

# CURRÍCULO E SABERES DOS TERRITÓRIOS DE VÁRZEA E TERRA FIRME NAS AMAZÔNIAS

## CURRICULUM AND KNOWLEDGE OF THE TERRITORIES OF VARZEA AND TERRA FIRME IN THE AMAZONS

## CURRÍCULO Y CONOCIMIENTO DE LOS TERRITORIOS DE VARZEA Y TIERRA FIRME EN LAS AMAZONIAS



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58093

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

**Resumo:** O artigo é resultado do projeto de pesquisa “Diálogos com os saberes dos territórios das águas, das terras e das florestas e a construção de um currículo de Educação do Campo para o Município de Parintins (AM)”. Foi desenvolvido em territórios rurais de várzea e terra firme do Município de Parintins, com o objetivo de investigar os saberes dos povos desses territórios e suas contribuições com a construção de um currículo de Educação do Campo no município de Parintins (AM). O estudo de natureza qualitativa ocorreu por meio de pesquisa de campo e pesquisa participante, envolvendo 2 (duas) comunidades de várzea e 5 (cinco) de terra firme. Nessas comunidades se fez a interlocução com os participantes da pesquisa: professores, gestores, pais, estudantes, lideranças comunitárias e membros do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire-FOPINECAF e do Grupo Ambiental Natureza Viva-GRANAV, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e rodas de conversas. O processo de produção de saberes nos territórios de várzea e terra firme da Amazônia Parintinense é revelador de estratégias criativas e educativas nascidas da dinâmica socioterritorial das Amazônia podendo ser apresentado como estratégias curriculares e como práticas de resistência para continuar no território com autonomia e dignidade, cujas dimensões precisam fazer parte não só da escola e seus currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas das políticas públicas do estado brasileiro.

**Palavras-chave:** Diálogos de Saberes. Currículo. Educação do Campo. Amazônia.

Recebido em: 11/03/2021

Alterações recebidas em: 14/05/2021

Aceito em: 16/05/2021

Publicação em: 09/06/2021

### Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

E-mail: [meovo6@yahoo.com.br](mailto:meovo6@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4249-7142>

### Edilson da Costa Albarado

Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: [edilsonalbarado@gmail.com](mailto:edilsonalbarado@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1417-8419>

### Como citar este artigo:

VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. CURRÍCULO E SABERES DOS TERRITÓRIOS DE VÁRZEA E TERRA FIRME NAS AMAZÔNIAS. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58093>.

**Abstract:** The article is the result of the research project "Dialogues with the knowledge of the territories of waters, lands and forests and the construction of a curriculum of Field Education for the Municipality of Parintins (AM)". It was developed in rural territories of varzea and terra firme in the Municipality of Parintins, aiming to investigate the knowledge of the people from these territories and their contributions to the construction of a curriculum for Field Education in the Municipality of Parintins (AM). The qualitative study was carried out through field research and participant research, involving 2 (two) varzea communities and 5 (five) terra firme communities. In these communities the dialogue was made with the research participants: teachers, managers, parents, students, community leaders and members of the Parintinense Forum of Land, Forest and Water Education Paulo Freire - FOPINECAF and the Environmental Group Living Nature - GRANA, through semi-structured interviews, observations and conversations. The process of production of knowledge in the territories of varzea and terra firme of the Parintinense Amazon reveals creative and educational strategies born from the socio-territorial dynamics of the Amazons and can be presented as curricular strategies and resistance practices to continue in the territory with autonomy and dignity, whose dimensions need to be part not only of the school and its curricula for early childhood education and elementary school, but of the public policies of the Brazilian state.

**Keywords:** Knowledge Dialogues. Curriculum. Field Education. Amazon.

**Resumem:** El artículo es el resultado del proyecto de investigación "Diálogos con el conocimiento de los territorios de águas, terras y bosques y la construcción de un currículo de Educación del Campo para el Municipio de Parintins (AM)". Se desarrolló en territorios rurales de várzea y tierras firme del Municipio de Parintins, con el objetivo de investigar los conocimientos de las personas de estos territorios y sus aportes a la construcción de un currículo de Educación de Campo en el Municipio de Parintins (AM). El estudio cualitativo se llevó a cabo a través de una investigación de campo y una investigación con participantes, en la que participaron 2 (dos) comunidades de várzea y 5 (cinco) comunidades de tierras firmes. En estas comunidades se dialogó con los participantes de la investigación: profesores, directivos, padres, alumnos, líderes comunitarios y miembros del Foro Parintinense de Educación sobre la Tierra, los Bosques y el Água Paulo Freire - FOPINECAF y del Grupo Ambiental Naturaleza Viva - GRANA, a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones y conversaciones. El proceso de producción de conocimiento en los territorios de várzea y tierra firme de la Amazonia Parintinense es revelador de estrategias creativas y educativas nacidas de las dinámicas socio-territoriales de la Amazonia que pueden ser presentadas como estrategias curriculares y como prácticas de resistencia para continuar en el territorio con autonomía y dignidad, cuyas dimensiones necesitan ser parte no sólo de la escuela y su currículo para la educación infantil y la escuela primaria, sino de las políticas públicas del Estado brasileño.

**Palabras-clave:** Diálogos del conocimiento. Currículo. Educación del campo. Amazonia.

## 1 INTRODUÇÃO

A política pública de Educação do Campo nas Amazônias, que são constituídas por uma diversidade de povos e seus territórios das águas, das terras e das florestas, está a passos lentos para alcançar efetivação, conforme dispõe o Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao destacar a necessidade de

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e o Art.º 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996; 2010).

Nas Amazônias, (PORTO-GONÇALVES, 2008) os saberes do trabalho, das culturas e da natureza são responsáveis pela "r-existência" dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, os quais têm passado por processos de territorialização e reterritorialização decorrentes de diversos fatores sociais e relações de poder, mas também naturais.

Esses povos têm direito de acessar currículo, calendário escolar, projeto político pedagógico e metodologias que dialoguem com a realidade dos territórios rurais, como espaços de vida e da diversidade. Também têm direito a acessar uma “alimentação escolar [...] de acordo com os hábitos alimentares do contexto sócio-econômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida” (BRASIL, 2009). É direito deles o acesso à educação escolar diferenciada, cujas especificidades valorizam trajetórias pedagógicas, memórias, tradições e conteúdos culturais que são diferentes da escola urbana. Além disso, é um dever dos entes federados cumprir esse direito.

O estudo realizado, de natureza qualitativa, envolveu pesquisa de campo com entrevistas e observações. (MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2008; SEVERINO, 2007). Foi desenvolvido em colaboração com comunidades rurais de Parintins, com o setor responsável pela educação do campo na SEMED/Parintins, com o FOPINECAF e com o Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV). Os participantes da pesquisa foram: professores, gestores, coordenadores, estudantes e lideranças comunitárias, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e as instituições, o Termo de Adesão<sup>1</sup>, com o devido respaldo ético.

O contexto da pesquisa realizada é o contexto da diversidade amazônica, marcado pela sociobiodiversidade, por saberes-fazer do cotidiano ribeirinho, da várzea e da terra firme. O lócus foi o município de Parintins (AM), com 115.363 habitantes (IBGE, 2020). Ele é o segundo maior município do estado do Amazonas, localizado a 369km da capital do estado amazonense, Manaus. Parintins é constituída por ilhas, áreas de várzeas e de terras firmes. A sede é também conhecida como Ilha Tupinambarana, situando-se à margem direita do rio Amazonas, da região conhecida como Baixo Amazonas. Sua vegetação é tipicamente amazônica, tendo em sua composição floresta de terra firme e floresta de várzea. Por ser um arquipélago, na época das cheias do rio, a ilha fica entrecortada de lagos, furos, restingas, paranás e igapós (SOUZA, 2006). Parintins tem 20 escolas estaduais, sendo 2 (duas) situadas em área rural e 146 (cento e quarenta e seis) escolas municipais. Do total de escolas municipais 123 (cento e vinte e três) estão localizadas na área rural, distribuídas entre áreas de várzea, de terra firme e indígena, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Parintins, 2019). Do total de escolas de áreas rurais o estudo abrangeu 7 (sete).

O estudo abrangeu as seguintes comunidades e as respectivas escolas, municipais por área, as quais são marcadas pela dinâmica das águas e das florestas: **a) área de terra firme:** Comunidade Santa Clara (Escola A), Santa Maria (da Região de Murituba – Escola B), Santa Maria (Assentamento da Vila Amazônia – Escola C), Paraíso (Região Zé Açú – Escola D) e Nossa Senhora de Nazaré (Região Zé Açú Escola E); e **b) área de várzea:** Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Paraná de Parintins Escola F) e comunidade Divino Espírito Santo (Paraná do Espírito Santo – Escola G). Os critérios para a escolha das escolas foram as possibilidades de acesso dos pesquisadores e o envolvimento dessas comunidades nas discussões encaminhadas pelo FOPINECAF. Quanto aos sujeitos da pesquisa, o critério de escolha adotado foi: ter vínculo com as escolas do campo seja na condição de gestor ou de professor ou de estudante ou de pai e/ou responsável por estudantes; ser liderança comunitária e ter participado de alguma roda de conversa realizada pelo FOPINECAF.

A defesa de elaboração de um currículo diferenciado como caminho para dar visibilidade e respeito aos saberes dos povos do campo não significa negar os saberes construídos historicamente pela humanidade por meio das academias e dos estudos nas áreas de história, de geografia, de matemática, de biologia, de português e de outras áreas que são importantes para vida em toda sua complexidade. Significa reiterar que na dinâmica destes saberes, tratados como universais e científicos, existem as ciências da produção da vida dos povos e comunidades tradicionais.

Pensar currículos a partir dos saberes da experiência, do modo de vida, do lugar, das culturas amazônicas significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, da estética, do protagonismo que

---

<sup>1</sup>Todos(as) entrevistados(as) que estão neste artigo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordaram em participar da pesquisa, mas sem identificação de sua identidade, por isso são chamados por pseudônimos. O mesmo ocorreu com as instituições que serão nomeadas por ordem alfabética.

ensina a pensar e a interrogar o que é apresentado como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro. Significa pensar a partir da diversidade. Nesse viés, os currículos podem ser materializados em propostas pedagógicas que estabelecem diálogos entre saberes locais, mobilizadores da cultura, e saberes científicos, concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida que estes terão para os sujeitos e para os processos democráticos e de justiça social.

É partir da perspectiva de currículo crítico transformador, enquanto território da dialogicidade, do conhecimento vivo, que fizemos a escuta, no sentido Freiriano, da demanda apresentada pelo movimento de educação do campo em Parintins (AM), movimento é constituído pelo Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF).

## 2 ENCONTROS COM OS SUJEITOS COLETIVOS E CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CURRÍCULO

A pesquisa participante ocorreu por meio do envolvimento de pesquisadores e bolsistas, no ano de 2019, nas atividades do FOPINECAF, movimento que objetiva fortalecer a Educação do Campo em Parintins em diálogo com a dinâmica dos territórios da várzea e terra firme, e em articulação com as áreas ambiental, cultural, agrária e econômica das comunidades rurais. Também houve participação em algumas assembleias do GRANAV, atuante em Parintins desde a década 1980 na luta contra a depredação de lagos e a pesca predatória. Esse grupo continua a luta por outras demandas como a necessidade de uma educação conectada com a realidade de quem vive no campo.

O GRANAV é um dos integrantes do FOPINECAF. Esse Fórum de Educação do Campo viabilizou a realização de rodas de conversas nas comunidades rurais de Parintins, em parceria com várias organizações e movimentos sociais como o GRANAV, a Associação das Casas Familiares do Amazonas (ARCAFAR-AM), Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Unidade Acadêmica de Parintins, Centro de Estudos Superiores (CESP/UEA), SEMED, SEDUC, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Parintins (STTRPIN), Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM) e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Comunidades e Escolas Rurais de Parintins (FOPINECAF, 2019).

Durante as rodas de conversa realizadas pelo FOPINECAF, observamos que o diálogo se faz movimento, eco, expressão da palavra/sentimentos/indagações de sujeitos – mulheres, homens, crianças e idosos – silenciados pela história e pelo sistema. São processos dialógicos que rompem o silêncio, pois

O silêncio – diz Paulo Freire – só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo! O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades mais urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas (FLEURI, 2008, p. 39).

Na dinâmica das rodas de conversa, realizados pelo FOPINECAF, lideranças, professores, estudantes e pais, ao falarem sobre como experimentam, na prática, a dinâmica de vida das comunidades rurais, denunciaram a violação de seus direitos à educação escolar nos seus territórios de origem conectada com sua realidade.

Para uma jovem entrevistada os viveres na comunidade nos ensina a cuidar um do outro e da natureza.

Viver na comunidade é aprender saberes importantes para a vida, conhecemos lugares, animais, plantas, isentos de muitas espécies. Brincamos sem medo na floresta, de manja esconde, de bola, pulamos no rio de cima da árvore sem medo [...]. Nossos avós e pais nos ensinavam a ter o respeito pela natureza, pedir licença quando fosse pegar água, preservar a natureza e cuidar dos rios. Porque se não cuidássemos, futuramente nossas gerações não iam poder ver e viver o que tem hoje, e se fôssemos contar para eles, talvez eles não acreditassem. Por isso é importante ter a consciência de cuidar da natureza, do meio onde vivemos (ESTRELA D'ALVA, 17 ANOS, COMUNIDADE NOSSA SENHORA DE NAZARÉ, 2020).

É na comunidade que as crianças, os adolescentes e os jovens aprendem a viver coletivamente, conhecem seus deveres e seus direitos, e a consciência ambiental. A violação desses direitos instiga os processos de desumanização e desenraizamento brutais desses povos, de suas culturas, de seus viveres e seus conviveres nos territórios, que infelizmente continuam “[...] sendo as opções pedagógicas escolhidas para destruição dos saberes, culturas, valores, identidades[...].” (ARROYO, 2014, p. 204). Mas há resistências a esse processo e a estratégia é transmitir às gerações ensinamentos da vida em comunidade e a reivindicar o que lhe é de direito.

Por isso, a escuta é importante, foram nos encontros com os sujeitos coletivos nas comunidades que tomamos conhecimentos das reivindicações por melhores estruturas físicas das escolas, transporte escolar seguro, merenda regionalizada, currículo diferenciado e contratação de educadores com vínculo com as comunidades, luta por educação de qualidade social que respeite e valorize os sujeitos do campo, melhoria na saúde, investimento e valorização da agricultura familiar e mais oportunidade para os jovens permanecerem nas comunidades.

O envolvimento e o comprometimento das instituições educativas com a política pública de Educação do Campo junto ao FOPINECAF vislumbram romper esse silêncio histórico de opressão imposto a classes subalternas. Para Fleuri (2008) é necessário superar essa diferença de classe e isso só é possível “[...] à medida que os intelectuais se colocam a serviço dos interesses objetivos das classes trabalhadoras, na construção de um novo projeto de sociedade” (p. 46).

Pensar uma reorientação curricular significa incorporar novas interrogações, outras vozes, vozes de sujeitos invisibilizados nos próprios territórios de vida (ARROYO, 2013), como desses sujeitos históricos das comunidades rurais do município de Parintins (AM), cuja vozes requerem compromissos com a transformação da escola do campo. Essa transformação, segundo Caldart (2015), implica em entendimento prático do que se precisa fazer e de como será feito. Mas se trata de uma prática que não é realizada sem teoria, ou seja, é transformação pela *práxis*, como defendia Freire (2005). Essa transformação exige consciência clara da concepção emancipadora e humanizadora de projeto de sociedade, de educação e de trabalho a ser feito para que a mudança aconteça.

O processo de escuta das vozes dos sujeitos do campo partiu do sentido do diálogo, cujo fundamento encontra-se em Freire (1987) e contribui com a formação de consciência crítica, transformadora da prática. O diálogo é parte intrínseca das relações humanas, promove a troca de experiências e de concepções de mundo, que nem sempre é harmonioso, mas também marcado pelo conflito. Nessa perspectiva, é fundamental a construção de propostas pedagógicas diferenciadas, dialógicas, construídas a partir do envolvimento de todos os que fazem parte da escola para que valorizem e reconheçam a diversidade sociocultural e socioterritorial amazônica.

### **3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA VIDA E DOS SABERES NOS TERRITÓRIOS DE VÁRZEA E TERRA FIRME**

Atualmente o currículo formal das escolas do campo do município de Parintins é o mesmo das escolas urbanas. A implementação de atividades curriculares diversificadas fica em segundo plano. Entretanto, as demandas oriundas dos movimentos apontam para a necessidade de diretrizes curriculares que dialoguem com o currículo vivido, com as matrizes da cultura das comunidades, apontam para a necessidade de projetos coletivos interculturais críticos que contribuam para dar visibilidade aos conteúdos da vida do povo do campo.

Nas comunidades pesquisadas, destaca-se o cultivo de roças, com a plantação da mandioca, dentre outras culturas como o cultivo de guaraná, açaí, abacaxi, maracujá, abacate. Destaca-se, também, a pesca nos lagos e nos rios próximos às comunidades, a produção de remédios caseiros, a criação de animais de pequeno porte como patos, galinhas, porcos etc., coleta de frutos, e as brincadeiras das crianças nos quintais e nas águas.

As comunidades também se destacam nas lutas pela preservação/conservação das florestas, dos rios e lagos onde realizam a pesca para o sustento das famílias. O território das águas é constituído pelas várzeas com seus rios, lagos, furos e paranás, marcados pelos fenômenos das enchentes e das vazantes, das cheias e secas dos rios (BENATTI, 2016).

A dinâmica do território se reflete na vida dos povos ribeirinhos, os quais produzem saberes sociais, ambientais, políticos e culturais importantes para a afirmação da territorialidade e para a “r-existência” (PORTO-GONÇALVES, 2008). É necessário que o currículo das escolas do campo dialogue com a realidade dos povos da várzea e terra, os quais vivenciam o fenômeno da subida e descida das águas, as festas tradicionais, a religiosidade, a culinária, a dinâmica social.

Nas Amazônias, não é aceitável que a educação escolar tenha um currículo homogêneo e padronizado. Isso significa negar e silenciar os saberes da produção da vida, significa valorizar os currículos que “[...] cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho [...]” (ARROYO, 2015, p. 66).

Nós, amazônidas, somos muitos povos e com uma diversidade de culturas, de modos de vida distintos e de saberes e práticas culturais “[...] diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras [...]” (PORTO-GONÇALVES, 2008, p.154). Somos ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, indígenas, camponeses e de tantas outras identidades.

Aprendemos a trabalhar o solo, na forma de adubação, correção de solo, cuidado com o nível, por causa da erosão e outras formas. Nosso pai nos ensinou, que não devemos plantar apenas a mesma coisa, porém procurar outros meios, ter mais opções para cultivar. Quando plantamos temos o cuidado de observar se ela vai se acostumar na sombra ou no sol, se ela precisa de adubação. Os adubos que são colocados nas plantas, todos são orgânicos, como folhas, estrumo de boi, casca da mandioca e entre outros, sempre aproveitamos o que podemos [...] (ESTRELA D’ALVA, 17 ANOS, COMUNIDADE NOSSA SENHORA DE NAZARÉ, 2020)

Essa diversidade de saberes precisa de outras pedagogias, como as pedagogias da vida em comunidade, da solidariedade, da luta coletiva, da organização social, do trabalho coletivo (puxirum), da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca artesanal, dos encontros semanais para oração e tomada de decisão coletiva, do encontro esportivo, das reuniões em família e tantas outras pedagogias da vida produtiva e do bem viver amazônida.

Essa pedagogia da vida produtiva traz para as teorias pedagógicas dimensões enriquecedoras. Os movimentos sociais da diversidade de trabalhadores(as) trazem para o currículo a centralidade do trabalho, da terra, [da água, da floresta], dos processos produtivos, dos produtos do trabalho. A agricultura camponesa, ao se defender frente à do agronegócio, defende o trabalho produtor de vida, da soberania alimentar, da moradia digna, e tudo o que daí decorrer: os valores, as representações de mundo e de si mesmo, a cultura, as artes, o conviver, a sociabilidade, os modos de pensar, de ler o mundo (ARROYO, 2014, p. 87).

Esses povos vivem e convivem com os rios, lagos, igarapés, furos, florestas, animais, pássaros, com quem aprendem a conviver e a viver, respeitando e valorizando toda essa riqueza natural, fonte de alimento, da vida, da sua existência nos territórios. Somos amazônidas, temos a terra de trabalho, a floresta de trabalho e a água de trabalho como fontes de vida e existência nos nossos territórios de origem e, esses territórios determinam e direcionam os sujeitos históricos e sociais na busca da plenitude da vida (WITKOSKI, 2007, p. 190).

As lutas dos povos amazônidas encontram na ecologia de saberes referência para o diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos. A ecologia de saberes cunhada por Boaventura Santos (2009) é um caminho promissor para que o diálogo de saberes ocorra.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido

por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido (SANTOS, 2009, p. 27).

Essa ecologia de saberes apresenta contribuições para a construção de um currículo da educação do campo, em que os conteúdos do currículo sejam dialógicos, tanto a ciência sistematizada quanto as ciências produzidas pelos povos ao longo de sua história de r-existência são importantes para formar os sujeitos Amazônidas.

O diálogo proposto pela ecologia de saberes entre essas ciências, precisa ser recíproco, respeitar, valorizar e reconhecer que existem diferenças e que precisam ser consideradas, mas que isso não negue o direito à igualdade, ou seja, pessoas e grupos “[...] sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferiorizam; e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracterizam [...]” (SANTOS, 1997, p. 122). Então, é necessário que no currículo da escola do campo, e também no da escola da cidade, a igualdade reconheça as diferenças e as considere.

Ocorrendo esse reconhecimento será possível romper com a concepção ocidental histórica dos direitos humanos que não reconhecem os direitos coletivo dos diferentes povos e comunidades tradicionais, mulheres e crianças “[...] sem os quais nenhuma sociedade pode sobreviver, e muito menos prosperar” (SANTOS, 1997, p. 117).

Esse diálogo produz conhecimento importante para ser socializado na escola para que os povos do campo não acabem no esquecimento das políticas públicas educacionais e para que os estudantes da várzea e terra firme aprendam não só o que vem estabelecido nas diretrizes gerais da educação, mas aprendam com os saberes dos antepassados e para que possam transitar em vários extratos sociais, com autonomia e criticidade, sendo sabedores de seus direitos e deveres. Para o professor ribeirinho entrevistado os conhecimentos escolares são importantes, mas os estudantes da várzea precisam também saber

[...] quantos dias se produz o milho, quanto tempo se produz a banana, quantos dias se produz o cheiro-verde. O tempo que nós [precisamos para cuidar e colher] até chegar à mesa do consumidor. Isso daí que é importante a gente saber, ter esse conhecimento (SURUBIM, 53 ANOS PROFESSOR RIBEIRINHO E LIDERANÇA COMUNITÁRIA, 2019).

Esses conhecimentos que produzem a vida na várzea também são importantes para serem ensinados na escola, não podem ser negados e nem silenciados. A ecologia de saberes - metodologia epistemológica possibilita o diálogo entre vários conhecimentos, diálogo democrático, numa espécie de um puxirum de saberes tradicionais e científicos.

A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 27).

O processo de produção de saberes nos territórios de várzea e terra firme da Amazônia Parintinense é revelador de estratégias criativas e educativas nascidas da dinâmica socioterritorial podendo ser apresentadas como estratégias de resistência para continuar no território com autonomia e dignidade; experiências produtivas que reúnem tanto na várzea como na terra firme uma diversidade de práticas seja com a produção da farinha, com o plantio de roçados, seja com a agricultura familiar, seja com a pesca, seja com o extrativismo voltado para a extração de óleos, sementes, cascas, raízes e folhas.

São com esses saberes e tantos outros que os povos dos territórios das águas e das florestas nas Amazônia se alimentam e se curam, cultivam costumes e práticas também educativas, envolvendo o cuidado com a vida, com a natureza, com o sagrado, com o conhecimento da dinâmica das águas, das terras e das florestas, ensinamento prático de produção da vida na Amazônia.

São saberes tradicionais, mas não menos importantes que os ditos modernos, e que são uteis para viver e conviver nesses territórios, como dizem as lideranças comunitárias:

saberes que eu chamo de tradição, de questões culturais, que vem lá de nossos bisavôs, onde, por exemplo, como a gente viu muito na roça. [...] Não se planta na lua minguante, não se planta na lua cheia, mas sim na lua crescente. Isso são conhecimentos que vem lá do passado (PEIXE BOI, ,COMUNIDADE NOSSA SENHORA DE NAZARÁ, 65 ANOS, 2020).

[...] Meu terreno é melhor pra roça mesmo, pra abacaxi, o que tem muito é ingá também, coco e tucumã que plantei um bocado. [...] Eu trabalho assim com banana, porque a minha terra é mais areal, num é como no barro. No barro não precisa adubar [...] (MANDIOCA, 60 ANOS, COMUNIDADE SANTA MARIA DO MURITUBA, 2019).

Um currículo escolar nesses territórios precisa dar conta de toda essa diversidade de culturas, de saberes do trabalho e de viveres dos diferentes povos e classes sociais, sem negar o saber escolar construído pela humanidade, na busca de formar cidadãos críticos comprometidos com uma sociedade mais humana, ética e solidária.

Esse processo educativo de produção de conhecimentos contribui com as Amazônias e seus povos (OLIVEIRA, 2006) e os sentidos que elas têm para as sociedades e grupos humanos na sua totalidade. A pesquisa revela processos heterogêneos nas dimensões culturais, educacionais, sociais, produtivas e ambientais que precisam fazer parte não só da educação escolar, mas das políticas públicas do estado brasileiro.

#### **4 POR UM CURRÍCULO DIFERENCIADO PARA AS ESCOLAS DOS TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS EM PARINTINS (AM)**

A Educação do Campo nasce de experiências e práticas pedagógicas de sujeitos coletivos como movimentos, organizações sociais e instituições públicas comprometidos com a vida dos povos do campo e com a construção de políticas de acesso aos direitos sociais. Os referenciais legais dessa educação (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010) indicam a importância da articulação da identidade da escola do campo às memórias, às identidades, ao trabalho, aos movimentos sociais e à dinâmica dos territórios, cujos saberes devem constituir as propostas curriculares numa perspectiva inclusiva, humanizadora, libertadora e cidadã.

O estudo do currículo fundamentou, principalmente, em Arroyo (2013); Sacristán (2013); Kramer (1997) e Freire (1996), que apontam para uma perspectiva crítica transformadora que concebe o currículo como teoria e prática, como práxis do que fazer na educação, como um processo dinâmico, como um espaço dialógico de construção do ensino aprendizagem comprometida com a vida das pessoas e com as experiências e saberes que expressam as identidades, a diversidade cultural e as múltiplas formas de compreensão do mundo.

Arroyo (2013, p. 192) afirma que “a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos”. Logo, o currículo tem a possibilidade de ser refletido como um território de dialogicidade e em disputa.

Essa perspectiva revela sentidos de currículo, além de uma concepção reguladora de conteúdos, de tempos e de espaços escolares, ou seja, além de um currículo “regulador das pessoas” (SACRISTAN, 2013, p.18), de estrutura fechada, limitada à compreensão de saberes selecionados como únicos, verdadeiros, legítimos. O currículo numa perspectiva, crítico transformadora é elaborado com experiência dos sujeitos em seu contexto de vida, em que “[...] não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas [...]” (KRAMER, 1997, p. 171). Portanto, essa realidade é múltiplas, por isso, carece de propostas também múltiplas.

A partir da dimensão emancipadora do currículo destacamos características que estão para além



de um conteúdo prescrito, de repasse de conhecimentos e marcado por avaliações tecnocratas. Os educandos têm direito a um currículo que os forme como cidadão críticos e reflexivos, que promova o diálogo de saberes e os conteúdos de produção de vida dos sujeitos.

Eu trabalho [como professora] há 20 anos, sou filha daqui [...], estudei aqui, de lá fui pra cidade, depois voltei. [...] As crianças têm bastante conhecimento da preservação do lago, [...] conhecimento do que os pais deles trabalham que é a apicultura. Às vezes têm até mais do que eu porque lá em casa, a gente não trabalha com isso e eles têm, então é bom que eles tragam e vamos aprendendo [...]. É uma troca de conhecimento entre eu e eles, não é? Tem os lagos que a gente estuda em geografia, os rios, [...] A gente estuda o todo, mas também estuda o lago que é importante eles conhecerem já que eles moram aqui [...]  
(PROFESSORA SENTINELA, 48 ANOS, 2019).

Para Saul e Silva (2009) o processo de reorientação dos currículos na perspectiva Freiriana apresenta pontos em comum que nortearam as propostas curriculares elaboradas em algumas cidades brasileiras, cuja dinâmica seguiu a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e na gestão pedagógica democrática do tempo-espaço escolar.

A pesquisa das autoras Saul e Silva (2009) destacam que a experiência com esse processo de reorientação dos currículos na perspectiva freiriana contribuíram com a afirmação dos princípios e pressupostos da racionalidade emancipadora, apresentaram caminhos para a concretização do diálogo como práxis pedagógica formadora dos cidadãos críticos e participativo, considerando os sujeitos da educação como agentes da *práxis* curricular.

Assim, a reorientação curricular proposta pelos projetos curriculares interdisciplinares implica uma reorganização de tempo e espaços escolares, exigindo trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto à comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados [...] (SAUL; SILVA, 2009, p. 233).

Para Santos (2019) a diversidade de saberes dos povos não pode ser negada e silenciada pela ciência universal e europeizada, um diálogo recíproco na educação escolar desses saberes, por uma ecologia de saberes, é uma necessidade para a formação integral dos sujeitos educando. “[...] o conceito de ‘ecologias de saberes’ implica interações dialógicas [...]” (p.206). Portanto,

[...] o conceito de ecologia de saberes imagina relações entre conhecimentos que à luz das teorias de sistemas convencionais, seriam possíveis apenas entre elementos da mesma totalidade; por contraste, a ecologia de saberes imagina-os como conhecimentos autônomos envolvidos em processos de fusão ou hibridização [...] (SANTOS, 2019, p. 190).

Esse diálogo de saberes é urgente existir nos currículos das escolas que estão nos territórios rurais das Amazônia, como uma política pública educativa para fortalecer a identidade cultural, os viveres e conviveres com a natureza e com seus semelhantes, a produção da vida e existência nesses territórios.

[...] As ecologias de saberes não consistem simplesmente em adicionar tipos de saberes diferentes; são campos de produção de saberes novos, híbridos, e também novos modos de articular diferentes conhecimentos, reconhecendo a sua incompletude e parcialidade mútuas. [...] (SANTOS, 2019, p. 199).

Então, o saber escolar e os saberes da produção da vida dos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e camponeses amazônidas, precisam dialogar reciprocamente, na proposta curricular das escolas do campo na Amazônia Parintinense amazonense.

O currículo deve ser um todo construído coletivamente, são onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho (SOUZA, 2017,

p. 175).

Essa perspectiva visibiliza/instiga a natureza humana de protagonizar, de pensar, de sentir, de agir e de dizer a sua palavra (FREIRE, 2005) situado num tempo e num espaço. Partimos da compreensão de saberes como aqueles que são construídos pelos grupos locais para compreender o mundo e as relações sociais, culturais, políticas e religiosas (MARTINS, 2016), saberes capazes de mobilizar a vida, a cultura e os sentidos do território. Este concebido além de sua natureza físico-política, mas como espaço de relações sociais, ambientais, políticas e de poder (SAQUET, 2009).

Essa dinâmica do território como espaço de relações é fundamental para compreender a dinâmica amazônica em sua sociobiodiversidade e as articulações com os processos formativos, neste caso com o currículo, que também é território, colocado historicamente em disputa pelo que deve ou não ser ensinado e aprendido. É no território que os sujeitos produzem existência, convivência, relações de poder, cultura, sentidos de vida. Logo um currículo amazônico deve ser protagonizado a partir do lugar dos povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, dos terra-firmeiros e da dinâmica de produção dos saberes do trabalho, das culturas e da natureza por eles pensados/sentidos/vividos para que assim possam relacionar-se com outros saberes socioculturais e políticos em escola local e global (HAGE, 2015), para que assim possam relacionar com outras matrizes de conhecimento/pensamentos e com outras culturas sem se anular (VASCONCELOS; ALBARADO, 2016), numa ecologia de saberes (SANTOS, 2009).

Pensar currículos a partir dos saberes da experiência, do lugar, da cultura amazônica significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, da estética, do protagonismo que ensina a pensar e a interrogar o que é apresentado como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro. Significa pensar a partir da diversidade, da ecologia de saberes, da heterogeneidade.

Segundo Kramer (1997), a construção de um currículo deve considerar essa heterogeneidade.

[...] Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão (p. 22).

Nesse viés, os currículos podem ser materializados em propostas pedagógicas que estabelecem diálogos entre saberes locais, mobilizadores da cultura, e saberes científicos (WALSH, 2019), concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida para os sujeitos e para os processos democráticos e de justiça social.

A Educação do Campo, enquanto concepção pedagógica, tem com um de seus princípios o diálogo de saberes. No contexto amazônico esse diálogo contribui para dinamizar as relações identitárias e socioculturais dos povos do campo. Logo, a escola do campo, nessa perspectiva, é uma escola que respeita e valoriza a diversidade dos territórios e dá visibilidade aos seus conflitos, problematiza e busca soluções coletivas.

Para o professor ribeirinho Surumbim, o currículo das escolas do campo, de territórios de várzea e terra firme deve conter conteúdos da realidade que vive os estudantes desses territórios, por exemplo,

[...] nossa realidade, de nós conhecermos mais o nosso ecossistema aqui, local, de quando se fala da água, da flora, dos animais, de todo esse ambiente. Isso aqui que nós temos realmente que conhecer e colocar pros nossos alunos. Porque muitos alunos só pensam em estudar e ter um emprego, ser empresário, mas temos que estudar pra nós, administrar aquilo que é nosso. A nossa cultura, a nossa agricultura, é saber como produzir mais, com mais segurança, ter uma vida mais saudável [...]. É isso que eu tenho falado, que nós somos ricos dessa construção de conhecimentos, agora precisa que as nossas propostas [pedagógicas], elas possam ser adaptadas a nossa realidade, para que a gente

possa entender tudo aquilo que nós temos, compreender como que nós devemos fazer, manusear aquilo que nós já temos aqui (SURUBIM, 53 ANOS PROFESSOR RIBEIRINHO E LIDERANÇA COMUNITÁRIA, 2019).

A experiência do FOPINECAF com a realização de Rodas de Conversa em comunidades rurais, dando visibilidade ao processo de escuta, envolvendo estudantes, professores, pais, lideranças comunitárias e estudantes, demonstra o quanto é importante que a escola do campo esteja conectada à dimensão dos saberes, da cultura e das tradições das comunidades.

Para o líder comunitário Boto a educação que hoje está no campo, nos territórios da várzea e terra firme, em Parintins-AM, é opressora e alienante, pois.

[...] vai isentando as pessoas, vai afastando as pessoas do seu cotidiano do campo, vamos perdendo as nossas culturas, nossos costumes. A juventude de hoje não sabe nem pescar mais, vai perdendo os costumes, porquê? Porque, o sistema capitalista entrou rapidamente nas nossas casas, nas nossas comunidades. Hoje tudo é fabricado, hoje o homem do campo, não saber mais tecer uma tarrafa, não sabe mais consertar uma tarrafa, porque vai lá na loja e compra, não sabe mais remar, tem que ter um rabeta [...] (BOTO, 63 ANOS COMUNIDADE NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO, 2019).

E, para a professora Vitória Régia, as crianças quando chegam nas escolas nesses territórios, não chegam vazias de conhecimentos, trazem sua realidade, o conhecimento da produção da vida que aprenderam com os seus pais, acompanhando-os no trabalho da roça, no trabalho social comunitário, no culto, enfim, nos viveres e conviveres em comunidade.

A criança ela já adquire desde sempre na família o valor do trabalho na roça, de valorizar o trabalho em comunidade. O trabalho em comunidade, ele é muito valorizado pelas famílias, então, a comunidade, ela só caminha se as famílias estiverem ali trabalhando juntas. Então, esses saberes, a criança já traz essa compreensão de ajuda ao outro, de ter que se doar pelo coletivo (PROFESSORA VITÓRIA RÉGIA, 44 ANOS, 2019).

A educação escolar em muitos momentos vai na contramão dessa perspectiva comunitária e humanizadora, incentivando a meritocracia, o individualismo e competição, valores que ameaçam os conhecimentos produzidos nos territórios, e mais, também desvaloriza os saberes da oralidade presente na vida dos comunitários anciões.

A Educação escolar do Campo precisa ser de fato e de direito do/no campo, precisa ser valorizada e tratada com mais seriedade, inclusive, cumprindo as legislações que regulamentaram a política de Educação do Campo no nosso País.

Urge a construção de um currículo que considere toda essa diversidade que o os sujeitos dos territórios de várzea e terra firme em Parintins vivem, que o saber escolar dialogue com os saberes do trabalho, das culturas e da natureza, respeite as diferenças e garanta a igualdade. Os povos do campo em Parintins ainda vivem práticas de bons conviveres com a natureza e com seus pares, transmitidos de geração a geração.

A proposta curricular para entender as realidades do campo, precisa reconhecer e valorizar esses saberes e integrá-los na educação escolar como um conhecimento obrigatório a ser ensinado, assim como nos currículos de formação inicial e continuada de professoras e professores que atuam nesse território. Então,

[...] Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os

processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem [...] (ARROYO, 2015, p. 67).

Nesse processo, é necessário que os professores passem por formação diferenciada, já que são formados pela educação da igualdade que historicamente nega as diferenças que existem no território rural. Ao ir para a comunidade o professor precisará lidar com uma realidade que tem peculiaridades e dinâmicas próprias que precisam ser valorizadas e integrada na educação escolar.

E o currículo? Talvez seja isso, nunca saberemos o que de fato acontece numa comunidade distante, mais específico ainda numa escola do campo. Neste estudo foi possível fazer uma aproximação com os sentidos da dinâmica de vida nas comunidades, escutar suas vozes, ser tocados por seus projetos e sonhos, expressos nas rodas de conversa, nos diálogos e nas entrevistas.

A educação escolar nos territórios das águas e das florestas nas Amazônias precisa ser construída e reconstruída, mas agora com os sujeitos amazônidas, comprometidas com o reavivamento, o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento dos saberes do trabalho, das culturas e da natureza, com a agricultura familiar, com a pesca, com o extrativismo, com a criação e as lendas amazônicas, tudo isso aliado ao trabalho coletivo, à solidariedade entre comunitário e comunidade. Souza (2017) afirma que a reconstrução da escola só é possível com a participação dos sujeitos históricos e sociais desse território, assim sendo,

A escola participativa dará um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem, onde os conteúdos trabalhados nas salas de aula poderão ser ressignificados e aplicados nas práticas diárias: nos roçados, nas pescarias, na produção agrícola e na criação de animais, no extrativismo vegetal e animal ou em qualquer atividade na comunidade (SOUZA, 2017, p. 169-170).

Souza (2017) afirma ainda que essa escola deve ser também “[...] construtiva, onde os conteúdos ensinados sejam praticados nas relações diárias de trabalho dos estudantes” (p. 175) e seus modos de vida, pois

[...] está implícita a possibilidade e a vontade política de *dignificar* essa população de crianças, de adolescentes e de adultos – e de suas famílias – através de uma escola que ensine o saber científico a partir do que eles e elas trouxessem como senso comum em seus corpos esmorecidos, mas pensantes. Este projeto traz em seu bojo a possibilidade de fazer deles e delas *sujeitos da história* também. Não apenas objeto [...] (FREIRE, 2019, p. 14 – grifo da autor).

Kramer (1997) corrobora também com o pensamento de Freire (2019) da elaboração coletiva e participativa, com o envolvimento direto dos sujeitos da escola ao afirmar que,

Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (p. 21).

Então, os caminhos estão dados, são legais, mas exigem vontade política de gestores do executivo, legislativo e do secretário(a) de educação do município em reorientar a proposta curricular, em que a educação do campo seja tratada na diferença quando a igualdade negar e silenciar os seus saberes da produção da vida e seja tratada com igualdade quando a diferença lhe inferioriza.

## CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

A Educação do Campo, por meio dos movimentos sociais e de instituições públicas, conseguiu marcos referenciais que atendessem às demandas dos povos do campo, para que pudessem sentir a valorização de suas terras e territórios, tradições, culturas e saberes. Dessa maneira, problematiza a visão urbanocêntrica da educação e dos currículos das escolas do campo e a forma como os povos do campo têm sido tratados em relação à cidade, principalmente no campo das políticas públicas. Diferente disso,

a luta por Educação do Campo, contribuiu para a elaboração de importantes políticas de educação envolvendo a parceria entre poder público, organizações e movimentos sociais, a fim de contribuir com a transformação da realidade de desigualdade social do campo, realidade que não raras vezes expulsa os jovens das suas comunidades.

As Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002) determinam que as práticas educacionais atendam às necessidades e aos interesses dos povos do campo e que a aprendizagem seja concretizada com qualidade, estrutura física adequada, formação docente e envolvimento das comunidades. A partir disso, é possível dar novo significado ao currículo das escolas do campo, em que os saberes da cultura, da natureza e do trabalho possam fazer parte do universo da aprendizagem escolar que é oferecida pelos sistemas de educação.

O presente estudo demonstra que um dos caminhos para a ressignificação do currículo é o processo de diálogo, que envolve a escuta atenta das necessidades do outro e representa um passo importante para a compreensão da dinâmica socioterritorial, principalmente quando se trata das especificidades da várzea e da terra firme do contexto amazônico, articuladas à necessidade de uma educação diferenciada.

A dinâmica das rodas de conversa e do diálogo evidencia não apenas os saberes culturais, sociais, agroecológicos e ambientais como importantes para a prática curricular, mas também a dimensão dos conflitos como, por exemplo, os conflitos envolvendo a pesca predatória nas comunidades ribeirinhas, as quais precisam dos lagos de santuário para a reprodução dos peixes, ao passo que muitos pescadores comerciais não respeitam sequer o tempo da desova, colocando sob risco uma dinâmica reprodutiva, da qual depende o sustento das famílias ribeirinhas.

Existem também os conflitos gerados pela falta de investimento do poder público no processo de produção agrícola e de infraestrutura das estradas. Aliado a isso, os relatos revelam que as preocupações com a diversidade produtiva e os cuidados ambientais contribuem com reflexões sobre a agricultura agroecológica e sustentável, ligada à dinâmica da pesca. Nesse sentido, o estudo indicou temas para aprofundamento curricular de acordo com cada realidade territorial e das tomadas de decisões coletivas.

Dentre esses destacam-se: saberes da cultura, saberes do trabalho, saberes da natureza, saberes ambientais e agroecológicos; saberes da roça e diversidade produtiva; saberes da pesca e da consciência de preservação; saberes da produção do açaí; saberes da produção do guaraná, saberes dos remédios caseiros; saberes das águas e das florestas; saberes da convivência e vivência comunitária e familiar. Esses saberes reúnem um conjunto de práticas, experiências e convivências que comprovam a importância, dos sentidos e significados de vida para os povos ribeirinhos, camponeses, seja de várzea, seja de terra firme, os quais encontram-se na tradição oral e são repassados de geração a geração.

O desafio agora é dialogar com a secretaria de educação do município de Parintins, no intuito da realização das oficinas formativas para a elaboração coletiva de uma proposta curricular que seja diferenciada para as escolas dos territórios rurais de várzea e de terra firme.

O contexto investigado tem suas especificidades por serem de várzea e de terra firme, mas é importante destacar que na identificação dessas especificidades elas têm um ponto em comum que são as experiências com a dinâmica das águas, caminho de relações sociais, de trocas, de comunicação e de lutas por identidade e relações de pertencimento. Todas as sete comunidades nas quais desenvolvemos o estudo têm profunda relação com a dinâmica das águas para o deslocamento, para a pesca, para a diversão e para a reprodução das memórias amazônicas.

Esses caminhos nos fazem propor como demanda para as entidades de pesquisa o investimento em formação docente e discente sobre o significado das águas para os ribeirinhos, desde os mais velhos aos mais jovens e as contribuições dessa formação para as vidas amazônicas e para uma educação amazônica.

Propomos, também, que essa formação seja permanente e discuta temas como: formação docente e memórias ribeirinhas, formação docente e diversidade produtiva, formação docente e dinâmica

socioterritorial amazônica, formação docente e relações de pertencimento ao campo ribeirinho, formação docente e currículo ribeirinho, formação docente e aprendizagens das organizações sociais do campo, formação docente e saberes das culturas, da natureza e do trabalho do campo.

A expectativa é que o poder público envie esforços para discutir e elaborar com as organizações sociais e com os sistemas de ensino um currículo de educação diferenciado a partir dos saberes dos povos do campo, envolvendo as unidades escolares e as universidades. Neste estudo apresentamos uma contribuição nessa direção, entretanto, cabe a realização de seminários para apresentação e discussão de propostas curriculares e de regulamentação pelo poder público.

Não obstante, ao processo formativo, observamos que a permanência dos professores nas escolas do campo como forma de evitar a rotatividade depende de melhoria das condições de trabalho e da realização de concurso público com vagas específicas para os territórios rurais, assim também propomos a realização desses concursos e a criação de estratégias que garantam uma seleção justa com àqueles professores que tem vínculo e compromisso com o campo e suas organizações sociais.

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela oportunidade de acessar recursos financeiros para garantir a realização deste estudo que se referencia como um marco inicial nas discussões e ações sobre currículos diferenciados para as escolas de várzea e terra firme na Amazônia Parintinense, tornando-se uma experiência inovadora, criativa e esperançosa em função de dinamizar as relações de pesquisa, por meio de rodas de conversa, junto às organizações sociais, entidades públicas, lideranças comunitárias, estudantes, professores, gestores, artistas das comunidades no processo de escuta, valorização e reconhecimento das vozes de sujeitos historicamente invisibilizados e subalternizados no processo de tomadas de decisões que dizem respeito às suas próprias vidas nos seus territórios de origem.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, núm. 55, enero-marzo, 2015, pp.47-68. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [0101-4358-er-55-00047.pdf \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1014358-er-55-00047.pdf). Acessado em: 10 de mar. 2021

BENATTI, José Heder. VÁRZEA E AS POPULAÇÕES TRADICIONAIS: a tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável. In: ALVES, Fabio (org.). **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. Brasília: IPEA, 2016. cap. 1, p.17-29. Disponível em: [160623\\_livro\\_funcao\\_socioambiental.pdf \(ipea.gov.br\)](https://www.ipea.gov.br/pt-br/publicacoes/livros/160623_livro_funcao_socioambiental.pdf). Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.947/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010. p.1.

CALDART, Roseli Salette. Caminhos para transformação da escola. In: Caldart, Roseli Salette; STEDILE,

- Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para transformação da Escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo**. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Moraes. **Reinventando o presente...pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erastro Fortes (orgs.). **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FOPINECAF- **Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire**. X Roda de Conversa. Disponível em: <https://forumparintinensededucacaodocampo.webnode.com/nossos-projetos/>. Acesso em 28 mar. 2019.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimento/para/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-curriculo-e-diversidade-cultural-em-debatesalomo-hage>. Acesso em: 5 de Mai. 2015.
- IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/parintins.html>. Acesso em: 14 de Mai. 2021.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XVII, nº 60, dezembro. 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículos das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizandoos Amazônidas**. 2ª ed. Belém-Pará: EDUEPA, 2006.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**: Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SEMED. **Dados Gerais Sobre Educação do Campo em Parintins**. Parintins, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. Atual. São Paulo. Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S; MENESES, M.P. **Epistemologia do Sul**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural. **Revista Lua Nova**: São Paulo, Nº 39, p. 105-124, 1997.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. bras. Est pedag.**, Brasília, v. 90, N° 224, p. 222-244, jan./abr. 2009.

SOUZA, José Camilo Ramos. de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: PACO Editorial, 2016.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M; SANTOS, L. C. (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. (Entre-linhas, 6).

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terra, floresta e água de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007. (série: Amazonas: terra e o homem).



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