preocupação da professora no tocante ao estabelecimento de uma rotina que envolva os alunos e, que até certo ponto, incentiva sua participação, embora ainda passiva, no interior da sala de aula. Entretanto, é mister lembrar que a lógica que poderia ser trabalhada dentro da perspectiva do currículo multiculturalista que entrelaça o aluno na construção do conhecimento por meio do trabalho com a cultura local perpassa os espaços e tempos da sala de aula convencional podendo por exemplo ser usados, além de cartazes fixos nas paredes (FIGURA 32), materiais manuseáveis da própria comunidade como caroços de açaí, galhos de plantas em torno da escola, observações das plantas e tipos de folhas para uma analogia com as formas geométricas, etc.

Destaca-se, de acordo com o indicado na Tabela 13, que se perde uma rica oportunidade de resgate das origens identitárias das crianças por meio de trabalho, por exemplo, com as origens dos nomes de cada um dos alunos ajudando na problematização de como todo os povos que já estavam e os que chegaram depois da colonização da Amazônia foram, e ainda são espoliados, pelas culturas dominantes.

Figura 32 – Cartazes usados pela professora em sala de aula



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Neste sentido, insta-se não por um método do tipo receita pronta, mas concordando com Apple (2017, p. 162) quando afirma que há temas comuns que caracterizam profissionais

educacionais culturais, entre eles está o “reconhecimento da natureza crucial do trabalho cultural e da luta sobre conhecimentos e memória” e, ainda, a importância de criar relações íntimas entre escolas e comunidades, entre escolas e outros locais educacionais.

Para a efetivação desse trabalho cultural faz-se necessário pensar a escola e seus cotidianos de forma diversificada. De acordo com Candau (2016, p. 807) “parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica, e até mesmo sua decoração e linguagem visual.” Assim, entende-se o caráter pressuroso da adoção de cotidianos e rotinas pedagógicas, sobretudo em ambientes culturais historicamente subalternizados, os quais sejam trabalhadas as culturas dos alunos entrelaçados aos conhecimentos.

Nesta perspectiva, tem-se no relato que segue a demonstração da prática e cotidiano da professora quando indagada sobre o entrelace entre os saberes da comunidade em suas práticas pedagógicas.

[...] na semana do folclore eu trabalhava com relação a questão desses saberes da comunidade eu sempre dava assim ênfase mesmo pra questão do folclore regional aquele que era nosso. Então eu não pegava a história da lara que estava lá no livro eu pedia pra eles me contarem de que forma os pais, os avós contavam pra eles. Então eu envolvia eles desse jeito: ‘ah como foi que o papai contou a história do boto?’, ‘como foi que o papai contou a história da lara?’ Daí já surgiam outras histórias, eles me contavam assim, outras histórias que até eu mesma desconhecia né.[...] eu trabalhava as comidas típicas, quais são as nossas comidas. Então eles iam relatando pra mim, a questão até mesmo da música. É claro que o nosso ritmo é diferente de uma região pra outra. Então dava sim muita ênfase pro que era nosso mesmo. Até mesmo quando se falava na questão das lendas eu dava muita ênfase pro que eles ouviam, para nossas histórias da comunidade. Eles falavam muito da história da cabeça de fogo (Professora Alfavaca, 2021).

Percebe-se pelos registros das ações pedagógicas (FIGURA 33), as quais a professora por codinome Alfavaca cedeu ao acervo desta pesquisa, e conforme a Tabela 13 exposta acima sobre a relação entre costumes e religiosidade e as práticas da docente, que o relato expressa um momento de profunda riqueza, uma vez que as referidas ações foram realizadas no centro comunitário, com a participação da comunidade na socialização dos resultados da prática executada pela professora. No mesmo local e ocasião foram expostos os resultados de pesquisa sobre as comidas típicas da região (FIGURA 34), plantas medicinais (FIGURA 35), principais animais da região (FIGURA 35) e ainda artesanatos construídos pelos alunos (FIGURA 37).

Figura 33 – Atividades de socialização da ação citada pela professora



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 34 – Comida típica da região do Ipixuna Miranda



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 35 – Plantas medicinais da região



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 36 – Principais animais da região



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 37 – Artesanato fabricado pelos alunos



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Percebe-se, inclusive na fala da professora no momento da entrevista, o esmero do trabalho realizado pela docente e seus alunos. Todavia, compreende-se que a professora,

mesmo que sem uma intencionalidade clara e direcionada, entende que o trabalho pedagógico com a cultura da comunidade deve ser encarado como um currículo do tipo “turístico” ou de “souvenir.” Tal perspectiva pode ser demonstrada no relato de mais uma professora.

Olha, principalmente na época junina nós tínhamos muito, aliás, na parte do folclore, perdão. Na parte do folclore, eles gostavam muito dessa parte. Nós fazíamos muitos trabalhos voltados ao folclore. Não só o folclore, lógico, na semana da pátria, da páscoa, dos pais. Enfim, toda data comemorativa que nós temos fazíamos isso. Então, nós contávamos histórias, e eles adoravam contar histórias também, na verdade eles repassavam a história deles pra nós e nós pra eles. Contávamos principalmente a história do boto, é bem interessante a história do boto, cabeça de fogo [...] (Professora Barba Timão, 2021).

Percebe-se que há um entendimento equivocado do que venha a ser trabalho pedagógico com a cultural local. Segundo Santomé (2013, p. 157) na prática, as culturas negadas do currículo são trabalhadas nos moldes de um “currículo turístico”, carregadas das “atitudes de trivialização, como um *souvenir*, de desconexão, de estereotipagem e de tergiversação”.

No tocante às atitudes de trivialização, as culturas minoritárias são estudadas com “superficialidade e banalidade”, focalizando-se costumes alimentares, seu folclore, suas vestimentas, seus artefatos como cerâmicas, habitações, decorações, etc. Com relação ao tratamento das culturas como *souvenir*, refere-se ao estilo de uma viagem turística em que tudo é visto sob a ótica do exótico, mas também sem a profundidade necessária para o desenvolvimento de conhecimentos consistentes. Ocorre, ainda, um tratamento desconectado com as realidades culturais reais, quando se escolhe um dia específico ou uma disciplina específica para o trabalho com as culturas marginalizadas e nos demais dias letivos estas continuam relegadas ao esquecimento (SANTOMÉ, 2013, p. 168).

Relativo à estereotipagem, ocorrem justificativas da marginalidade por meio da culpabilidade da situação marginal ser ocasionada em razão do excesso ou da falta de características específicas daquela cultura. No tocante à tergiversação, acontece quando se pretende “deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia.” Outro aspecto ainda mais requintado da atitude de tergiversação é a “psicologização dos problemas raciais e sociais” aclimatando os problemas da marginalidade com análises centradas nas personalidades individuais, desconsiderando fatores de caráter estruturais de poder e força, por exemplo.

De modo análogo, a concepção de inferioridade genética também é considerada como uma forma desta mesma atitude (SANTOMÉ, 2013, p. 169). Estas três formas de enxergar o tratamento com os saberes nas práticas pedagógicas vão circunscrever quase todas as falas e sequências didáticas relatadas pelas professoras como demonstrado no relato abaixo.

[...] no folclore brasileiro. A história da cabeça de fogo é uma história nossa. Foi criada pelos nossos avós. Eles que nos contavam, tinha a história da Matinta Pereira. Eles contavam a história da cobra grande [...]. Até mesmo pra eles [se referindo aos alunos] darem mais valor, no que realmente aquilo que é nosso. Não, claro que a gente, não vai descartar né, os outros, mas quando se fala em folclore, é claro que a gente tem que trabalhar aquilo também que é regional assim o que é nosso mesmo né (Professora Alfavaca, 2021).

Mesmo com a intenção de fazer o melhor para seus alunos tentando atrelar características regionais ao estudo do folclore a professora usa de forma equivocada o trabalho com a cultura local. Todavia, consegue-se vislumbrar algumas práticas que fogem dos conceitos de currículo do tipo turístico mencionado acima, mas ainda despartado de um projeto curricular focado na cultura local. De acordo com Candau (2016) é preciso inovar e atrever-se realizando experiências pedagógicas a partir de outros paradigmas educacionais mobilizando comunidades educativas na construção de projetos pedagógicos relevantes para cada contexto.

Neste sentido, segue um relato que indica ações pedagógicas relacionadas com os saberes culturais locais, como indicado na Tabela 13 no entrelace entre costumes e religiosidade e as práticas da professora, relevantes e que corroboram com a ideia de inovação comentada pela autora citada.

[...] falávamos assim também sobre a questão das nossas embarcações: ‘ah vamos trabalhar os meios de transporte’; ‘ah vamos falar do meio de transporte que circula na cidade.’ Eu falava também dos meios de transporte que a gente utiliza. Aqui o nosso rio é a nossa rua. Qual é o nosso meio de transporte, é a rabeta, é a canoa, é o barco, é a voadeira. Então assim eles mesmo iam descobrindo: ‘ah tem uma regra de sinalização na cidade’. Aqui nós também temos a regra de sinalização nós não temos o semáforo, mas temos outras regras (Professora Alfavaca, 2021).

Observa-se, no entanto, que as práticas relatadas acima fazem sim referência ao que Candau (2020) fala sobre experiências pedagógicas a partir de outros paradigmas, mas sem fazer parte de um projeto pedagógico curricular o que direciona tais ações mais para a concepção de um currículo tipo turístico ou *suvenir* conforme conceituado por Santomé (2013).

Percebeu-se que as professoras se entusiasмам com os trabalhos desenvolvidos denotando o compromisso com a profissão e com a aprendizagem dos alunos. Assim, desataca-se que a professora que atende, nestas análises, pelo codinome Babosa esteve na comunidade apenas por onze dias, em virtude da pandemia, mas quando perguntada sobre como entrelaça suas práticas com os saberes locais a docente se refere à outra experiência pedagógica desenvolvida em uma comunidade quilombola reiterando que, caso tivesse tempo, com certeza faria na comunidade *locus* desta pesquisa. A alegria e satisfação em realizar o referido trabalho, no entanto, vale a citação:

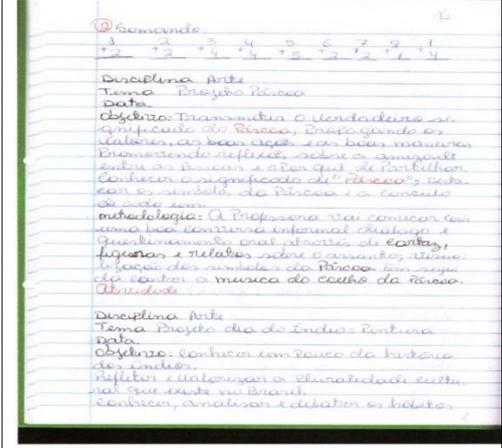
[...] eu trabalho muito com coisas do natural daquele ambiente. É bom trabalhar com o mundo a sua volta, principalmente pra quem trabalha na região ribeirinha, na região do interior. [...]. Eu já até trabalhei com um projeto, que foi a nossa primeira mostra pedagógica. Eu trabalhei somente com produtos naturais da terra, que era o barro, que era os caroços do açaí, que era o buriti. [...] Nós fizemos pra montar um projeto e tudo mais. Foi um trabalho muito cansativo, mas o que teve, o que eu tirei de lição, porque eu vi que os alunos realmente se interessaram e pra eles foi bom. Muitos deles fizeram, criaram objetos pra colocar de decoração dentro de casa. Eu cheguei na casa de uma aluna, ela tinha feito uma bandeja e ficou tão bonita pintada de um vermelho. Aí, para decorar sua casa, ela fez umas flores brancas. Estava a garrafa de café e as xícaras tudo dentro. Égua, tu é doido!49 (Professora Babosa, 2021).

Pelo relato exposto, compreende-se quão preciosos são os momentos para um docente quando percebe o fruto de seu trabalho e o quanto este fora significativo para o aluno. É neste formato, que se podem configurar as práticas pedagógicas defendidas neste texto na medida em que permite que o aluno conheça, manuseie e vivencie sua cultura participando do processo de construção desde de sua concepção até a execução das ações em sala de aula.

Por conseguinte, espera-se que tais práticas reverberarem em suas vidas cotidianas desenvolvendo assim o senso de valorização e pertencimento do e no lugar, uma vez que estarão embebidas dos conhecimentos ditos formais e circunscritas em um projeto maior de currículo multicultural e sendo constante e corriqueiramente executadas.

Todavia, tomando como dado de análise os planos da professora Babosa (FIGURA 38) tem-se a demonstração de que o trabalho com o cultural não preconiza os saberes da comunidade e parte muito mais de uma perspectiva de homogeneização e folclorização destes saberes do que para o um entrelace propriamente dito entre conhecimentos sistematizados e saberes locais.

Figura 38 – Plano de aula do componente Artes professora Babosa

 <p>Disciplina Artes Tema Projeto Dia do Índio Objetivo: Transmitir o conhecimento do significado do Dia do Índio, proporcionando ao aluno, de boas ações e de boas maneiras. Promovendo reflexões sobre a importância cultural do Dia do Índio e o papel do artista. Conhecer o significado do Dia do Índio e o papel do artista. Conhecer o significado do Dia do Índio e o papel do artista.</p> <p>Disciplina Artes Tema Projeto Dia do Índio: Pintura Objetivo: Conhecer um pouco das histórias dos índios; Refletir e valorizar a pluralidade cultural que existe no Brasil; Conhecer, analisar e debater os hábitos dos indígenas no Brasil; Estimular a criatividade.</p>	<p><b>DESTAQUE</b> <b>Disciplina:</b> Artes <b>Tema:</b> Projeto dia do Índio: Pintura <b>Objetivo:</b> Conhecer um pouco das histórias dos índios; Refletir e valorizar a pluralidade cultural que existe no Brasil; Conhecer, analisar e debater os hábitos dos indígenas no Brasil; Estimular a criatividade.</p>
--	--

Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

A folclorização do trabalho com o cultural é, por assim dizer, bastante compreensível

49 Expressão muito usada no Norte do país que denota admiração, entusiasmo e/ou lamento.

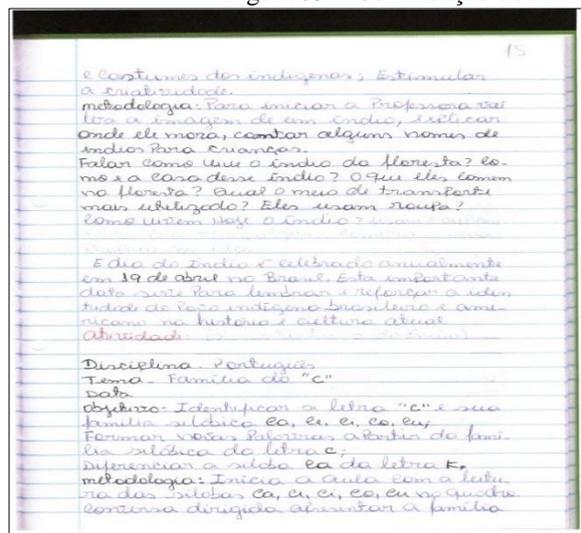
tendo em vista um pensamento que Santos (2009, p. 23) chama de pensamento abissal, que ganha adesões pouco reflexivas no senso comum pedagógico, em que é estabelecido sistemas de distinções “visíveis e invisíveis” que dividem a realidade social em linhas radicais.

Estas linhas são as verdades historicamente veiculadas por um pensamento deste lado da linha, o lado ocidental, ao passo que, o outro lado da linha não pode existir em concomitância com este lado da linha. Desta forma, cauteriza-se um senso comum de trabalho pedagógico em que apenas o pensamento deste lado da linha se faz ouvir e entender.

Como demonstrado, acima na Figura 38 e ainda na Tabela 13 na relação entre costumes e religiosidade e a prática da docente, o trabalho com o tema do dia do Índio configura-se como uma rica oportunidade de aprofundamento das origens culturais da comunidade, uma vez que toda a Amazônia possui base cultural afro-indígena, mas que, na prática apresentada, dar lugar à prerrogativa estereotipada como é o da folclorização.

Apesar de estar escrito no plano de aula da professora que se pretende analisar e refletir sobre a cultura, o tratamento com o tema pressupõe uma lógica pouco problematizada, uma vez, na metodologia (FIGURA 39) do plano de aula desloca-se a figura do indígena como aquele que vive mora na floresta, sendo lembrado apenas em uma data específica e não como uma forte etnia que compõe a amálgama cultural amazônica.

Figura 39 – Continuação do Plano de aula do componente Arte professora Babosa



#### DESTAQUE

**Metodologia:** Para iniciar a professora vai levar a imagem de um índio, explicar onde ele mora, contar alguns nomes de índios para crianças. Falar como vive o índio da floresta? Como é a casa do índio? Qual o meio de transporte mais utilizado? Eles usam roupa? Como vivem hoje o índio? Usam roupa, andam pela rua. Alguns compram sua própria comida. E dia do índio é celebrado anualmente em 19 de abril no Brasil. Esta importante data serve para lembrar e reforçar a identidade do indígena brasileiro e americano na história e cultural atual.

**Atividade:** Xerox e pintura do índio

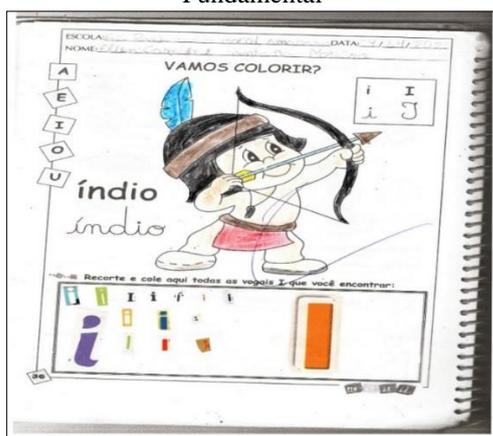
Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Vislumbra-se uma lógica bastante folclórica de trabalho com a diversidade dos saberes culturais e as características ribeirinhas fazendo-se necessário, portanto, uma prática pedagógica que se caracterize como insurgente, conforme assevera Candau (2016). Tais

práticas já existem e resistem nas periferias dos sistemas escolares e permanecem pouco visibilizadas tendo em vista uma lógica de gestão quase que empresarial que assolou o campo educacional nos últimos tempos. Assim, defende-se a execução de práticas que colaborem com a diversidade de espaços culturais, sobretudo no ambiente amazônico.

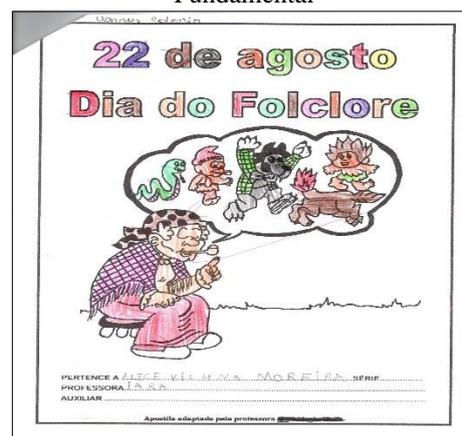
Neste sentido, quando analisadas outras fontes de dados, a saber, as atividades dos alunos (FIGURAS 40 e 41), percebe-se mais uma vez a proximidade com a lógica homogeneizante e folclorizada de trabalho com a cultura. Outrossim, entende-se que a iniciativa de trabalho com o cultural utilizada pela professora e expressa na metodologia dos planos de aula (FIGURAS 38 e 39) tem seu valor se agregado com as demais atividades, muito embora não se configure uma ação ampla de projeto curricular multicultural o que, por assim dizer, prejudica o entrelace entre saberes e conhecimento no interior da escola.

Figura 40 – Atividade de aluna do 2º ano do Fundamental



Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Figura 41 – Atividade de aluna do 1º ano do Fundamental



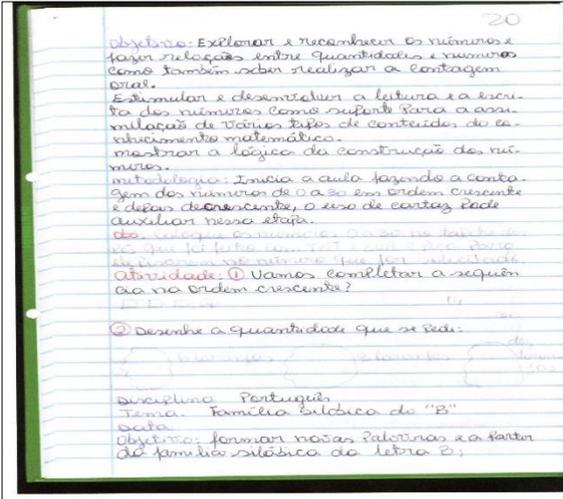
Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Segundo Apple (2017), as práticas de profissionais culturais, como são os docentes, possuem uma importância clara ao desenvolver um alfabetismo comunitário a partir dos conhecimentos, valores e compromissos com os locais em que trabalham, além da luta pela memória do lugar onde são participantes e protagonistas do ato educativo. Assim, compreende-se que para o trabalho com uma figura basilar para a cultura da comunidade *locus* da pesquisa, como é o indígena, é indispensável a busca dessa memória com os mais antigos da comunidade, por exemplo, fugindo de práticas que não alfabetize culturalmente.

O destaque seguinte procura analisar o aspecto da alfabetização propriamente dito emaranhado com os saberes culturais e as características ribeirinhas contidos no plano de aula da professora Babosa (FIGURA 42) do componente Língua Portuguesa. Como exposto, a professora procura desenvolver a consciência fonológica das crianças usando a formação de

sílabas com a letra “B”. Contudo, as palavras utilizadas pela professora não favorecem o entendimento de Apple (2017) no que se refere à essa alfabetização cultural sob a perspectiva do trabalho com o multicultural.

Figura 42 – Plano de aula do componente Língua Portuguesa professora Babosa



20

**Objetivo:** Explorar e reconhecer os números e fazer relações entre quantidades e números como também saber realizar a contagem oral.

Estimular e desenvolver a leitura e a escrita dos números como suporte para a assimilação de vários tipos de conteúdos de ensinamentos matemáticos.

mostrar a lógica da construção dos números.

**metodologia:** Inicia a aula fazendo a conta dos números de 1 a 10 em ordem crescente e depois decrescente, o uso de contagem pode auxiliar nessa etapa.

**Obs:** sempre ao numerar, contar no tapete os que já foram contados para não contar duas vezes.

**Atividade:** Vamos completar a sequência na ordem crescente?

Desenhe a quantidade que se pede:

Disciplina: Português  
Tema: Família silábica do “B”  
Data: \_\_\_\_\_  
Objetivo: formar novas palavras a partir da família silábica da letra B;

**DESTAQUE**  
**Disciplina:** Língua Portuguesa  
**Tema:** Família silábica do “B”  
**Objetivo:** formar novas palavra a partir da família silábica do “B”  
 Percebe a presença da família silábica do “B” em alguns objetos ( bola, boneca, bombons, etc.)

Fonte: Acervo de pesquisa, 2021.

Muito embora entenda-se não existir uma alfabetização que não seja cultural a proposta trazida pelo supracitado autor refere-se implicitamente na utilização da oportunidade de, a partir dessa alfabetização, valorizar as memórias, as histórias, as narrativas dos locais e, por conseguinte, trazer palavras e expressões que expressem tais memórias. Nesta perspectiva, observa-se uma rica oportunidade de utilizar o aparato cultural local.

No item metodologia do plano de aula (FIGURA 43), percebe-se que está amparado em estratégias lúdicas que favorecem a aprendizagem do aluno e ainda trabalha questões relacionadas à identidade quando requer que as crianças estabeleçam relação entre seus próprios nomes e os sons das sílabas o que denota uma sequência didática bem elaborada. Entretanto, para além de se trabalhar os nomes dos alunos e suas identidades isoladas o que se requer de práticas que envolvem a diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção do conhecimento entrelaçado com o currículo multiculturalista são ações que valorizem os indivíduos no interior dos coletivos culturais trazendo sempre a cultura local como pano de fundo.



De acordo com Arroyo (2014) quando os nossos currículos, os materiais didáticos ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais e culturais se tornam pobres em conhecimento e significados. Assim entende-se que as lições usadas na alfabetização das crianças carecem de um pouco mais de aproximação com a cultura local o que, em certa medida, não colabora para o envolvimento da diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção do conhecimento entrelaçado com o currículo multiculturalista.

Sobre as novas mídias tecnológicas têm-se a proposição de ser introduzidas nas salas de aula de modo dialogado tendo em vista que, no mundo da globalização, há incidência direta na formação das identidades de jovens e crianças. Neste por menor, é mister lembrar o poder que as mídias habitam no imaginário daquele que a consome na caricatura do entretenimento que tem o objetivo precípuo de forjar uma identidade dita global deixando desguarnecidas as identidades locais.

Na era da modernidade tardia com a globalização das comunicações a internet promove o acesso com maior capilaridade, tendo em vista a corrida pelos mercados consumidores de culturas de massa, fazendo chegar informações e entretenimento aos mais longínquos lugares seja na terra ou sobre as águas. Entretanto, as narrativas que chegam pelas ondas dos rios são diametralmente opostas daquelas que chegam pelas ondas dos satélites ou de rádio. Estas são, por assim dizer, saturadas das perspectivas da pós-modernidade que, auxiliadas pelos designers gráficos especialistas em estratégias de encantamento para o consumo mercadológico desta era, ocupa o imaginário das populações mesmo nos lugares mais distantes. Àquelas, no entanto, não contam com celeridade e o encantamento instantâneo, mas com projeto de resgate das narrativas históricas e orais das comunidades tradicionais.

Sobre este assunto, Giroux (2013) comenta que a indústria cultural materializada nas grandes corporações de entretenimento reveste-se de figuras e personagens inocentes e reescrevem “a identidade histórica e coletiva” ganhando espaço nas “batalhas culturais” do presente e do futuro. Desta forma, faz-se necessário um laborioso trabalho de introdução de mídias e tecnologias de modo crítico e contextualizado no sentido de agregar os elementos de valorização da cultura local de forma sistemática.

Assim, quando indagadas sobre o uso dessas mídias tecnológicas em suas práticas pedagógicas uma das professoras comenta que, apesar de não ter ajuda da escola, quando precisava lançava mão de recurso próprios como demonstra o trecho: “[...] quando eu queria fazer algum trabalho com os alunos que precisasse mostrar imagens eu usava o data-show. Só

que o data-show era meu mesmo não era da escola. Então assim os recursos que eu mais utilizei era a televisão, o data-show, quando eu, e tinha uma caixinha de som” (Professora Alfavaca, 2021).

Percebe-se a forma aleatória do uso das mídias tecnológicas por não possuir um trabalho arquitetado dentro de um projeto maior da instituição, mas apenas uma iniciativa pontual da professora entrevistada. Em outro trecho da entrevista pôde-se observar a mesma falta de um trabalho pedagógico alicerçado num projeto de currículo multicultural que utiliza as mídias tecnológicas de forma crítica e dialogada com as realidades locais. Outro aspecto interessante observado é o quando e o como esses recursos chegam na comunidade não acompanhados de um trabalho prévio como cursos preparatórios ou capacitações

Desde que eu entrei a escola não tinha esse recurso. Me lembro que o único recurso que a escola tinha que foi implantado foi um projeto de uns computadores que trouxeram pra escola. Só que nessa época eu já não estava mais na João Maciel, já estava numa outra escola. Aí eu não sei lhe dizer como foi que se deu essa questão do projeto. Eu sei que quando eu voltei já não tinha mais. No caso era o LIED né que chamavam. Me lembro que quando eu voltei já não tinham mais esses equipamentos. Eu não sei o que foi que acabou acontecendo com esses equipamentos. Pelo que eu ouvi né algumas coisas foram extraviadas da escola (Professora Alfavaca, 2021).

Pontua-se como a situação da pandemia do novo coronavírus acentua um processo que já não existia, a saber, a perspectiva crítica e dialogada com a cultura local de trabalho com as mídias e novas tecnologias, tendo a docente, como única alternativa de fazer prosseguir seu trabalho, o uso de um dos aplicativos de troca de mensagens e comunicação mais comuns nos dias atuais, conforme mostra o relato abaixo

Sobre trabalhar com mídias, sobre esse tempo de pandemia eu só trabalho com o what zap é a única ferramenta que eu tenho tecnológica. Através dele eu falo com as mães dos alunos, mas nem todos os pais tem acesso à internet. Então tem alguns pais que estão no grupo, aí eu informo pra eles sobre as atividades. Algumas questões eu acho que para alguns pais serão complicadas daí eu jogo no grupo. [...] Então, fora isso eu não trabalho por que nem todos os alunos tem acesso à internet. Aí é meio complicado uns fazerem e os outros não (Professora Babosa, 2021).

Pelo exposto, observa-se que existiu grande dificuldade no tocante ao trabalho com as mídias no período da pandemia em que as condições de acesso dos pais dos alunos e, por conseguinte aos alunos, não fora apropriada. Percebeu-se, também, que o desenvolvimento dialogado e entrelaçado com a cultura local, ou ainda, desdobramentos inseridos dentro de um processo mais amplo de planejamento curricular e institucional não existiu o que, em certa medida, prejudica essa construção coletiva de conhecimentos entrelaçados com os saberes locais.

O desenvolvimento do trabalho com as mídias e novas tecnologias alicerçadas em

práticas dialogadas e concebidas criticamente é subterfúgio deveras urgente a ser utilizado para a implantação de um currículo de base multicultural, no sentido de expressar clara intencionalidade em entender como conteúdos escolares se entrelaçam com as condições e modos de vida infra-humanos da criança pobre, do mundo rural, ribeirinho, litorâneo que vivem nas Amazônias e nas periferias dos países subalternizados (SANTOMÉ, 2013).

Sobre o cotidiano escolar observou-se nos relatos algo que é muito comum nas escolas localizadas nos rincões brasileiros, não somente nelas, mas principalmente nelas, que remete à falta de estrutura para o desenvolvimento das atividades educacionais básicas, conforme a sentença que segue.

[...] então a minha rotina escolar dez minutos antes das 7h, ou 7:00 horas a embarcação vinha me buscar. Eu ia pra escola. Quando tinha merenda, que a maioria das vezes não tinha, nós saímos 10:30h. Porque era desumano professora, as crianças chegarem na escola com dor no estômago porque não tinham tomado café. Porque não tinha na casa deles, pra eles tomarem. Eles já iam no intuito realmente de ter aquela merenda. E como não tinha merenda, é desumano ficar essas crianças até 11:30 da manhã sem nenhuma merenda (Professora Barba Timão, 2021).

Desta forma, entende-se que para a materialização de práticas pedagógicas que estejam em consonância com a proposta desta investigação faz-se necessário condições específicas para a realização do trabalho. Conforme Candau (2012) são necessárias algumas prerrogativas básicas para o trabalho com o cultural e a diferenciação pedagógicas que como “a utilização de distintas expressões culturais, a construção de materiais pedagógicos e a criação de condições concretas nas escolas que permitam essa diferenciação” (CANDAU, 2012, p. 132).

Sobre as condições concretas que ajudem no trabalho com os saberes locais ribeirinhos, por exemplo, que permitam a execução de tais práticas pedagógicas, tão necessária ao trabalho com o multicultural, as professoras foram indagadas se participaram de algum tipo de capacitação ou formação continuada promovida pelo sistema de ensino ou pela própria instituição, momento em que se obteve os relatos que seguem.

[...] na verdade desde 2014 eu fazia parte do curso de formação continuada ofertado pela secretaria de educação que fazia com que nós tivéssemos, entre nós os professores, uma troca de experiências junto com os palestrantes, com os formadores [...] Aí a Senhora me perguntou também se a secretaria apoiou, fez algum projeto voltado pra comunidade: Não! (ênfase). Pra comunidade, em si não! Pra comunidade, não. Nós participamos dessa formação continuada que foi na verdade pra nos aprimorarmos a nossa formação inicial. O professor nunca pode parar de se aprimorar [...] mas voltada mesmo pra cultura local, não! Eles nunca fizeram nenhum projeto que nos pudéssemos ofertar pra dentro da cultura local (Professora Barba Timão, 2021).

O relato da professora, justifica toda a falta daquilo que Apple (2017) nomeia de

perspectiva para o trabalho com a cultura local das comunidades subalternizadas. É compreensível que haja uma distorção nas práticas das professoras quanto ao trabalho com o cultural, uma vez que, na administração do próprio sistema de ensino não haja a preocupação na formação para com a cultura local, ponto crucial para o desenvolvimento das práticas defendidas nesta investigação.

A concepção de currículo defendida nesta investigação corresponde a um currículo de caráter praxiológico materializado através de múltiplos processos e diferentes práticas que, entrecruzadas, tem na atividade pedagógica sua concretização. Desta forma, o papel dos demais subsistemas que compõem esse currículo, amplamente discutidos em seção anterior à esta, devem ter seu foco na prática do professor que, por sua vez, deve ser concebido no processo como elemento ativo e nunca passivo.

Atrelando esse conceito de currículo com a ótica do currículo multiculturalista o papel dos subsistemas administrativo consiste em oferecer estrutura para que as práticas pedagógicas que interligam os saberes locais e a construção do conhecimento seja concretizada na oferta de formações capazes de apontar caminhos possíveis para a efetivação dessas práticas. Caso tais estruturas não existam pouco espaço haverá nas práticas pedagógicas para o trabalho com a cultura de grupos subalternizados.

Sob esta ótica, Sacristán (2000) comenta que não se trata de o subsistema administrativo simplesmente treinar uma transferência de currículo para a prática, mas de fazer com que os participantes envolvidos, ou seja, os professores, tenham o direito e a obrigação de contribuir com os significados de seus contextos sociais no processo de formação. Assim segue mais um relato que demonstra a falta dessa formação apropriada para com o trabalho as culturas locais, com o multicultural.

E nessa questão da formação continuada, pelo que eu me lembro nunca houve até então. Por que eu acredito que dependendo muito do gestor. Eu me lembro que eu trabalhei com dois gestores e esse gestores eles impediam da gente fazer cursos de formação continuada. Então teve alguns cursos que nós professores acabamos perdendo. [...] teve gestor que acabou impedindo a gente de participar desses cursos. Já de um certo tempo pra cá já com outros diretores, nessa troca de diretor, teve diretor que sabendo do direito que a gente tem já começou a permitir. Na verdade, não era nem um direito era obrigatório, era uma determinação da secretaria que a gente fizesse esse cursos de formação continuada. Só que esses cursos de formação da secretaria de educação eles tão mais relacionados mesmo a questão de alfabetização, do trabalho assim pedagógico do professor na sala de aula (Professora Babosa, 2021).

Destaca-se que a falta de estruturação e abertura de possibilidades para o trabalho com as culturas locais deixam os gabinetes do subsistema administrativo e alcança a própria administração da escola, conforme relata a professora, quando gestores não permitem que seus

docentes se ausentem da escola com o intuito de participar de formações, mesmo que estas tragam benefícios diretos para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A oferta e participação em cursos de capacitação e formação continuada com a temática multicultural oportuniza um trabalho mais direcionado e intencional com a cultura local, além de incentivar a inovação no tocante à diferenciação pedagógica de extrema importância para o processo de relação entre os saberes locais e a construção do conhecimento. Candau (2016, p. 818) comentando sobre experiência de formação continuada no campo cultural assevera que esta se revela como um “ponto fundamental para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas escolas.”

Posto isto, infere-se que existem iniciativas pontuais de trabalho pedagógico com cultura local, apesar de desatreladas de um projeto curricular praxiológico cultural. Neste sentido, as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que preconizam o cultural são desatreladas da realidade local, muito próximas do postulado pelo currículo como souvenir, turístico e folclorizado, fato que, em certa medida, não contribui para a compreensão dos saberes culturais envolvidos nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento.

Do mesmo modo, percebeu-se que a falta da formação continuada para uma capacitação que preconize o trabalho com a cultura local é lamentavelmente notória uma vez que a paixão que as docentes expressam pela profissão e pelos alunos as torna um forte e fértil campo para um trabalho pedagógico focado e direcionado para e com a cultura local do Ipixuna Miranda. Assim, deduz-se que os fatores acima elencados, em certa medida, prejudicam práticas pedagógicas que envolvem a diversidade de saberes e as características culturais ribeirinhas no contexto da escola *locus* da pesquisa que entrelaçam o currículo multiculturalista e a produção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado na comunidade de Ipixuna Miranda, mais especificamente na Escola Estadual João Maciel Amanajás e buscou compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento. Para o alcance de tal objetivo realizou-se um levantamento dos saberes materiais e imateriais da comunidade, momento em que foi constatado uma riqueza cultural peculiar que necessita ser preservada e melhor conhecida das novas gerações.

Alguns signos culturais estão desaparecendo como é o caso da figura da parteira e da extração de óleos naturais. Desta forma, entende-se a necessidade de um trabalho educacional formativo baseado na cultura local que tenha como alicerce um currículo multiculturalista que seja orientador das práticas pedagógicas.

Para que as práticas pedagógicas dos professores da escola-campo de pesquisa contemplem a perspectiva do currículo multicultural e envolva os saberes locais no cotidiano escolar faz necessário o conhecimento destes por parte dos docentes. Assim, observou-se que as professoras são conhecedoras dos saberes locais de modo a se envolverem na organização e participarem das festividades e rotinas daquela comunidade.

De modo congênere, entende-se que para a compreensão dos saberes culturais envoltos nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento faz-se necessário a construção de hábitos formativos em estratégias participativas de representatividade sociais locais. Percebeu-se que a formação para a representatividade social visando estratégias de participações em movimentos sociais em conjunto com as demais instituições coordenadas pela escola não ocorre, fato que, em certa medida, prejudica a efetividade das práticas pedagógicas que envolvem o aluno na construção do conhecimento.

Observou-se, também, que existem iniciativas pontuais de trabalho pedagógico com a cultura local, mas desatreladas de um projeto curricular praxiológico cultural e da realidade local e muito próximas do postulado pelo currículo como souvenir, turístico e folclorizado, fato que, em certa medida, não contribui para a compreensão dos saberes culturais considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento.

Constatou-se ainda que, apesar de as percepções das professoras retratam um conceito bem formulado sobre o que vem a ser o currículo e currículo multiculturalista, suas práticas não coadunam com esta perspectiva e indicam a falta de *expertises* necessárias para o trabalho com

a cultural local. Aliadas às percepções as professoras expressam que a falta de formação inicial e de um desenvolvimento profissional com foco na cultura local compõe os fatores responsáveis pela falta de tais *expertises*. Reparou-se, também, a falta de um trabalho amplo de desenho curricular, realizado pelo subsistema político administrativo, para com as culturas locais que incide diretamente nas práticas pedagógicas das professoras.

Entende-se que as professoras conseguem identificar o conceito do currículo multiculturalista, conhecem e se envolvem e reconhecem a importância de se trabalhar em sala de aula com a cultura local, mas desenvolvem uma prática pedagógica de forma isolada e trivial fora da perspectiva de um projeto amplo de currículo multicultural e que apenas em certa medida os saberes culturais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento.

Com as constatações mencionadas compreende-se o quanto o presente trabalho tende a contribuir para o encaminhamento de ações de planejamento e organizações curriculares locais no sentido de contemplar as culturas dos povos amazônidas, das águas e das florestas, tão retirados dos processos sociais, econômicos, decisórios e colaborando no processo empoderamento destes povos.

Reitera-se a necessidade de um projeto de currículo que enfatize as questões de emancipação, resistência e resiliência forjado não somente para, mas com a Amazônia no sentido de desenvolver processos formativos de conhecimento, valorização e perpetuação de saberes com vistas a empoderamento da identidade cultural ipixunense. Tal empoderamento se faz necessário para que as identidades flutuantes da modernidade tardia não ocupem os espaços das lutas históricas contra as forças hegemônicas do capitalismo degradante.

A pandemia do novo coronavírus trouxe ao percurso da investigação situação adversas, como adoecimento das pessoas envolvidas acarretando atraso no cronograma, impossibilidade da observação diretas das práticas das professoras, falhas de comunicação devido baixa qualidade da internet, entre outras. Estas situações se mostraram muito desafiadoras e fora da gerência tanto da pesquisadora como dos participantes da pesquisa. Logo, os caminhos inicialmente traçados para a pesquisa tiveram que ser revistos e redesenhados tendo impactos diretos nos resultados da investigação.

Tendo em vista as adversas situações, novas possibilidades investigativas se abrem como por exemplo descobrir quais as causas de signos culturais da comunidade de Ipixuna Miranda terem, com o tempo, desaparecido e ainda um trabalho de pesquisa participante que desenvolva uma abordagem metodológica e curricular baseada na Amazônia e para a Amazônia.

Portanto, o trabalho realizado possibilitou um enorme prazer e paixão na realização e o desejo de seguir andando, nadando, navegando, sentindo, vivendo e pesquisando ainda mais esta linda terra chamada AMAZÔNIA.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 261-265.
- ACUÑA, Cristóbal de. **Nuevo descubrimiento del gran río de las amazonas**. Buenos Aires: Emecé, 1946.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- APPLE, Michael W. **Ideologia Currículo**. - 3 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** – Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAÚJO, Ana Keuria Mercês. “**Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes**”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do Campo do Patuá na Amazônia paraense. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8654>
- ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de. **Centro de cultura Tikuna: práticas pedagógicas e identidade no contexto urbano**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas Manaus, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. - 5 ed. - Petrópolis: Vozes, 2013.
- BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 3 ed. – USA: Allyn and Bacon. 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAVINK, Herman. **A filosofia da revelação**. Brasília: Monergismo, 2019.
- BENEDICT, Ruth. **Configurations of culture in North America**. American Anthropology, v. 34. USA: 1932
- BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres Dos Santos. “Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: as práticas culturais/ religiosas afroindígenas do Quilombo do Cria-ú e o currículo de Ensino Religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, p. 177. 2020 disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/files/2019/10/DISSERTACAO-QUALIFICADA-REVISADA.pdf>

BURAS, Kristen L.; MOTTER, Paulino. Uma contribuição para o multiculturalismo cosmopolita subalterno. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 245-271.

CANCLINI, Néstor G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. – 4 ed. – São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Vera M.(org.) **Didática crítica intercultural**: aproximações. - 2 ed. - Petrópolis: Vozes 2012.

CANDAU, Vera M. **Didática interculturalidade e formação de professores: desafios atuais**. *Revista Cocar* Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos e políticos. ISSN: 2237-0315 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045> Acesso em: 8 jun. 2021.

CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CANDAU, Vera M. Cotidiano escolar e Práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46 n.161 p. 802 – 820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01/07/2021 às 17:31.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática interculturalidade e formação de professores: desafios atuais**. *Revista Cocar* Edição Especial N. 8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. ISSN: 2237-0315 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045> Acesso em: 8 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CARVAJAL, Frei Gaspar de. **Descubrimiento del rio de las amazonas** *apud* José Toribio de Medina. Edição de Sevilla, 1894. In: MEDINA, Juan B. Bueno. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/Sirve-Obras/2358629872392741254679/index.htm>. Acesso em: 18/08/2021 às 20:08.

CARVALHO, Marcia da Silva. **As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha**. Orientador: Carlos Jorge Paixão. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11433>

COSTA, Hideraldo. **Cultura, trabalho e luta social na Amazônia: discursos dos viajantes – Século 19.** Manaus: Editora Valer e Fapeam, 2013.

COSTA, Tayanne Cid. **Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”.** 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9320>

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** - 3 ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMANGE, Lia H. M. de Lima. **Resiliência ecológica: o papel do indivíduo, da empresa e do estado.** Revista de Direito Ambiental, 2016. Vol. 82 disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDAmb\\_n.82.01.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDAmb_n.82.01.PDF). Acesso em: 18/08/2020 às 20:05.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: ESCOBAR, Arturo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** - 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 2017.

FURTADO, Lucas Antunes. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munkudu.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

GIROUX, A. Henry. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011 p.107-140

GIROUX, A. Henry. MCLAREN, Peter. Escrevendo das margens: geografias e identidades, pedagogia e poder. In: **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 p. 24 - 49

GIROUX, A. Henry. **Atos impuros: A prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** – 14. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JOVCHELIVITH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014 p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. – 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, João de Deus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 5. ed. - Manaus: Editora Valer, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. – Petrópolis: Vozes 2013.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino fundamental em Parintins-AM**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5336>

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral** - 4 ed. - São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar** - 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2017.

MELO, Arianne Sabádo de. **ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/arianne\(1\).pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/arianne(1).pdf)

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 13-47).

MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículos e programas no Brasil**: - 18 ed. – Campinas: Papirus, 2012

MOREIRA, Antônio Flávio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidade no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera (Orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OELA, Protocolo Comunitário do Beira Amazonas, 2019.

OLIVEIRA, Ana T. Campos. MORAIS, Normanda A. **Resiliência comunitária: um estudo de revisão integrativa da literatura**. Trends Psychol., Ribeirão Preto, vol.26, nº4, p. 1731-1745-Dezembro/2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.4-02Pt> acesso em: 13/08/20 às 20:02

OLIVEIRA, Rônisson de Souza; PERALTA, Nelissa; SOUSA, Marília de Jesus Silva e. As parteiras tradicionais e a medicação no parto na região rural do Amazonas. In: Sexualidad, Salud e Sociedad, Revista Latinoamericana. nº33/dez 2019. p. 79-100 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sess/n33/1984-6487-sess-33-79.pdf> acesso em: 15/04/2021.

PINAR, William. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2016.

PORRO, Antonio. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1974) – 10 ed.**- São Paulo: Editora Vozes, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. – 3 ed. – São Paulo: Artmed, 2008.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: FGV, 1971 disponível em < <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/48>>. Acesso em: 27/05/2020 às 22:42

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Alienígenas na Sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.), **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SARRAF, Agenor Pacheco. **En el corazón da Amazônia: Identidades, saberes e religiosidade no Regime das águas**. São Paulo: PUC, 2009 disponível em:<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13141> > acesso em: 30/03/2020 às 19:54.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas: Autores Associados, 2013. – (Coleção memórias da Educação)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias**

**curriculares.** - 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da, Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 184-201.

SILVA, A. Pizzo da. CLETO, Elaine A. Toricelli. **Resiliência e reconhecimento e neocomunidades: o caso da comunidade quilombola Morro de São João (TO).** Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis. vol. 13. n° 03. set/dez, 2016. disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/190872708.pdf> acesso em: 13/08/20 às 20:11

TABOADA, Nina G. LEGAL, Eduardo J. MACHADO, Nivaldo. **Resiliência: em busca de um conceito.** *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.* 2006; ano 16 v. 3. p. 104-113.

VALLE NETO, Jaspe. **Currículo da escola e cultura do povo Mura.** 2020. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8223>

VASCONCELOS, Celso dos S. **Currículo: A atividade humana com princípio educativo.** São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, Currículo e Ensino. In: CARDOSO, Maria Helena Fernandes; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola Fundamental, currículo e ensino.** Campinas: Papirus, 1991.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significado e identidade étnica do negro amapaense.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. Keywords: **A vocabular of culture and Society.** Oxford University Press: USA, 1976.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 14 ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

YUNES, Maria Angela Mattar. SZYMANS. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES J. **Resiliência e Educação.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** – 3 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2015.



**ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA MORADORES DA COMUNIDADE**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPESG**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO-DPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORES DA COMUNIDADE**



**1 IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Formação:

- ( ) Alfabetizado
- ( ) Ensino fundamental I
- ( ) Ensino Fundamental II
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Pós- Graduação

**História de vida**

Você pode me contar um pouco sobre sua origem e dos seus familiares. (De onde vocês vieram, você são daqui mesmo, naturalidade, vocês são daqui mesmo, quem são vocês).

A vida de vocês mudou ao longo do tempo? Como? Você pode me contar. Dê exemplos.

**Comunidade Ipixuna Miranda**

Como são as pessoas que moram aqui no Ipixuna Miranda? (O que eles fazem/trabalham).

Como é viver aqui (estilo de vida, valores, tempo).

Você pode me contar um dia como seu, como é desde a hora que acorda até quando vai dormir.

Em relação a sua alimentação, como acontece? (quem faz, comprada, organizada)

E em relação ao seu descanso, quando vai dormir?

E nos fins de semana. O que você costuma fazer?

Como são os momentos de confraternização e lazer (Quem, quando, como e quais pessoas). E as brincadeiras?

Para você, como é ser um ribeirinho? Como é a vida de um ribeirinho.

Que tipos de conhecimento deve ter um ribeirinho? E esses conhecimentos são repassados? (Quem?, quando?, como?)

E as instituições (associações, escola, igreja, cooperativa, sindicato) ajudam a repassar esses conhecimentos?

Como elas ajudam?

Por que você se reconhece com o Ipixuna Miranda? Como é ser do Ipixuna Miranda?

Como é a religiosidade? A espiritualidade das pessoas daqui? No que elas acreditam?



**ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPEG**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO-DPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA DA COMUNIDADE**



**1 IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de Profissão: \_\_\_\_\_

Formação:

( ) Nível Médio (magistério)

( ) Nível Superior

( ) Pós- Graduação – *latu senso*

( ) Pós- Graduação – *strictu senso*

**História de vida**

Você pode me contar um pouco sobre sua origem e dos seus familiares. (De onde vocês vieram, você são daqui mesmo, naturalidade, quem são vocês).

A vida de vocês mudou com você precisando trabalhar aqui? Como? Você pode me contar.

**Relação com a comunidade**

Como são as pessoas que moram aqui no Ipixuna Miranda? (O que eles fazem/trabalham).

Como é viver aqui (estilo de vida, valores, tempo).

Você pode me contar um dia como seu, como é desde a hora que acorda até quando vai dormir.

E nos fins de semana. O que você costuma fazer? Costuma ficar na comunidade?

Como são os momentos de confraternização e lazer (Quem, quando, como e quais pessoas). E as brincadeiras?

Para você, como é ser um ribeirinho? Como é a vida de um ribeirinho.

Que tipos de saberes deve ter um ribeirinho?

E as instituições (associações, escola, igreja, cooperativa, sindicato) ajudam a repassar esses saberes? Como essas instituições ajudam?

Como é a religiosidade? A espiritualidade das pessoas da comunidade do Ipixuna Miranda? No que elas acreditam?

**Práticas pedagógicas e a comunidade**

Há ações pedagógicas voltadas para o conhecimento da história da comunidade? Cite exemplos.

Há ações pedagógicas que incentivam aos alunos a contarem suas histórias de vida e de seus familiares?

E a rotina na escola como é? Você pode me contar um pouco sobre ela?

E durante suas aulas? Os alunos participam? Falam sobre suas vidas, suas rotinas? Você utiliza essas falas de alguma forma?

Os alunos participam dos processos de decisão da escola? E em suas aulas?

Há um momento para contação de história? Se sim, quais histórias são contadas?

A pintura, modelagem, colagem é utilizada em sala? Se sim, como?

Ocorrem conflitos em sala? Se sim, como faz para resolvê-los?

Você tem conhecimento de alguma ação da escola que envolva a comunidade, os pais dos alunos, as pessoas mais velhas, os festeiros, por exemplo?

Como você entende os saberes da comunidade e a relação destes com os conteúdos escolares? É possível? De que forma?

Podes dar algum exemplo?

Existem ações na escola que valorizem a formação de grêmios estudantis?

Há algum trabalho em conjunto com a associação de moradores sobre como conseguir o credenciamento no INCRA, por exemplo?

Houve alguma iniciativa de construção de material didático baseado na cultural local?

Como as mídias tecnológicas (TV, computador, data-show, celular e etc.) são usadas na sua sala de aula?

O que você entende por currículo? E por currículo multiculturalista?

Como você costuma utilizar os livros didáticos em sala de aula?

Na sua percepção, a sua prática pedagógica aborda aspectos relativos aos saberes culturais da comunidade?



**ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA MORADORES DA COMUNIDADE**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPESG**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO-DPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FESTEIROS DA COMUNIDADE**



**1 IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Formação:

- ( ) Alfabetizado
- ( ) Ensino fundamental I
- ( ) Ensino Fundamental II
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Pós- Graduação

**História de vida**

Você pode me contar um pouco sobre sua origem e dos seus familiares. (De onde vocês vieram, você são daqui mesmo, naturalidade, vocês são daqui mesmo, quem são vocês).

Em qual momento da história da família os festejos começaram a ser realizados? E por quais motivações?

Qual a data da festividade? A escolha desse período tem algum motivo específico?

Qual a relação da festividade com a religiosidade local?

Qual o período de duração da festividade?

Quem é o responsável financeiro?

Qual o horário ocorre a festividade? Explique mais sobre o que acontece na festividade?



**ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - MORADORES**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPEPG**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO-DPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORES DA COMUNIDADE**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

**Título da Pesquisa: CURRÍCULO MULTICULTURALISTA:** Os saberes culturais nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade da Ipixuna Miranda.

**Pesquisadora responsável:** Antonia Fladiana Nascimento dos Santos

**Contato:** (96) 98116-6824 E-mail: antonia.santos@ueap.edu.br

Esta pesquisa pretende compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade da Ipixuna Miranda. Assim, buscará contextualizar a comunidade da Ipixuna Miranda nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente, identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção de conhecimento entrelaçados com um currículo multiculturalista, entender as percepções dos professores relacionadas as práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade da Ipixuna Miranda, e entender a aprendizagem sobre o currículo multiculturalista por meio das narrativas dos professores na reflexão das práticas pedagógicas.

Para o alcance desses objetivos, a pesquisadora coordenará ações tais como entrevistas individuais semelhantes a uma conversa informal para que o entrevistado fique à vontade, observações diretas com os alunos da escola de Ensino Fundamental I, observação participante com os professores contribuindo para a formação em serviço do docente. Além dessas ações também serão utilizadas as anotações da pesquisadora a partir das observações no ambiente da pesquisa descritas em diário de campo; gravações em vídeo/fotografias dos espaços físicos e durante o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa com os professores da escola-campo.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos pesquisados. Entretanto, durante a entrevista e/ou observações é possível que se sinta de algum modo constrangido. Vale lembrar que as informações coletadas somente serão usadas para fins de pesquisa e com expressa autorização através deste termo. Lembro também que não haverá cobrança ou benefício financeiro de nenhum modo caso deseje participar da pesquisa. Há, porém, uma rica oportunidade de construção conjunta de uma educação mais significativa com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola de Ensino Fundamental da comunidade que resultará em processo de valorização e resgate da cultura local auxiliando no processo de resiliência comunitária.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 981166824 e do E-mail: antonia.santos@ueap.edu.br O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa. Currículo Multiculturalista: os saberes culturais nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade da Ipixuna Miranda. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Antonia Fladiana Nascimento dos Santos, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, ou do ambiente em que moro/trabalho para o uso específico em sua dissertação.

Local e data:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura do Sujeito Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_



**ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PROFESSORES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPSG  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO-DPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA DA COMUNIDADE**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

**Título da Pesquisa: CURRÍCULO MULTICULTURALISTA:** Os saberes culturais nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade da Ipixuna Miranda.

**Pesquisadora responsável:** Antonia Fladiana Nascimento dos Santos

**Contato:** (96) 98116-6824 E-mail: antonia.santos@ueap.edu.br

Esta pesquisa pretende compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade da Ipixuna Miranda. Assim, buscará contextualizar a comunidade da Ipixuna Miranda nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente, identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção de conhecimento entrelaçados com um currículo multiculturalista, entender as percepções dos professores relacionadas as práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade da Ipixuna Miranda e entender a aprendizagem sobre o currículo multiculturalista por meio das narrativas dos professores na reflexão das práticas pedagógicas.

Para o alcance desses objetivos, a pesquisadora coordenará ações tais como entrevistas individuais semelhantes a uma conversa informal para que o entrevistado fique à vontade, observações diretas com os alunos da escola de Ensino Fundamental I, observação participante com os professores contribuindo para a formação em serviço do docente. Além dessas ações também serão utilizadas as anotações da pesquisadora a partir das observações no ambiente da pesquisa descritas em diário de campo; gravações em vídeo/fotografias dos espaços físicos e durante o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa com os professores da escola-campo.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos pesquisados. Entretanto, durante a entrevista e/ou observações é possível que se sinta de algum modo constrangido. Vale lembrar que as informações coletadas somente serão usadas para fins de pesquisa e com expressa autorização através deste termo. Lembro também que não haverá cobrança ou benefício financeiro de nenhum modo caso deseje participar da pesquisa. Há, porém, uma rica oportunidade de construção conjunta de uma educação mais significativa com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola de Ensino Fundamental da comunidade que resultará em processo de valorização e resgate da cultura local auxiliando no processo de resiliência comunitária.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 981166824 e do E-mail: antonia.santos@ueap.edu.br O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa. Currículo Multiculturalista: os saberes culturais nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade da Ipixuna Miranda. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Antonia Fladiana Nascimento dos Santos, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, ou do ambiente em que moro/trabalho para o uso específico em sua dissertação.

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

Assinatura do Sujeito Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO VI – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** CURRÍCULO MULTICULTURALISTA: OS SABERES CULTURAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA COMUNIDADE DO IPIXUNA MIRANDA

**Pesquisador:** ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 24997519.1.0000.0003

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.061.663

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: Como os saberes culturais estão presentes na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade da Foz do Macacoari. Objetiva compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade da Foz do Macacoari. De modo acessório, o estudo se debruça sobre contextualizar a comunidade da Foz do Macacoari nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente, identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção de conhecimento entrelaçados com um currículo multiculturalista, entender as percepções dos professores relacionadas as práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade da Foz do Macacoari e ainda possibilitar a aprendizagem sobre o currículo multiculturalista por meio de formação com os professores e a pesquisadora na reflexão das práticas pedagógicas.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.061.663

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender os saberes culturais envolvidos na prática pedagógica dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento na comunidade da Foz do Macacoari.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar a comunidade da Foz do Macacoari nos aspectos da cultura material e imaterial, descrevendo suas particularidades ribeirinhas para entender os saberes culturais produzidos coletivamente;
- Identificar as práticas pedagógicas envolvidas pela diversidade de saberes culturais e as características específicas ribeirinhas no contexto da escola, no sentido da produção de conhecimento entrelaçados com um currículo multiculturalista;
- Entender as percepções dos professores relacionadas as práticas pedagógicas no contexto da comunidade, identificando aspectos relativos aos saberes culturais na comunidade da Foz do Macacoari.
- Possibilitar a aprendizagem sobre o currículo multiculturalista por meio de formação com os professores e a pesquisadora na reflexão das práticas pedagógicas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos pesquisados. Entretanto, os sujeitos da pesquisa podem sentir-se de algum modo constrangidos no momento da entrevista, apesar das características de uma conversa informal. Do mesmo modo, é possível que no período das observações a presença da pesquisadora seja um tanto incômoda para pessoas que compõem o quadro de funcionários da escola. Ressalte-se que os dados coletados serão de utilizados somente para fins de pesquisa e com a autorização expressa dos sujeitos envolvidos através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, Termo de Autorização para uso de Imagem.

Benefícios:

A partir dos objetivos traçados os benefícios da pesquisa versa principalmente sobre as práticas pedagógicas dos professores/sujeitos da pesquisa no sentido de proporcionar formação em serviço ajudando na projeção e propagação de uma educação mais significativa com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Na comunidade saliente-se que o trabalho com os saberes materiais e imateriais da cultura local resultará e mum processo de valorização e

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.061.663

resgate dessa cultura auxiliando no processo de resiliência da comunidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto nasce da experiência da pesquisadora em uma Universidade no estado do Amapá, na condição de professora das disciplinas de Currículo no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas. A pesquisadora participou de grupos de pesquisa da IES, a partir dessa experiência surge a oportunidade de conhecer a comunidade da Foz do Macacoari, Região do Beira Amazonas, no estado do Amapá. Tendo em vista a gigantesca riqueza humana, ambiental, social e cultural, que aquela localidade possui, surge a curiosidade de compreender como tais riquezas estão envolvidas nas práticas pedagógicas dos professores considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção de conhecimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental I ali localizada. A título de esclarecimento, a referida comunidade é atualmente palco da construção do Protocolo Comunitário, realizado pelo Grupo de Trabalho da Amazônica – GTA que é uma rede de participação da sociedade civil para a gestão e distribuição justa dos proveitos originados do uso sustentável da biodiversidade da Amazônia. O GTA foi criado a partir de exigências de organismos internacionais ao governo brasileiro para receber recursos oriundos de fundos de proteção e preservação da Amazônia ainda na década de 80. A partir desta iniciativa foi criado o Protocolo Comunitário que é uma metodologia que leva os princípios de gestão participativa às comunidades tradicionais da região amazônica e tem o objetivo de estabelecer meios para o acesso aos recursos naturais e de conhecimentos tradicionais alicerçados na repartição e conservação dos mesmos e ainda “estabelecer novas práticas de uso da biodiversidade, manejo de espécies e certificação de produtos para que as comunidades possam ser inseridas nos requisitos de um mercado sustentável.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No Projeto de pesquisa constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de consentimento e folha de rosto.

**Recomendações:**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.061.663

Nada a declarar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado por atender as exigências estabelecidas pela Resolução CNS n. 466/12 e o Projeto de pesquisa foi elaborado a partir da ABNT/NBR 15287:2011.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1544455_É1.pdf	22/04/2020 21:37:32		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3983281.pdf	22/04/2020 21:28:55	ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.pdf	22/04/2020 21:28:02	ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS_CONSENTIMENTO.pdf	22/04/2020 21:27:20	ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_MODIFIC_CEP.pdf	22/04/2020 21:26:40	ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	22/04/2020 21:26:00	ANTONIA FLADIANA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.061.663

MACAPA, 01 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Anneli Mercedes Celis de Cárdenas**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br