

MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA DA TERRA DO MEIO – experiências de currículo como território educativo na floresta amazônica

GATHERER COMMUNITIES' TEACHING AT TERRA DO MEIO – an experience on curriculum as educational territory in the amazon forest

MAGISTRÍA EXTRACTIVISTA DE TERRA DO MEIO - experiencias curriculares como territorio educativo en el floresta amazónica



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.57862

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo Este trabalho apresenta uma experiência de currículo como território educativo. Reconhecendo-se os riscos da pluralidade semântico-conceitual desta categoria, busca-se, todavia, agregar sob sua abrangência uma série de vivências educativas experimentadas no âmbito de um Projeto de Formação de Professores Extrativistas, no interior da floresta amazônica numa região conhecida como Terra do Meio, na confluência entre os rios Xingu e Iriri, que evidenciam de forma inconteste a possibilidade concreta de subversão de uma 'ordem curricular' preestabelecida como condição de operacionalização do trabalho pedagógico, cuja principal e mais perversa consequência é o descolamento da realidade do território em que se efetiva, culminando na quase absoluta artificialização de toda experiência de educação escolar realizada com povos e comunidades tradicionais. Assim, inspirados pela abordagem proposta pelo método da cartografia, visa-se a trazer evidências de contracultura escolar possibilitada por uma concepção de currículo como prática encarnada no chão da vida e intrincada nas malhas do território de sua realização. Nesta perspectiva, o território se configura, para além de espaço onde as coisas acontecem, como fator educativo, de alto potencial pedagógico para todos os sujeitos envolvidos na experiência, desde que seja concebido como resultado de construção coletiva permeado de contradições e não como fato consumado. Assume-se a experiência educativa encarnada no território como direito ao pleno desenvolvimento da vocação humana, ao devir, mas a um devir viável e em consonância com as necessidades de sujeitos concretos, historicamente situados e existencialmente potentes.

Palavras-chave: Educação diferenciada. Emancipação. Pedagogia da Alternância.

Recebido em: 25/02/2021

Alterações recebidas em: 11/05/2021

Aceito em: 19/05/2021

Publicação em: 09/06/2021

Raquel da Silva Lopes

Doutora em Ciências Sociais

Professora da Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: ralopes@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>

Irlanda do Socorro de Miléo

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: irlanda@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>

Como citar este artigo:

LOPES, R. S.; MILÉO, I. S. MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA DA TERRA DO MEIO – experiências de currículo como território educativo na floresta amazônica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57862>.

Abstract: This paper introduces a curricular experience as an everyday exercising of the idea of educational territory. As this work acknowledges the risks entailed in the semantic-conceptual plurality of that category, it also seeks nevertheless to aggregate within its reach a series of educational experiences deriving from the project Gatherer Communities Teachers' Education, inside the Amazon forest, in a region known as Terra do Meio (Middle Land), at the confluence of the rivers Xingu and Iriri, which incontestably evince the concrete possibility for the subversion of a pre-established "curricular order" as condition for the operationalization of the pedagogical work, whose main and most perverse consequence is the displacing of the reality of the territory in which such work occurs, culminating in an almost absolute artificialization of the whole experience of school education carried out with traditional peoples and communities. Therefore, inspired by the approach by the cartography method, this paper intends to indicate pieces of evidence regarding school counterculture, which becomes possible due to a conception of the curriculum as practice both rooted in life experience and intertwined in the fabric of the territory where it takes place. The territory is, beyond the space where things happen, an educational factor with a high pedagogical potential for all individuals involved in the experience. Accordingly, this article assumes the educational experience rooted in the territory as the right to a full development of the human vocation, to a becoming, but a viable becoming, which is in consonance with the necessities of concrete individuals, historically situated and existentially potent.

Keywords: Differentiated instruction. Emancipation. Alternation pedagogy.

Resumem: Este trabalho apresenta uma experiência de currículo como território educativo. Reconhecendo los riesgos de la pluralidad semántico-conceptual en esta categoría, busca, todavía, agregar bajo su alcance una serie de experiencias educativas vividas en el marco de un Proyecto de Formación de Profesores Extractivistas, en el interior de la floresta amazónica en una región conocida como "Tierra del Medio", en la confluencia entre los ríos Xingu e Iriri, que demuestran claramente la posibilidad concreta de subversión de un "orden curricular" preestablecida como condición de operacionalización del trabajo pedagógico, cuya principal y más perversa consecuencia es el desprendimiento de la realidad del territorio en el que se desarrolla, culminando en la casi absoluta artificialización de toda la experiencia educativa escolar realizada con pueblos y comunidades tradicionales. Así, inspirado en el enfoque propuesto por el método cartográfico, tiene como objetivo traer evidencias de contracultura escolar hecho posible por un concepto de currículo como práctica incorporada en el terreno de la vida e intrincada en las mallas del territorio de su realización. El territorio se configura, más allá del espacio donde pasan las cosas, como factor educativo, de alto potencial pedagógico para todos los sujetos envueltos en la experiencia. De esta manera, la experiencia educativa encarnada en el territorio se asume como un derecho al pleno desarrollo de la vocación humana, al devenir, pero a un devenir viable y acorde con las necesidades de sujetos concretos, históricamente situados y existencialmente potentes.

Palabras clave: Educación diferenciada. Emancipación. Pedagogía de la alternancia.

1 INTRODUÇÃO

Num momento reconhecidamente difícil para o conjunto da sociedade brasileira, mas especialmente mais duro para certos segmentos sociais que apenas muito recentemente tiveram reconhecida como legítima sua entrada na cena pública, a exemplo dos Extrativistas da Terra do Meio, no Pará, este trabalho pretende ser um registro "de anúncio", como quer Paulo Freire (2005), ou, como diz Marshal Sahlins, "uma evidência da cultura" (1997), em favor da possibilidade concreta de uma educação escolar como experiência cognitiva, político-existencial e afetiva medularmente articulada com o chão da vida, com o território de sua efetivação, que se configura como território educativo, prenhe de contradições, de fissuras e de potencialidades.

Buscamos apresentar aqui alguns elementos constitutivos de uma experiência educativa com comunidades tradicionais que pode ser considerada transgressora, exitosa e muito inspiradora, especialmente em função de seu grau de seminalidade e de seu número potencial de valência, praticamente inexaurível no exímio tempo histórico em que se efetivou, trazendo sinais claros de que é possível garantir o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada sem necessariamente impor ou apenas corroborar um projeto colonizador.

Referimo-nos à experiência que ficou conhecida como Magistério Extrativista da Terra do Meio (UFPA, 2014; PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020; MARCHESI; ALELUIA; BARBOSA; ARRUDA, 2021), um Projeto de Formação de Professores em nível médio realizado pela Universidade Federal do Pará com jovens extrativistas de três unidades de conservação no município de Altamira/PA, financiado pelo Ministério da Educação, entre 2015 e 2019.

Convidamos o leitor a um exercício de imaginação criativa por meio do qual possa colocar em suspensão desde questões objetivas que passam pela configuração do espaço físico da sala de aula, conteúdos e metodologias, planejamento e avaliação até questões mais abstratas, como o sentido da escola para determinados segmentos sociais que vivem em espaços não urbanizados, como as Reservas Extrativistas. E isso tudo no interior de uma experiência de escolarização – em larga medida constrangida pelas mesmas injunções que pesam sobre qualquer processo educacional oficial, uma vez que os estudantes deveriam perfazer caminhos de formação reconhecíveis por diferentes níveis de institucionalidade, como a Secretaria Municipal de Educação (para fins de contratação futura), a Escola de Aplicação da UFPA (para a certificação) e as próprias comunidades que têm uma representação social a respeito do que seja um “professor formado” a quem possam confiar a educação escolar de seus filhos.

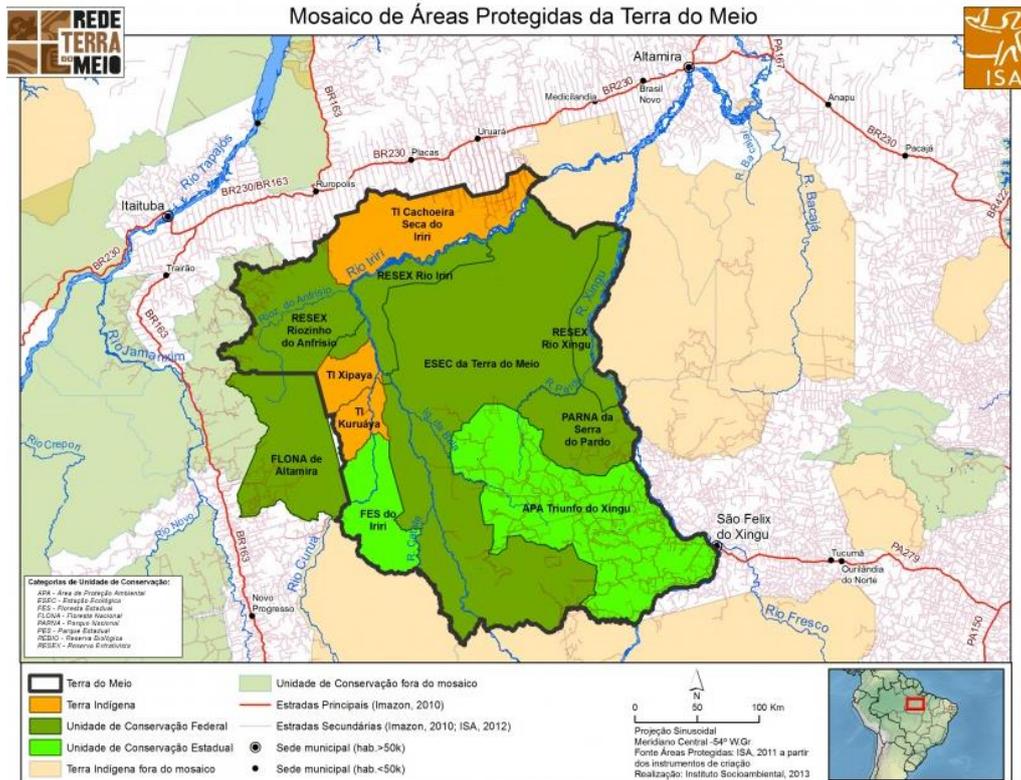
Ousamos antecipar que isso foi possível, sobretudo, pela estreita articulação entre pelo menos três planos de ação: 1) o território; 2) o projeto pedagógico; e 3) o currículo como exercício de intersecção entre esses eixos.

2 TERRA DO MEIO: do lugar ao território – interfaces educativas

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos de identificação do território em que se deu a experiência de formação de professores aqui tratada, visando ao estabelecimento de conexões possíveis entre o contexto sociocultural e a proposta pedagógica, muito mais do que propriamente à ‘identificação’ do lugar de um ponto de vista geo-espacial. As informações aqui apresentadas foram extraídas de documentos oficiais, como os Planos de Manejo da Unidades de Conservação (ICMBio, 2009; 2010; 2011), de relatórios de pesquisa produzidos por investigadores independentes (VELÁSQUEZ; VILLAS-BÔAS; SCHWARTZMAN, 2006) e por outros ligados a universidades e/ou institutos de pesquisa (LOPES et al, 2013).

A Terra do Meio (Figura 1) representa cerca de 6% do estado do Pará, abrangendo 38,62% do município de Altamira, 19,25% do município de São Félix do Xingu e uma pequena parte do município de Trairão. Trata-se de uma região remota e com baixa densidade populacional, mas que serviu durante quase um século à extração e produção de látex natural, passando pelos ciclos da castanha, do ouro e da retirada de pele de onça para exportação na década de 1970 (VELÁSQUEZ; BOAS; SCHWARTZMAN, 2006); corresponde a uma das áreas mais sensíveis e conflituosas do estado do Pará, marcada por diferentes investidas que põem em risco o bioma amazônico e também suas populações.

Figura 1 - Mapa do mosaico de áreas protegidas



Fonte: <https://www.socioambiental.org>

A maior parte da população residente nessas áreas é formada por crianças e jovens, demonstrando um processo de crescimento populacional. As comunidades que hoje formam as três reservas extrativistas são resultado de encontros interétnicos entre indígenas, migrantes nordestinos (principalmente dos estados do Maranhão, Ceará e Rio Grande do Norte) e povos nativos de outras partes da Amazônia brasileira.

Entre o final do século XIX e início do século XX muitos migrantes nordestinos chegaram à região para trabalhar na exploração da seringa (*Hevea brasiliensis*) e se misturaram aos autóctones. Até a década de 1970 houve muitos embates entre brancos e indígenas com muitas mortes, tanto de um grupo como do outro. Após a Segunda Guerra Mundial e com a queda da extração da seringa, grande parte da população se viu destinada a sair da área, mas ficou uma pequena parte, que resistiu às adversidades decorrentes do declínio desse e de outros ciclos econômicos.

As populações das Resex passaram por diversos ciclos econômicos¹, dentre os quais os dois ciclos da borracha (o primeiro no início do século XX e o segundo, na década de 1940), que foram os mais importantes, além do período conhecido como ‘pele de gato’. Hoje as comunidades vivem principalmente da coleta da castanha-do-Pará, da pesca artesanal, da caça, da agricultura de base familiar e da coleta de diversos produtos da floresta, como óleos (andiroba - *Carapa guianensis*, copaíba - *Copaifera spp.*), mel, cipós, açaí (*Euterpe spp.*), coco babaçu (*Orbigynia speciosa*), etc.

As Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à proteção dos modos de vida dos seus moradores e à exploração sustentável dos recursos naturais. Para conhecer melhor esse contexto, apresentamos a seguir algumas informações sobre cada uma das unidades de conservação onde ocorreu o Magistério Extrativista, baseadas em dados contidos nos seus respectivos planos de manejo, disponibilizados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio, 2010; 2011).

1 Entre 1910 e 1945 (borracha e castanha); entre 1946 e 1974 (borracha e castanha, porém com declínio da primeira); 1975 a 1997 (Pele de Gato e castanha); 1979 até 2003 (garimpo e castanha-do-Pará). Fonte: Rocha et al. (2005).

2.1 Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio

A Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio (54°39'18.28"W, 4°45'33.98"S) foi criada em 2004, pelo decreto-lei N° 215, de 9 de Novembro. Possui uma extensão territorial de 736.340 ha, e está localizada no município de Altamira, Sudoeste do Pará, na Região Político-Administrativa denominada de Transamazônica e Xingu. Altamira possui uma extensão de 159.695,94 km² e uma população estimada em 115.969 habitantes, a maioria vivendo na zona urbana (IBGE, 2020).

Nos anos de 1990 a comunidade do Riozinho do Anfrísio passou a conviver com a ação de grileiros e madeireiros. Como o Estado não estava presente, parte dos comunitários se aliou a esses atores em troca de bens de consumo (fogão, rádio amador, voadeira, canoa, etc.), tratamentos médicos, remédios, dinheiro, etc. Alguns deles passaram a trabalhar para esses 'empreendedores', chegando a intimidar os outros moradores que se colocavam contra tais procedimentos.

As ações dos criminosos se tornaram mais intensas no início dos anos 2000, com a entrada de diferentes grupos na região, criando instabilidades e insegurança quanto ao usufruto/posse da terra; alguns moradores chegaram a ser ameaçados de morte por participarem das mobilizações em prol da criação de unidades de conservação e começaram a buscar apoio de agentes externos como aliados na luta pela proteção do território, processo que culminou na criação da Reserva Extrativista. Entre estes aliados estava a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu (MDTX) e o próprio ICMBio (ICMBIO, 2009). Um passo importante nesse processo foi a criação da Associação dos Moradores do Riozinho do Anfrísio (AMORA).

Apoiados pelos movimentos sociais, os ribeirinhos continuaram se mobilizando e essa caminhada passou por diferentes etapas até a implantação da UC; foram realizados debates com diversas entidades e organizações e um estudo encomendado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA). Esse processo foi conduzido de forma relativamente célere, os atores indesejados foram retirados da área, mas os conflitos continuaram, visto que uma parte dos moradores, em particular aqueles do Alto Riozinho, era contra a criação da Resex, e essa ambivalência é percebida até os dias atuais.

À época da pesquisa exploratória que resultou na elaboração da proposta de formação de professores (Março de 2012), essa UC contava com 29 comunidades ou colocações: Praia do Frisan, Morro Verde, Riso da Noite, Praia Grande, Ressaca, São João, São Pedro, Bom Jardim, Morro do Anfrísio, Branca de Neve, Novo Paraíso, Volta da Escada, Ascroa, Boa Saúde I, Boa Saúde II, Conceição, Largo Bonito, Lajeiro, Tapiri de Baixo, Tapiri de Cima, Boi Morreu (não tem morador, mas é local de moradia principalmente quando estão na coleta de castanha nas proximidades), Lajeado, Paulo Afonso I, Paulo Afonso II, Paulo Afonso III, Postinho, Piranheira, Alto Alegre e Buenos Aires.

Para chegar a esta Resex, parte-se da cidade de Altamira, passando pelos Rios Xingu e Iriri, até se chegar ao Riozinho. O tempo de viagem até lá leva em torno de quatro dias na época da cheia (Inverno) e de seis a doze dias na vazante (Verão), utilizando barco a motor. De voadeira, uma espécie de lancha com maior potência, esse tempo pode ser relativamente menor, entretanto, na época da estiagem, o uso desse transporte se torna praticamente impossível, uma vez que a topografia dos rios dificulta sobremaneira a navegação em boa parte do percurso.

2.2 Reserva Extrativista Rio Iriri

A Reserva Extrativista Rio Iriri (04° 26' 12.83" S 53° 40' 44.24" O) foi criada em 5 de junho de 2006 abrangendo uma extensão territorial de 398.938 ha, localizada no município de Altamira, na porção norte da bacia hidrográfica do rio Xingu. Possui uma área de aproximadamente 398.938 (trezentos e noventa e oito mil, novecentos e trinta e oito) hectares que acompanha um trecho do percurso do Rio Iriri, sendo limitada por ele a norte e a oeste. Faz divisa com a Resex Riozinho do Anfrísio e a Terra Indígena Xipayá a oeste, com a Terra Indígena Cachoeira Seca do Rio Iriri ao norte, com a Estação Ecológica da Terra do Meio (ESEC) a leste e ao sul.

As histórias de conflitos e violências pela disputa territorial nessa Resex em muito se assemelham

àquelas vivenciadas pelos moradores da Resex vizinha, Riozinho do Anfrísio, pois grande parte das famílias trabalhou para os mesmos seringalistas, pretensos donos de imensas faixas de terra, maiores que muitos países europeus. Segundo seu Plano de Manejo, há um contingente de 285 (duzentos e oitenta e cinco) habitantes nessa UC, distribuídos em 63 (sessenta e três) famílias, desde a localidade Rio Novo até a localidade Triunfo. Entretanto, o tamanho da população sofre alteração em decorrência de uma série de fatores, dentre eles a incorporação de novas famílias na área da Resex, seja pela constituição de novos matrimônios ou pelo retorno de famílias que haviam migrado para outros lugares em busca de serviços (saúde, educação) ou por causa de desavenças.

Essas famílias habitam em um total de 21 colocações/comunidades: Rio Novo, Vai e Vem, Santa Clara, Jesus é Bom Pai, Novo Sorriso, Paraíso Novo, São Francisco, Boa Esperança, Novo Sorriso - TI, Ilha do Papagaio, Cachoeirinha - TI, São Francisco 2 – TI, Morro do Gabriel, João Ferreira, Furo do Favo, São Lucas, Ressaca da Califórnia, Roberto (Manelito), Lajeiro, Escondido e Jesus é Bem Vindo.

A Resex Rio Iriri conta desde 2007 com a Associação de Moradores do Rio Iriri (AMORERI), com sede na própria Resex, que é o espaço político instituído para tratar e solucionar os problemas coletivos que demandam ações com representação coletiva, muito embora isso não evite as tensões características do associativismo. Além disso, existe o Conselho Deliberativo da Resex, com representação do baixo, médio e alto Iriri, de forma que todos os contextos sociais se vissem representadas neste órgão que propõe e delibera ações a serem aí executadas.

2.3 Reserva Extrativista Rio Xingu

A Reserva Extrativista Rio Xingu (04° 22' 05" S 52° 44' O) foi criada em 5 de junho de 2008. Possui uma extensão territorial de 303.841 ha, e, como as demais UC's anteriormente apresentadas, também está localizada no município de Altamira. De acordo com o cadastramento oficial de seus moradores, realizado entre julho e agosto de 2009, para a construção do Plano de Manejo, foram registradas 298 pessoas entre moradores e usuários (pessoas que não moram mais na reserva, mas mantêm relação de dependência econômica com o ambiente e/ou de parentesco com as pessoas que lá vivem).

A Resex do Rio Xingu foi a última a ser criada para completar as unidades de conservação propostas para o mosaico da Terra do Meio. Inicialmente, em 8 de novembro de 2004, fora pensada como Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Médio Xingu; porém, em fevereiro de 2005, começou a ser tratada como reserva extrativista. No ano seguinte, os moradores – amparados por organizações não-governamentais e demais instituições atuantes na conservação da natureza, como o ICMBio e as associações de moradores das outras unidades – retomaram a discussão para a criação da Resex, como forma de proteger a população das ameaças e invasões de grileiros, comuns nesse território. Ao lado das comunidades das outras Resex constituíram uma rede de discussão chamada “Rede Terra do Meio”, que demonstrou a urgência da criação da Resex do Médio Xingu.

O caso da Resex Rio Xingu é diferenciado, se pensarmos que foi a última a ser criada no território da Terra do Meio, pois antes mesmo de sua criação oficial, já havia sido instituída uma associação de moradores, a Associação de Moradores do Médio Xingu (AMOMEX), o que pode ser compreendido como o retrato da necessidade de constituição de atores políticos com amparo legal para dialogar com governo e demais instituições sociais que atuavam no território. Essa UC conta com um total de 14 comunidades ou colocações: Baliza, Pedra Preta, Monte Alegre, Estragado, Dico Preto, Morro Grande, Vai quem Quer, Forte Veneza, Morro do Costinha, Humaitá, Morro do Félix, Bela Vista, Gabiroto e Ilha do Bom Jardim.

A Resex Rio Xingu limita-se ao norte com a ESEC da Terra do Meio, ao sul com o PARNA Serra do Pardo, a oeste novamente com a ESEC e o PARNA, e a Leste com as Terras Indígenas (TI) Apyterewa e Araweté do Igarapé Ipixuna.

3 CONFIGURAÇÃO SOCIOHISTÓRICA DO TERRITÓRIO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O breve recorte apresentado acima traz, ainda que em linhas muito gerais, elementos importantes da configuração sociohistórica do que estamos chamando, ainda de forma pré-teórica, de território Terra do Meio – cujos meandros prenes de tensões, contradições e potenciais nos desafiam a um constante

exercício de compreensão antropológica, condição muito necessária a uma tomada de posição fundada no cuidado para não corroborar uma tradição de práticas fundadas no ideário de heteronomia, com soluções mágicas impostas de fora, à revelia dos sujeitos locais, de suas necessidades, anseios e projetos de vida e de futuro. Desconhecer certos aspectos da vida local e tratar as questões aí presentes apenas como ‘evidências locais’ de uma pobreza genérica pode levar à repetição de padrões coloniais, autoritários e alienantes, que reforçam um sistema de dominação, numa crescente espiral de violência material e simbólica contra essas comunidades².

Foram todas essas circunstâncias que forjaram, e continuam forjando, as malhas identitárias dos sujeitos da Terra do Meio, suas decisões políticas, suas estratégias de ação, de produção, de reprodução e suas aprendizagens. E é apenas incursionando, observando e vivendo esse universo que se pode compreender os significados da experiência de educação aqui tratada.

Uma dessas aprendizagens está relacionada à compreensão por parte desses sujeitos de que sem acesso à escola dificilmente conseguiriam se inserir na esfera pública que se desenhava no horizonte em condições menos assimétricas do que aquelas que marcaram sua história até ali. Com os olhos do mundo voltados para esse lugar por causa da discussão socioambiental então exponenciada pela morte brutal de Dorothy Stang, no vizinho município de Anapu, evento que acirrou e colocou em escala um conjunto de disputas fundiárias (e ideológicas), os extrativistas da Terra do Meio, reconhecendo o contexto favorável balizado por um considerável apoio internacional, se organizaram para garantir seu direito à terra, prioritariamente pela pressão política sobre o governo brasileiro visando à decretação das áreas de proteção e, posteriormente, seu direito ‘a outros direitos’, como educação e saúde.

É, então, no bojo desse movimento, cuja dinâmica ora inclui, ora exclui atores, cenários e estratégias narrativas, que esses sujeitos começam a reivindicar do estado brasileiro sua presença em forma de escola no território. Datam de 2006 as primeiras mobilizações específicas nessa direção, envolvendo diferentes atores sociais, como o Ministério Público Federal, o IBAMA, a Universidade Federal do Pará, o Instituto Socioambiental, a Fundação Viver, Produzir, Preservar (FVPP), a prefeitura Municipal de Altamira e sua Secretaria de Educação, entre outros.

Em função da tensão que se estabelece nessas circunstâncias, especialmente alimentada pela complexidade da situação e pela inabilidade de alguns desses atores quanto à compreensão da realidade e ao desconhecimento de como agir, surgem e se acentuam divergências tanto conceituais quanto operacionais de vários lados: os extrativistas pressionam o MPF, que pressiona a Prefeitura de Altamira, que recorre à Universidade. Esta, por sua vez, e cumprindo parte do rito que lhe é próprio, recomenda a realização de uma pesquisa-diagnóstico in loco para conseguir informações básicas sobre as localidades e seus habitantes que pudessem fundamentar uma proposta pedagógica exequível e em conformidade tanto com seus interesses e necessidades, quanto com a legislação ambiental que concernia as unidades de conservação. Como esse procedimento requeria um grau de concertação muito elevado e não poderia ser levado a termo de imediato, os outros atores negligenciaram tal recomendação e tentaram abreviar a “operação escola”, de acordo com suas possibilidades ou conveniências.

E assim foi feito. Num intervalo de tempo assustadoramente curto e sem as condições de maturação mínima de um processo de formação, a Prefeitura de Altamira, para se liberar do ônus de uma judicialização da questão, criou uma espécie de “comando escolar” por meio do qual enviou alguns professores para as Resex Riozinho do Anfrísio e Rio Iriri: em menos de duas semanas subia uma balsa com mantimentos, alguns poucos (e inadequados) materiais didáticos e professores sem nenhuma preparação técnico-pedagógica relativa às características locais.

Isolados, sem qualquer suporte institucional e sem um mínimo de conhecimento sobre a região, seus moradores e seus modos de vida, esses professores, embora bem intencionados, não demoraram a

2. Não temos espaço para aprofundar essa discussão sobre processos históricos de dominação político-econômica, do centro do capital internacional em direção à periferia do mundo e seus impactos na reestruturação do capitalismo no plano nacional, no caso brasileiro, vindo do centro-sul para a Amazônia, nem é esse o foco aqui. Veja-se a esse respeito a excelente análise de Paulo Arantes em *O novo tempo do mundo* (ARANTES, 2014).

testemunhar o desacerto dessa decisão. Já há bastante material de pesquisa denunciando o desastre humano e pedagógico que uma matriz hegemônica e urbanocêntrica de educação pode causar a povos e comunidades tradicionais (HAGE, 2011; BARROS, 2015; ARROYO, 2012, CALDART, 2004), por isso vamos enfatizar a reação dessas comunidades da Terra do Meio a esse desserviço que essa escola lhes prestou.

A já mencionada Rede Terra do Meio, um fórum que congrega representantes de moradores das Resex, do ICMBio, pesquisadores independentes, ONG's, institutos de pesquisa e universidades, em sua reunião anual de 2011 acolheu queixas reiteradas das comunidades extrativistas a respeito da atuação da escola no território e pautou a questão como uma “demanda de urgência”, convidando pesquisadores da UFPA/Campus de Altamira a efetivar a proposta de pesquisa-diagnóstico outrora negligenciada.

Após ouvir dos próprios moradores depoimentos cortantes sobre seu sentimento de fracasso quanto às expectativas geradas pela promessa de escola desde 2007/2008, deliberou-se pela formação de um grupo de trabalho que, com apoio logístico do ICMBio e da FVPP, assumiu a responsabilidade de investigar a realidade objeto de reclamação, sistematizar os resultados da pesquisa e, junto com as comunidades e demais atores envolvidos, propor alternativas de enfrentamento da situação.

Equacionados os desafios protocolares e institucionais que tal procedimento requereu (elaboração do projeto de pesquisa, aprovação nas instâncias internas da Universidade, autorizações para entrada dos pesquisadores nas áreas, aceite dos moradores, entre outros mais operacionais), foi iniciada a pesquisa-diagnóstico ainda no ano de 2011, na Resex Rio Xingu. Em março de 2012 foi a vez da Resex Riozinho do Anfrísio e, em maio desse ano, fomos até a Resex Rio Iriri.

É sobre esse processo, e o produto que dele resultou, que tratamos na próxima seção.

4 PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXTRATIVISTAS: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

Como já assinalado, entre novembro de 2011 (Resex Rio Xingu), março e maio de 2012 (Resex Riozinho do Anfrísio e Resex Rio Iriri, respectivamente), foram realizadas incursões nas três unidades de conservação da Terra do Meio, pelos componentes do grupo de pesquisa formado por quatro professores da UFPA/Campus de Altamira: Alcione Meneses, Flávio Barros, Francilene Parente e Raquel Lopes.

Entre os principais propósitos dessa investigação³, pactuados com o conjunto de instituições que compunham a Rede Terra do Meio, constavam as seguintes proposições: 1. Avaliar a realidade da educação escolar no contexto das Reservas Extrativistas, dialogando com os atores locais sobre essa realidade de forma a construir bases seguras de mensuração do funcionamento do sistema escolar; 2. Identificar entraves, desafios e dificuldades existentes na oferta da educação escolar nas comunidades das Resex, investigando a origem e extensão destas limitações de modo a delinear coletivamente soluções de compromisso para sua superação; 3. Identificar avanços e possibilidades de êxito nas experiências escolares em curso potencializando seu alcance de forma a consolidar as conquistas já obtidas; 4. Construir junto com os diferentes atores envolvidos, e especialmente com as comunidades das Resex e com a Secretaria Municipal de Educação, um projeto pedagógico para as escolas da Terra do Meio que desse conta dos desafios colocados a essas populações; 5. Consolidar um Programa de Educação Diferenciada, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei N.º 9394/96, e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – Resolução N.º 01 de 03 de abril de 2002, conforme as orientações e marcos legais referentes à criação e manutenção de Áreas Protegidas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, além da imersão em campo e observação direta nos locais, foram realizadas entrevistas e reuniões com pais/responsáveis, estudantes (jovens e crianças), lideranças comunitárias e professores. Também foram feitos levantamento e análise de documentos (tais como materiais didáticos utilizados, planejamento escolar dos professores, relatórios e diários de classe), visando a levantar dados acerca dos principais elementos que subsidiaram o mapeamento da relação escola-conhecimento-modo de vida extrativista, a saber: 1) As condições de articulação e/ou ruptura

³ Os resultados circunstanciados dessa investigação estão em Lopes et al (2013).

entre escola/aprendizado escolar-trabalho/meios e formas de produção e reprodução da vida; 2) A importância ou o lugar social atribuído pelos extrativistas (e demais sujeitos da pesquisa) ao conhecimento escolar; 3) As repercussões da experiência de escolarização nos modos de vida extrativistas; 4) A proficiência dos alunos frente aos conteúdos escolares; 5) Projeções acerca de uma educação escolar adequada às expectativas, projetos de vida e estratégias de produção/reprodução dos extrativistas; 6) As condições de trabalho docente.

É importante ressaltar que, não obstante as inúmeras dificuldades práticas enfrentadas pela equipe de pesquisa quanto às condições de trabalho (na época, não havia a estrutura física hoje disponível nas Resex), todo o processo foi marcado por um forte sentimento de empatia que imprimia uma dinâmica de alegria aos diferentes momentos de interação. Normalmente os moradores das Resex gostam de receber visitas e de conversar; e embora – no caso – não se tratasse de visitas espontâneas ou de cortesia, mas induzidas pela necessidade de ‘coletar dados’, não havia pressa nos encontros e experimentamos muita satisfação em estar com eles, em participar um pouco da sua vida. Houve banhos no rio e nos igarapés, refeições compartilhadas, histórias contadas, dores repartidas pelo fim de um casamento, pela morte de um filho, ou pela perda de uma safra. Houve partilha de fatias da nossa humanidade com eles, numa via de mão dupla em que eles também se mostraram abertos para dividir conosco suas angústias, sonhos e expectativas.

Entre as inúmeras questões que constavam no protocolo de pesquisa, uma que mais mobilizou os entrevistados era relacionada justamente ao seu horizonte de expectativas. Perguntávamos sobre como era a escola que tinham e como seria a escola que desejavam. Quase sem exceção, os moradores entrevistados corroboraram as denúncias feitas por seus representantes na reunião da Rede Terra do Meio: a escola era importante, mas não estava fazendo bem seu papel, os professores maltratavam as crianças, “não ensinavam direito”, não demonstravam afetos positivos⁴ e não “paravam na comunidade”⁵. E quando questionados sobre como seria a escola “boa” para eles, foi se formando um proto-consenso de que a escola só seria boa quando tivesse professores de lá mesmo, que conhecessem aquelas realidades, que “tivessem costume” com o lugar.

Mas, como seria possível essa escola com professores locais, se para ser professor é preciso ter uma formação, uma licença, e lá não havia escolas até muito recentemente e ainda assim apenas para ‘as primeiras letras’?

Dentre os instigantes resultados dessa pesquisa (LOPES et al., 2013), o desdobramento mais contumaz foi a possibilidade de construção coletiva de uma alternativa a essa falta de alternativa. Inicialmente, apenas como uma espécie de utopia. No entanto, uma possibilidade. E aqui é preciso registrar uma característica que assumimos naquele momento como pesquisadores interessados na vida das pessoas e não apenas em suas informações. Tínhamos como horizonte de prática a necessidade de assumir uma outra abordagem na pesquisa, que não aquela da “pesquisa sobre”.

Assim, inspirados pela abordagem proposta pelo método da cartografia, cuja principal contribuição se faz sentir na proposição trazida por Passos e Alvarez (2009) no texto “Cartografar é habitar um território existencial”, aceitamos o desafio de superar a representação da realidade em plantas planas (cartografia clássica). Assumimos o risco, a que nos convidam os autores, de problematizar essa acepção, ampliando a abrangência da ciência cartográfica para um gesto relacional entre meio, alteridade e subjetividade, superando a perspectiva da “pesquisa sobre” e assumindo o desafio existencial da “pesquisa com”. Esse deslocamento trouxe a possibilidade de uma ação conjunta sobre o mundo, a partir da escola, aquela escola real, cheia de problemas, mas também a escola possível, aquela que seria

4 Há bastante resultados de pesquisa em educação evidenciado a interferência das expectativas do professor na aprendizagem dos alunos, para o bem e para o mal (cf. CAJAL, 2001).

5 Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Altamira, um dos maiores gargalos para a continuidade de atendimentos e não interrupção das aulas é alta rotatividade de professores nas comunidades das Resex. Os moradores se queixam de que os professores demoram a chegar, atrasam muito o início das aulas e depois passam mais tempo na cidade do que nas Resex; estes, por sua vez, se queixam de que não têm apoio quando adoecem e por isso precisam se ausentar das áreas (Cf. LOPES et al, 2013).

protagonizada por professores extrativistas.

No restante do ano de 2012 e nos anos seguintes, 2013 e 2014, estreitamos ainda mais os laços com as comunidades extrativistas, seja por meio de nossa inserção em seus espaços de discussão e deliberação, como os Conselhos Deliberativos das Resex, seja por uma participação mais informal nas assembleias de suas associações de moradores e em outras ocasiões, como as festas de aniversários de criação das UC's. Em todos esses momentos, surgia a questão da formação de professores extrativistas que estava em vias de ser proposta. E os moradores nos diziam o que consideravam importante que os futuros professores de seus filhos estudassem. Ajudavam a propor o orçamento, indicando distâncias entre um ponto e outro de cada localidade, dizendo onde poderiam funcionar as turmas, quanto se gastaria em combustível para se chegar a cada um desses pontos – entre tantas outras trocas importantíssimas.

A cada encontro, a proposta pedagógica em embrião era fortalecida, criticada, revista, ampliada, questionada e validada pelos sujeitos interessados. Seus objetivos eram refinados, os prováveis estudantes iam se apresentando, sendo chancelados/legitimados por seus pares e a experiência coletiva ia qualificando suas intenções. Esse longo processo de maturação da proposta incomodava aqueles atores de orientação neoliberal, para quem “tempo é dinheiro”; mas seguimos na contramão dessa perspectiva e vivemos o tempo necessário que o projeto precisou para se constituir como dispositivo de enfrentamento do problema apontado pelas comunidades: a falta de professor ‘nativo’.

E eis que uma constelação de fatores favoráveis se apresentou e impulsionou a proposta ora em elaboração ao estatuto de projeto financiável pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino/SASE. Assim, a mobilização das comunidades extrativistas, o apoio do Ministério Público Federal e dos movimentos sociais locais, a sensibilidade de algumas pessoas em setores estratégicos do governo federal, como o ICMBio, o compromisso da UFPA, entre outros, contribuíram grandemente para a implementação desse projeto.

Na primeira quinzena de dezembro de 2015, aconteceu um encontro em Altamira, no Campus da UFPA, que funcionou como uma espécie de aula inaugural, seguido de uma oficina de formação pedagógica para os professores formadores (que iriam atuar no projeto); e logo em seguida, foi realizado na Resex Rio Xingu um módulo ‘piloto’ de apenas oito dias para sentir ‘a temperatura’ local.

Devido às características socioantropológicas e geográficas do território, decidimos fundamentar a execução do projeto na Pedagogia da Alternância (PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020), porque tínhamos clareza de que apenas um sistema dessa compleição teria condições de sustentar uma proposta dessa envergadura, dada a necessidade de continuar, e de ampliar, as conexões e interfaces entre a proposta de formação docente e o território.

O projeto previa o acolhimento de jovens extrativistas chancelados por suas comunidades, independentemente de seu grau de apropriação da escrita/leitura, ou de qualquer comprovação oficial de escolarização. Foram formadas três subturmas, uma em cada unidade de conservação, com previsão de quinze estudantes em cada uma. No primeiro ano (2016), foi realizada a escolarização no nível do ensino fundamental e a partir de 2017 deu-se início ao ciclo da formação técnico-profissional em Magistério.

Eram realizados dois módulos de tempo-escola em cada turma, intercalados pelos módulos de tempo-comunidade, perfazendo um total de quatro encontros por ano. As aulas aconteciam na escola-pólo de cada Resex, nas dependências de um prédio da Associação de Moradores, cuja estrutura se compunha de sala de aula, refeitório, alojamento e cozinha. Nos períodos de tempo-escola, tanto estudantes como professores e eventuais convidados dividiam o mesmo espaço, num processo de intensa interação. As tarefas eram todas partilhadas, desde a limpeza e organização dos ambientes, até a realização das místicas. Nos períodos de tempo-comunidade, uma equipe de professores se deslocava de Altamira e visitava os estudantes em seus locais de moradia, convivendo com as famílias de forma mais direta.

Os planos de estudos realizados durante o tempo-comunidade, compostos por temas para reflexão

e pesquisa, serviam de eixo articulador entre o currículo da formação e a vida das comunidades, articulando de forma dialética os saberes da experiência e os saberes escolares. Essa tensão criativa, altamente produtiva e inspiradora, é um dos eixos estruturantes da ideia de ‘território educativo’, que passamos a tratar na próxima seção.

5 O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO – espaço de apropriação e resistência

Para sintonizar o projeto pedagógico com o território de sua efetivação, buscamos estabelecer conexões e interfaces entre a formação docente proposta e as malhas do cotidiano desse território. Aqui, entra em cena uma concepção de currículo integrado à perspectiva dos jovens extrativistas e suas comunidades de origem, por reconhecermos nesses sujeitos os detentores dos saberes tradicionais e os mais autênticos autores de suas demandas formativas reais. Essa opção teórico-epistemológica nos levou a práticas curriculares que transgrediram a rigidez dos conhecimentos oficiais comumente adotados nos espaços escolares; saberes colonizadores encapsulados em conteúdos aprisionados em “grades” (ARROYO, 2012) e fundamentados em uma tradição curricular que subalterniza conhecimentos, desterritorializa identidades, define previamente aprendizagens e ações pedagógicas desumanizantes, materializados como “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Assim, por meio de práticas educativas interculturais visamos à superação da colonialidade que ainda sustenta a educação escolar, visto que decolonizar remete a uma atitude de contestação do ponto de vista epistemológico e político do pensamento universal e hegemônico, ou, nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p.08), “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Por isso problematizamos as próprias diretrizes curriculares nacionais que regulamentam o *que ensinar* e *como ensinar* nas intuições escolares e buscamos construir com os estudantes e suas comunidades um outro princípio curricular.

Buscamos novos parâmetros para organizar nosso fazer-saber para além do conjunto de leis e regulamentações macropolíticas advindos do Estado que orientam as políticas educacionais e curriculares, pois vimos que examinando suas fundamentações, seus ordenamentos e práticas, poderíamos melhor compreender suas finalidades, as regras de jogo do sistema curricular e, assim, desvelar as intenções que lhes estão ocultas, como nos orienta Gimeno Sacristan (2000) e, dessa forma, poderíamos superar a posição de consumidores de conteúdos sistematizados, passando à condição de produtores de conhecimentos.

Ressaltamos que não se tratou simplesmente de negar o acúmulo de saberes seculares que engendram as bases fundantes da civilização ocidental – centro colonizador político e cultural; mas, de colocar em questão algumas premissas tidas como verdades universais, desocultando e desnaturalizando o lugar que ocupam as juventudes, a diversidade étnico-racial, os ciclos da vida, as relações de produção social e os processos educacionais não-escolares, que nem sempre são considerados nos processos educativos, principalmente quando tratamos de um projeto de formação de professores.

A Figura 3 a seguir traz uma imagem da nossa tentativa de materializar essa concepção intercultural de currículo:

Figura 2: Organograma dos Eixos Curriculares do Projeto de Formação de Professores das Reservas

Extrativista da Terra do Meio



Fonte: UFPA, 2014.

O exercício de transgressão criativa no currículo da formação de professores é urgente e necessário, pois, como nos alerta Nilma Gomes (2008 p.97), esse currículo “[...] expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica”.

Ao realizarmos esse mapeamento, começou o processo de tomada de decisões quanto às práticas curriculares que norteariam as ações formativas. As preocupações se voltaram, assim, para a proposta de um currículo referenciado na interculturalidade, num permanente movimento dialético de comunicação e aprendizagens conectadas entre culturas, identidades, conhecimentos, saberes e práticas, retroalimentado pelo diálogo horizontalizado entre os diferentes grupos socioculturais, se revelando, portanto, como “uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar” (CANDAUI, 2011, p. 11); sem perder de vista a necessidade de considerar, na materialidade desse currículo, o intercâmbio entre saberes tradicionais e saberes oficiais. Daí a relevância de nossa participação constante em diferentes momentos da vida comunitária, como as reuniões dos Conselhos Deliberativos das Resex e de suas Associações de Moradores.

A discussão sobre o currículo intercultural é uma necessidade tanto para as comunidades tradicionais quanto para a sociedade contemporânea em seu conjunto, pois, ao colocar em destaque uma diversidade socioterritorial, traz à tona seu caráter multi/intercultural, possibilitando aos diferentes sujeitos coletivos conquistar “maior presença nos cenários públicos” (CANDAUI, 2011, p. 241). Daí o foco na ideia do currículo como contraface do território em seu potencial educativo, especialmente nos seus aspectos políticos, o que possibilitou pensar o processo formativo com base em uma pedagogia radicalizada no debate político-epistemológico, abrindo perspectivas para promover uma educação de contestação das desigualdades socioculturais e de formação de sujeitos de direitos coletivos, nos seus próprios espaços de produção do conhecimento e de formas de viver (ARROYO, 2012, 2011).

Essa perspectiva só foi possível porque buscamos envolver o coletivo numa dinâmica em que as relações intersubjetivas e culturais entre professores e estudantes foi tecida por uma reflexão epistemológica, centrada não em conhecimentos abstratos e cartesianos (SANTOS, 2008), mas em práticas de conhecimentos que impactam a vida, para além da escola e das salas de aulas. Em função

dessa opção político-epistemológica, não pré-estabelecemos uma ordem curricular; ao contrário, buscamos construir o currículo no fluxo dos acontecimentos da vida concreta daquelas pessoas, sem necessariamente resvalar em uma ação espontaneísta ou aleatória.

A este respeito, Gimeno Sacristán (2000, p. 13) nos lembra que o currículo se inscreve e condensa numa realidade prévia que dá concretude aos fins da educação e do ensino escolarizado, “[...] muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. [...]”. Por isso, tomamos como ponto de partida, e de retorno, da ação didático-pedagógico a noção de território, subvertendo conteúdos escolares desvinculados do chão da vida, superando a mera formalização e regulação do conhecimento e das práticas educativas a serem implementadas, confirmando a indissociabilidade entre a educação enquanto território imaterial e o território material de resistência, de vida, de luta e de produção, pois, como apropriadamente nos lembra Haesbaert (2004, p. 20): “[...] não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”.

Como afirmam Cordeiro e Lopes (2020), e ainda com base no pensamento de Haesbaert (2004; 2006; 2014), para muito além de um espaço, o território é aqui concebido como aquela rede de relações em que “[...] brotam micropolíticas capazes de forjar resistências menores – mas não menos relevantes –, em que territórios alternativos tentam impor sua própria ordem [...]” (HAESBAERT, 2006, p. 14-15). Nessa perspectiva, os esforços teórico-epistemológicos aqui empreendidos na denominação “territórios educativos” se materializam quando assumimos que nenhuma proposta pedagógica que se pretenda emancipatória pode prescindir de um enraizamento no território de sua efetivação.

É, então, nessa concepção de territórios como “contra-espacos dentro de ordens sociais majoritárias” (HAESBAERT, 2006, p.15), plenos de contradições e, por isso mesmo, de possibilidades de transformação, ainda que na micro escala das relações cotidianas, que se estruturou a ideia de territórios educativos – aqui compreendidos “como conjuntos ou redes de relações em que existem processos educativos, onde sujeitos ensinam e aprendem, onde se configuram significados e modos específicos de ordenar, de criar e transformar o real” (CORDEIRO; LOPES, 2020, p. 415). Assumimos que o território educa.

Ao assumirmos esse posicionamento epistêmico, corroboramos a concepção de que o território não se limita a um espaço de governança, como nos diz Fernandes (2009), mas representa um espaço em movimento histórico e dialético pela territorialidade, cuja totalidade envolve todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental, confluindo para os diversos interesses que produzem os diferentes territórios, ou nas palavras de Fernandes (2009, p. 4):

O território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais. [...] Partiremos do território como espaço de governança, mas reconhecemos outros tipos de territórios fixos e fluxos, material e imaterial, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais [...].

O território reflete um espaço em disputa, e disso resultam conflitos determinados por relações de poder em redes que podem ser visíveis ou não; em que se (des)territorializam identidades, conhecimentos e modelos de desenvolvimento e reterritorializam novas possibilidades de organização das práticas socioculturais, norteados pela multidimensionalidade e a multiescalaridade. Foi preciso que enfrentássemos essa dimensão conflituosa da realidade. Houve tensionamentos, houve desgastes, rupturas, dissensões de toda ordem. Mas não podíamos escapar disso, nem tampouco nos eximir desse que é um traço constitutivo das relações humanas em todas as suas esferas.

Nesse sentido, ao ancorarmos a dimensão curricular do Projeto de Formação de Professores Extrativistas na perspectiva do território em seu potencial educativo, buscamos imergir nos tempos e espaços escolares a partir de outra chave que não aquela da rígida hierarquia disciplinadora; problematizamos a matriz pedagógica que reduz os espaços educacionais a espaços instituintes de

disciplinarização de corpos e saberes; assim, tentamos conduzir todos os espaços da formação docente à qualidade de “territórios de aprendizagem” – em tessituras que fortalecem a articulação numa horizontalidade entre os saberes comunitários e os saberes curriculares, permitindo que as experiências vivenciadas no cotidiano do território extrativista entrassem em confronto qualificado e de resistência com os modelos pragmáticos de educação, trabalho e desenvolvimento característicos dos modos de produção capitalista (ARROYO, 2011). Assim, o currículo como território educativo e de resistência num movimento contínuo de desterritorialização/reterritorialização contribuiu para um deslocamento epistêmico, tanto dos formadores como dos jovens extrativistas em formação, de modo que se reconhecessem como protagonistas desse projeto formativo diferenciado, reescrevendo Outra Pedagogia para Outros Sujeitos (ARROYO, 2012; 2010).

A educação escolarizada, nesses termos, transcende as marcas de uma educação conservadora porque as relações socioculturais não se concretizam no vácuo, mas são materializadas nos territórios que podem representar espaços de dominação ou de resistência. Nessa direção, tentamos vivenciar um currículo intercultural que, como um território educativo, favorecesse a circulação de outros sujeitos e de outras pedagogias visando novos percursos curriculares (ARROYO, 2012), subsidiados por práticas assentadas em bases mais dialógicas e menos monoculturais, pois “[...] hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento” (SANTOS, 2008, p. 154).

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Buscamos neste trabalho trazer algumas evidências de possibilidades concretas de atuação político-pedagógica com comunidades tradicionais pautadas em concepções e práticas tributárias de uma pedagogia contra hegemônica, e por meio das quais foi possível vivenciar uma experiência de currículo como território educativo em consonância com as necessidades e anseios dos sujeitos presentes no processo formativo. Para tanto, trouxemos elementos relativos a circunstâncias da configuração sociohistórica da Terra do Meio, enfatizando os processos de ocupação e de mobilização dos moradores por reconhecimento político no seio do movimento socioambiental no qual se formaram as principais lideranças que protagonizaram a luta pela criação das Resex.

Foi a coalizão dos esforços desses sujeitos com a ação de determinados atores sociais estratégicos ligados a diferentes esferas do poder público que tornou possível a escuta de suas vozes e a legitimação de suas demandas, dentre as quais a educação escolar ocupou e ocupa um lugar de destaque. Foi dessa maneira que o espaço foi sendo territorializado a partir de uma intencionalidade política que formou seus moradores e lhes possibilitou reclamar seu direito à educação escolar conforme seus interesses, delineando-se assim o que viria a ser o Projeto Magistério Extrativista – daí a ideia de território como ente educador, porque sua configuração produz conhecimentos, forma, educa.

A escola nesse território representa um espaço-movimento de possibilidades de resistência às lógicas de subalternidade presentes nas práticas curriculares e nos processos formativos típicos da pedagogia tradicional. Foi a luta por uma escola que reconhecesse e respeitasse a ecologia local, com seus conflitos, suas contradições e potencialidades, o fio condutor da concepção do Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio, pensado como alternativa para garantir a escolarização e subsidiar a formação técnica em Magistério de jovens extrativistas para assumirem futuramente as escolas locais.

Os resultados dessa experiência apontam um avanço na reorganização do processo educativo decolonialista, à medida em que indicam a possibilidade de redesenhar e ressignificar os conhecimentos escolares pela via do currículo intercultural; assumindo-se o ato educativo como estratégia de autodeterminação e a instituição escolar como patrimônio cultural comunitário, fortalecendo o pertencimento a um território complexo e plural em que os diferentes sujeitos coletivos interagem.

Essa complexidade tem sido historicamente ignorada pelo sistema escolar de matriz urbanocêntrica e a dissociação entre a escola e a vida produz desencontros que ampliam e aprofundam

a lacuna entre as populações amazônicas e as possibilidades de a educação funcionar como direito agregador. O acesso à educação escolar gera expectativas, mobiliza essas populações, altera a ecologia local, mas não traz os resultados esperados; em muitos casos, seus resultados são comprovadamente nocivos.

Não concebemos a escola como meio de redenção nem tampouco como instrumento de mobilidade socioeconômica ascendente. No entanto, nos perguntamos se não seria possível transformá-la em espaço de gestação e fortalecimento de novas formas de sociabilidade e convivência... de elaboração de novos modelos de relacionamento com os locais em que ela existe e com os sujeitos que aí vivem. Daí a centralidade da categoria “território educativo” como dispositivo de ação pedagógica culturalmente sensível e politicamente comprometida com a luta pelo reconhecimento conceitual e operativo da diversidade sociocultural existente nas comunidades extrativistas, pois acreditamos que somente vivenciando esses novos paradigmas é que conseguiremos nos desvencilhar do referenciais da razão instrumental/industrial que vê a Amazônia como celeiro e seus povos como serviços à disposição do grande deus mercado.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Escola terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito reinventando a escola multisseriada**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BARROS, Flávio Barros; ZEIDEMANN, Vivian. Escolas (in)sustentáveis; sociedades (in)sustentáveis: sobre os rumos da educação na Terra do Meio. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**; 1 ed.; 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? IN: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.
- CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Monica Castagna (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.
- CANAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- CORDEIRO, Leonardo Zenha; LOPES, Raquel. Territórios do saber x territórios do viver: formação docente em hetero-espacos no interior da Amazônia. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 409-438, jan/abr 2020. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620202530444>.

- FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia dos territórios**. [2009]. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.127>.
- HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/ transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Plano de Manejo da Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio**. Altamira: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 228 p., 2009.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Plano de Manejo da Reserva Extrativista Rio Iriri**. Altamira: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 195 p., 2010.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Plano de Manejo da Reserva Extrativista Rio Xingu**. Altamira: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 180 p., 2011.
- LOPES, Raquel da Silva et al. **Relatório do projeto de pesquisa Entre preservação e transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará, apresentado à UFPA/PROPEP**. Universidade Federal do Pará, 2013. 17 p. (Mimeo).
- MARCHESI, Reinaldo de Souza; ALELUIA, José Roberto Sanabria; BARBOSA, Ana Laide Soares; ARRUDA, Renato Fonseca de. Educação, cinema e luta por direitos: narrativas da resistência na terra do meio. **Revista Docência e Ciberultura**; Rio de Janeiro, v. 5 n. 1 p. 167-209, Jan/Abr 2021. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.55200>
- PARENTE, Francilene Aguiar; LOPES, Raquel; MILÉO, Irlanda de Oliveira. Pedagogia da Alternância na Formação de Professores Extrativistas: uma Experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.12, p, 63-77, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/77>
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 227-278.
- ROCHA, Carla Giovana Souza; AMORIM, Paulo; SALGADO, Lilianna; CARVALHO, Soraya Abreu de. **Diagnóstico sócio-econômico da Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio**, Altamira-Pará. 2005. (Relatório de pesquisa).
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte 1)**. Rio de Janeiro: MANA 3 (1): 41-73, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio** – Magistério. Altamira/PA, 2014. (Mimeo)

VELÁSQUEZ, Cristina; VILLAS-BÔAS, André; SCHWARTZMAN, Steven. Desafio para a gestão ambiental integrada em território de fronteira agrícola no oeste do Pará. **Revista de Administração Pública**, 40 (6): 1061-1075, 2006.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).