

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**CURRÍCULO DA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA E A PRODUÇÃO DA
IDENTIDADE CULTURAL DOS DOCENTES E ALUNOS DAS CLASSES
MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

Pelotas, 2015

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

**CURRÍCULO DA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA E A PRODUÇÃO DA
IDENTIDADE CULTURAL DOS DOCENTES E ALUNOS DAS CLASSES
MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2015

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

**CURRÍCULO DA ESCOLA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA E A PRODUÇÃO DA
IDENTIDADE CULTURAL DOS DOCENTES E ALUNOS DAS CLASSES
MULTISSERIADAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Pelotas.**

Data de Defesa: 26 / 05 / 2015

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Regina Célia do Couto (UNIPAMP)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr^a. Madalena Klein (UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Denise Bussoletti (UFPel)
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Pelotas, 2015

À memória de meu pai, Raimundo R. da Silva;
À minha mãe, Alderinda Ferreira do Nascimento;
Aos meus filhos, Alessandro Ronan e Marcus Vinícius;
Aos meus irmãos, Jorge, Pedro e Aroldo;
Ao meu tio, Matias Ferreira do Nascimento;
A minha amiga Maria Lúcia Teixeira Borges.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira pelas diversas contribuições nas orientações, bem como pela confiança depositada em mim;

Aos Professores e Professoras da banca avaliadora que, por meio das leituras, contribuíram para melhoria deste trabalho. Também aos docentes do doutorado, que me possibilitaram estudos sobre variadas temáticas viabilizando a produção desta tese;

Ao Gerson Nei Lemos Schulz, por ter contribuído na qualificação da minha tese, também pelo companheirismo nas horas difíceis.

Ao amigo Raimundo Coelho Vasques, pelo afeto construído, foi meu amigo de todas as horas no início desta caminhada;

E aos colegas da turma de doutorado 2012, pelo acolhimento e receptividade no decorrer das aulas.

A identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas.

Stuart Hall

Resumo

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental**. 2015. 186f. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Esta tese, intitulada Currículo da Escola Ribeirinha da Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental, tem como problema de pesquisa: quais as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas na produção da identidade cultural dos docentes e discentes? Seu objetivo principal é analisar as implicações da organização do currículo das unidades escolares Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante na produção da identidade cultural dos alunos (a) e professores (a) do primeiro ao sexto anos do ensino fundamental, no município de Mazagão-Amapá. Este estudo faz uma reflexão sobre a questão do currículo e da identidade cultural, articulando fundamentos teóricos de: Stuart Hall (1997), (2003), (2005) e Foucault (1981), (1988), (1990), além de outros pesquisadores que investigam sobre a referida temática. Esses focalizam direta ou indiretamente o que perpassa nos ambientes escolares, indicam as teorias que influenciam historicamente a prática social e educacional, as novas abordagens desse contexto e as relações que ocorrem no processo educativo. Os currículos foram analisados como discursos, tendo como foco a perspectiva foucaultiana. Por meio das entrevistas e dos documentos analisados, é possível verificar que os docentes e discentes investem na produção do currículo alicerçado nas identidades e diferenças culturais. Os discursos são processados por meio do currículo oficial como o Projeto Sistema Modular de Ensino, Diretriz Curricular Estadual e o livro didático, porém deslizam através do trabalho de recriação dos professores de Língua Portuguesa, História e Ciências que contribuem para garantir a identidade cultural dos ribeirinhos vivida no Lago do Ajuruxi, na Reserva Extrativista Rio Cajari. Nesse território não há identidade fixa, mas a produção de variadas identidades que se entrelaçam entre o currículo urbano e o currículo subjetivo vivenciado na educação do campo.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Ribeirinhos. Amazônia.

Abstract

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. Curriculum in the Cultural Identity Production of Teachers and Students from the Multiseriated Elementary School Classes. 2015. 186f. Doctorate (Doctorate in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

This thesis, titled Amazon Riverside School Curriculum in the Cultural Identity Production of Teachers and Students from the Multiseriated Elementary School Classes, has as research question: what are the implications of riverside schools' curriculum organization in the production of cultural identity of teachers and students? Its main objective is to analyze the implications of curriculum organization from the school units Maria da Silva Mendes and Jarbas Amorim Cavalcante in the cultural identity production of students and teachers from first to sixth grades from elementary school in the city of Mazagão-Amapá. This study does a reflection about the issue of curriculum and cultural identity, articulating theoretical foundations of Stuart Hall (1997), (2003), (2005) and Foucault (1981), (1988), (1990), and other researchers that investigate the same theme. These directly or indirectly focus on what goes through the school environments, indicate the theories that historically influence the social and educational practice, new approaches in that context and the relations that occur in the educational process. The curriculums were analyzed as speeches, focusing on Foucault's perspective. Through the interviews and documents examined, it is possible to ascertain that teachers and students invest in the production of curriculum grounded on the cultural identity and in its differences. The speeches are processed through the official curriculum as the Modular Teaching System Project, the State Curriculum Guidelines and the textbook, but slip to the work of re-creation of Portuguese Language, History and Sciences teachers that contribute to ensure cultural identity lived by the riverside on the Lake Ajuruxi in Extractive Reserve Rio Cajari. In this territory there is no fixed identity, but the production of various identities that intertwine between urban curriculum and the subjective curriculum experienced in the education field.

Keywords: Curriculum. Identity. Riverside. Amazon.

Lista de Figuras

Figura 01: Escolas.....	90
Figura 02: Vila São Pedro.....	110
Figura 03: Aula sobre os Protozoários: Malária.....	149
Figura 04: Procissão e Encenação da Guerra.....	164

Lista de Siglas

BASA	Banco da Amazônia
CF	Constituição Federal
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICOMI	Companhia de Mineração Indústria e Comércio de Minérios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Projetos de Assentamentos Extrativistas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAT	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático
RESEX	Reserva Extrativista Rio Cajari
SEAG	Secretaria do Estado de Agricultura do Amapá
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

Sumário

1	INTRODUÇÃO	12
2	O LOCAL DA PESQUISA	16
3	ANÁLISE METODOLÓGICA	30
3.1	A Escolha Teórica.....	34
4	OS RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA	40
4.1	Saberes Produzidos pelos Ribeirinhos na Amazônia.....	40
4.2	As Escolas Ribeirinhas da Amazônia: O Que São e o Que já foi Dito Sobre Elas.....	47
5	ABORDAGENS SOBRE IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E CURRÍCULO	52
5.1	Identidade, Cultura, Diferença.....	52
5.2	Perspectivas sobre Representação.....	66
5.3	Concepções de Currículo.....	71
6	ANÁLISES SOBRE O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA	82
6.1	Os Discursos dos Documentos Curriculares Oficiais.....	82
6.1.1	O Projeto do Sistema Modular de Ensino: A Produção das Relações de Poder.....	82
6.1.2	A Diretriz Curricular Estadual.....	95
6.2	A Cultura e o Currículo: As Identidades dos Ribeirinhos nas Escolas do Ensino Fundamental.....	108
6.3	O Planejamento Curricular e as Ações dos Docentes nas Escolas Ribeirinhas.....	119
6.4	As Representações do Currículo nas Escolas Ribeirinhas: Os Discursos Produzidos nas Disciplinas Língua Portuguesa, História e Ciências.....	130
6.4.1	As Identidades e Diferenças na Escola Ribeirinha: Uma Vivência em Língua Portuguesa.....	133
6.4.1.1	As Minhas Histórias: Aqui Começa a Minha História; Um Fato Marcante; Meu presente... Meu Futuro; Meu grande Sonho.....	134
6.4.2	Outros Modos de Representação do Currículo: Práticas do Ensino de Ciências Naturais na Escola Maria da Silva Mendes.....	145
6.4.3	O Contexto do Ensino da História nas Classes Multisseriadas: As Identidades Culturais dos Mazaganenses.....	152
7	CONCLUSÃO	163
	REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se um momento dinâmico ao se considerar os estudos e investigações inerentes ao currículo escolar, principalmente no que se refere aos saberes construídos no ensino fundamental. Nesse contexto, tomo como análise a ação do professor, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o processo de ensinar e aprender em aula, na tentativa de compreender as identidades culturais, tanto dos docentes como dos discentes.

Hoje se percebe que há uma busca no âmbito das escolas ribeirinhas por padrões de qualidade, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de raízes explicativas para os problemas pedagógicos como a evasão e a reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em função da necessidade de aprofundar, na Amazônia, os estudos que se relacionam ao currículo das escolas em classes multisseriadas, analisei as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, na produção da identidade cultural dos professores e alunos que integram as classes multisseriadas do ensino fundamental. Isso implica investigar os modos de representação do currículo por professores e alunos no decorrer do processo de formação do 1º (primeiro) ao 6º (sexto) anos do ensino fundamental, bem como a produção das relações de poder no processo curricular da escola ribeirinha na Amazônia.

Tais objetivos remetem a seguinte questão desta tese: quais as implicações da organização do currículo na produção da identidade cultural dos docentes e discentes das escolas ribeirinhas? Nesse foco, questiono: quais os modos de representação do currículo vivida por docentes e alunos que atuam nas classes multisseriadas, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos, bem como do 6º ano do ensino fundamental? Como as relações de poder são produzidas no processo curricular das escolas ribeirinhas do Lago do Ajuruxi, especificamente na Vila São Pedro?

Estes questionamentos possibilitam entender que os docentes e discentes, sendo sujeitos culturais, constroem suas identidades por meio das diferenças existentes no espaço amazônico. Analiso também que esses sujeitos, por meio do pluralismo de significados, criam conceitos sobre si mesmo, sobre seu grupo social, sobre a natureza. A perspectiva foi de analisar a vivência e a produção de ideias e

valores que cotidianamente criam no mundo ribeirinho. Por isso defendo que a identidade cultural não se produz à parte do mundo escolar, isolada dos muros da escola, não pode ainda estar marcada pela valorização da homogeneidade de processos e ritmos fixos de ensino e de aprendizagens. Ao contrário, a identidade cultural se produz na sala de aula, nas relações que perpassam na chegada das pessoas ao ambiente escolar, no recreio, nas ações comemorativas, na saída da escola, enfim, está diretamente ligada à vida social.

Por meio de fontes orais, documentos oficiais e observações analisei as identidades desses sujeitos através dos discursos produzidos que se disseminaram em vários focos do currículo das duas escolas ribeirinhas, localizadas no estado do Amapá, município de Mazagão, especificamente no Lago do Ajuruxi, na Vila São Pedro, integrando a Reserva Extrativista Rio Cajari (RESEX).

É relevante evidenciar que a Escola Jarbas Amorim Cavalcante atende alunos do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos, em classes multisseriadas. Já a Escola Maria da Silva Mendes funciona do 6º (sexto) ao 9º (nono) anos, sendo que a abordagem da análise desta tese será especialmente o 6º ano, os motivos serão esclarecidos no capítulo *Ferramentas de Análise Metodológica*.

Diante dessas idéias e expectativas decorrentes do desejo de conhecer as implicações do currículo na produção da identidade cultural dos alunos e docentes das escolas ribeirinhas, a organização dessa tese está dividida em 6 (seis) capítulos, cada qual desdobrado em subitens desenvolvidos em modos variados de aprofundamento.

No 1º (primeiro) capítulo, trato de apresentar as características histórico-cultural e geográfica da Amazônia, especificamente do estado do Amapá e do município de Mazagão.

No 2º (segundo) capítulo, denominado de *Ferramentas de Análise Metodológica*, apresento os modos que viabilizaram transitar por meio de referencial teórico consistente. Ressalto o delineamento do processo investigativo da presente pesquisa, tendo em vista conhecer o mundo curricular das escolas ribeirinhas na Amazônia.

No 3º (terceiro) capítulo, intitulado *Ribeirinhos na Amazônia*, abordo o contexto dos ribeirinhos numa perspectiva ampla. Ressalto as particularidades da vida social, econômica e educacional dos ribeirinhos na região Amazônica, sem enfatizar as análises relativas às duas escolas pesquisadas.

Em relação ao 4º (quarto) capítulo, nomeado *Abordagens sobre Identidade, Representação e Currículo*, discuto os conceitos de identidade, cultura e diferença, bem como analiso perspectivas que se referem à representação.

Com base nesses conceitos articulados à vivência do currículo das escolas ribeirinhas, analiso, nas *Concepções de Currículo*, as contradições de algumas ideias que existem sobre currículo. Mostro a compreensão de autores no foco tradicional, além de novas percepções da produção do currículo no âmbito escolar.

No que se refere ao capítulo 5º (quinto), que descreve os *Instrumentos de Análise: implicações do currículo na produção da identidade dos alunos e professores das escolas ribeirinhas na Amazônia* discuto os discursos dos documentos oficiais e dos sujeitos – professores e alunos – no cenário cultural da Amazônia, assim como mostro as características do currículo e da vida social e escolar dos ribeirinhos. Contextualizo o cenário dos resultados encontrados da pesquisa, informo os fatos do processo curricular em seu âmbito histórico. Tal análise centra-se nos seguintes focos: o Projeto Sistema Modular, a Diretriz Curricular Estadual, as maneiras de organização do currículo pelos docentes, a ideia que se tem sobre cultura por professores e alunos, além dos modos de representação do currículo que os professores e alunos vivenciam nas disciplinas Língua Portuguesa, Ciências e História.

No 6º (sexto) e último capítulo apresento as conclusões, onde recupero os principais achados da tese.

Ao se considerar a região Amazônica, estado do Amapá e município de Mazagão como cenário desta pesquisa, penso ser necessário descrever, de forma geral, sua diversidade histórica, geográfica e educacional, tendo em vista situar o ambiente explorado para, conseqüentemente, analisar os discursos produzidos nos documentos e nas entrevistas.

Essa necessidade de entender o lócus dos ribeirinhos me conduz a pensar a partir da análise de Foucault (2005) quando aborda que a possibilidade de uma história global começa a se apagar, e vê-se esboçar o desenho de uma história que se poderia denominar de história geral. O problema que se apresenta e que define a tarefa de uma história geral é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita, o jogo das correlações, as temporalidades diferentes. A história global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único, princípio,

significação, visão de mundo, já a história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão.

Por meio dessas premissas entendo que a história global objetiva situar os monumentos, caracterizando-os em grandes feitos, fatos históricos importantes, sobre aquilo que foi vivido no passado. Cabe à história geral possibilitar uma arqueologia escavando os discursos. O que interessa é a compreensão de como ocorreu a constituição dos saberes sobre o ser humano. O indivíduo é constituído pela história, dessa forma passa a ser o construtor da história. Por esse motivo a prioridade são os espaços descontínuos, contrapondo-se a idéia de ordem e progresso da razão. Daí ser interessante situar nessa tese a história e o local dessa pesquisa, objetivando entender os fenômenos curriculares historicamente vividos em suas escolas.

2 O LOCAL DA PESQUISA

Neste capítulo farei contextualizações sobre o local da pesquisa, evidenciando algumas características geográficas e históricas da Região Amazônica, Estado do Amapá e Município de Mazagão.

Especificamente, a Amazônia Legal corresponde a cerca de 60% (sessenta por cento) do território brasileiro, ou 5.217.423 km² (cinco milhões, duzentos e dezessete mil, quatrocentos e vinte e três). Para fins de planejamento, a Amazônia Legal pode ser dividida em Amazônia Ocidental e Oriental. A Amazônia Ocidental brasileira é constituída pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, possuindo área total de 2,18 (dois vírgula dezoito) milhões de km², equivalente a 42,8% (quarenta e dois vírgula oito por cento) da área da Amazônia Legal brasileira e a 25,6% (vinte e cinco vírgula seis por cento) do território nacional. A Amazônia Oriental é constituída pelos estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, com área de cerca de 3,0 (três vírgula zero) milhões de km². Os 40% (quarenta por cento) restantes da floresta Amazônica se encontram entre as Guianas, Suriname, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia (DIAS-FILHO; ANDRADE, 2005).

A Amazônia abriga diversos recursos naturais e é composta pelo maior e mais diversificado estuário do planeta. Possui férteis recursos pesqueiros, floresta abundante em biodiversidade, opulenta biomassa florestal e um grande estoque de madeiras de valor comercial. Do mesmo modo, a região possui ricas jazidas minerais, com destaque para ferro, bauxita, níquel, cobre, manganês e ouro. Abriga também diversidade biológica, pois existem incalculáveis espécies animais e vegetais, algumas ainda pouco conhecidas. Além disso, a Amazônia é sujeita ao clima equatorial,

[...] extremamente úmido e com chuvas abundantes, suas matas se dividem em três tipos principais: o igapó, parte da floresta permanentemente inundada, cujo símbolo é a vitória-régia; a várzea, atingida por inundações periódicas e rica em seringueiras, jatobás e palmeiras; e a mata de terra firme, que corresponde às partes mais elevadas, onde as árvores alcançam até 60 metros de altura. O entrelaçamento de suas copas, em algumas regiões, impede quase totalmente a passagem de luz, o que torna seu interior muito úmido, escuro e pouco ventilado. [...] Das 100 mil espécies de plantas existentes em toda a América Latina, 30 mil estão na região. Ali, há mais de 2,5 mil espécies de árvores, além de uma fauna riquíssima. A Amazônia abriga também a maior bacia hidrográfica do mundo, com extensão aproximada de 6 milhões de km². Seu principal rio, o Amazonas, ao desaguar no oceano Atlântico, lança cerca de 175 milhões de litros de água por segundo, o equivalente a 20% da vazão conjunta de todos os rios da Terra (BRASIL, 2001, p. 1).

Compõe perfis sociais caracterizados pelos índios, caboclos, migrantes, ribeirinhos, brancos, afrodescendentes etc. Assim, os homens e mulheres em geral produzem formas de ocupação e utilização das suas áreas, as mais diversas possíveis, constituindo um espaço plural. Esse pluralismo se organiza em várias Amazônias: Amazônia dos latifundiários, Amazônia dos negros, Amazônia dos brancos, Amazônia dos ribeirinhos, Amazônia dos índios, Amazônia urbana, Amazônia do campo. Enfim, acolhe populações de toda natureza, de nativos, migrantes e imigrantes. Acolhe e ao mesmo tempo é invadida por diferentes culturas organizando-se como um espaço anômalo, grupal e individual.

As expressões Amazônia, Pan-Amazônia, Amazônia Sul-Americana, Região Amazônica ou Grande Amazônia compreendem grandes enfoques de representações espaciais. Em geral, esses termos referem-se à maior selva tropical úmida do planeta, localizada ao norte da América do sul. Esses conceitos têm a dificuldade de que não se podem traduzir facilmente em uma categoria única porque se referem a espaços diferentes cujos limites não necessariamente coincidem. A Amazônia como entidade unificada, só pode existir como uma amálgama de regiões. Dessa forma pode-se afirmar que existem várias Amazônias, as quais conformam uma grande região, onde cada uma tem uma distribuição regional diferente (GUTIÉRREZ; ACOSTA, CARDONA, 2004, p. 21).

Para Dominguez (1987), podem-se eleger três critérios para definir a região amazônica. O primeiro é pela *bacia hidrográfica* que englobaria a bacia do rio Amazonas e todos seus afluentes. O segundo é definir a floresta pelo critério de *selva tropical*. O terceiro critério é o da *legalidade*.

De acordo com a Lei 12.651/2012 (Código Florestal) que dispõe sobre a proteção da vegetação nativa, no seu art. 3º, entende-se por:

I - Amazônia Legal: os Estados do Acre, Pará, Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá e Mato Grosso e as regiões situadas ao norte do paralelo 13° S, dos Estados de Tocantins e Goiás, e ao oeste do meridiano de 44° W, do Estado do Maranhão [...] (BRASIL, 2012, p. 1).

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012), a população no local é de aproximadamente 15.484.929 (quinze milhões, quatrocentos e oitenta e quatro mil, novecentos e vinte e nove) habitantes, correspondendo a 8% (oito por cento) da população brasileira.

Historicamente, a ocupação da Amazônia se fez em surtos a partir da valorização de produtos extrativos no mercado internacional. As metrópoles e o poder econômico comandaram esses surtos. Inicialmente Portugal e as companhias de comércio, a seguir a Inglaterra e depois os Estados Unidos na passagem da

mercantilização para a industrialização (BECKER, 2005, p. 23).

Para Holanda (1979), a formação cultural e econômica da Amazônia deu-se nos moldes do período colonial, isto é, as vilas implantadas não tinham a finalidade de implementar o desenvolvimento regional (povoamento), mas apenas de formar colônias de exploração, seja por meio do extrativismo, da produção de mão de obra escrava indígena ou pelos serviços de catequese da Igreja.

A produção econômica da região amazônica, nos diversos séculos, sempre foi entendida de forma unívoca. Baseou-se na utilização da terra e de seus recursos naturais entendidos como inacabáveis, sem preocupação com sua preservação e conservação natural. Nesse contexto, apesar de seu patrimônio natural, sempre esteve isolada no que se refere às questões comerciais com o restante do mercado nacional, tendo conservado um frágil comércio regional e nacional.

A partir do século XX, ocorreram iniciativas no âmbito político por meio da organização do Estado e de grupos interessados que gradualmente modificaram as estruturas econômicas e sociais da região amazônica. Foi a partir de 1960 que o comando dessa ocupação passou a ser gerenciado pelo Estado brasileiro, por meio de política de integração regional.

Por meio dessa política, a Amazônia começou a projetar-se física e economicamente no restante do Brasil, quebrando gradualmente, o isolamento inicial. De acordo com Becker (1990), para incentivar a ocupação regional na região amazônica, em 1966, implanta-se o Banco da Amazônia S/A (BASA), que foi o alicerce fundamental para a política de incentivos fiscais de crédito para a ocupação regional. No ano de 1966 foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), cujo principal propósito foi de propiciar o desenvolvimento da região produzindo incentivos fiscais e financeiros, na perspectiva de atrair investidores privados, nacionais e internacionais.

No período de 1968 a 1974, o Estado brasileiro implantou uma malha tecnopolítica na Amazônia com o objetivo de apropriação física e o controle do território. Criaram-se redes de circulação rodoviária, de telecomunicações, subsídios ao fluxo do capital por meio de incentivos fiscais e crédito a juros baixos, indução de fluxos migratórios para povoamento e formação para um mercado de trabalho regional (BECKER, 1990).

Os governos militares (1964-1985) também criaram mecanismos de incentivo ao capital nacional e internacional atraindo investidores para o mercado de terras da

região, dando, em contrapartida, incentivos fiscais para a criação de gado, fator que também atraíram camponeses e proprietários rurais a estes programas de colonização dirigida, abrindo estradas e aumentando a infraestrutura nos transportes, comunicações e energia elétrica. Assim, na região, houve predominância do extrativismo com a exploração do cacau, pau-rosa, tartarugas, couros e borracha natural desde o período colonial até o republicano, além dos minerais como a bauxita, a cassiterita, o ferro e o manganês.

Pelo exposto, verifica-se que, no século XX, os avanços por meio de investimentos, gradativamente, favoreceram o desenvolvimento econômico na Amazônia, pois se implantaram ou modelos empresariais que propiciaram, conseqüentemente, geração de renda e ocupação para as populações amazônicas, mormente nos estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas.

Para Becker (2005), a primeira crise do petróleo, em 1974, alterou a geopolítica regional, pois se voltou para exportação de recursos naturais, explorados em grandes projetos com financiamentos externos como o projeto da hidrelétrica de Tucuruí, projetos minerais cuja maior expressão é Carajás. Por outro lado, a segunda crise do petróleo e a súbita elevação dos juros no mercado internacional levaram à escalada da dívida externa e esgotou este modelo, cujo último grande projeto foi o *Calha Norte*, em 1985.

Essa fase foi marcada por intensos conflitos e impactos sociais negativos: conflitos de terras entre fazendeiros, posseiros, seringueiros, índios, desflorestamento desenfreado pela abertura de estradas, exploração de madeira, expansão agropecuária e intensa mobilidade espacial da população. As diversas mudanças favoreceram a especulação e a privatização das terras devolutas e enriquecimento de particulares, ocorrendo também fluxos migratórios para a Amazônia.

Assim se consolidou a forma de inserção do território amazônico ao Estado brasileiro (DAOU, 2000). Durante a ocupação da Amazônia, ocorreu o chamado desenvolvimento exógeno, que é a aplicação de dinheiro vindo de outras nações ou regiões do país. Esse investimento fez com que as terras não mais pertencessem aos nativos da Amazônia como os "caboclos", os quais foram desarticulados, empurrando algumas dessas pessoas para grandes centros urbanos, aumentando a pobreza. Percebe-se que, apesar dos avanços, há um contraste que evidencia uma região rica de recursos e uma população, em sua maioria, pobre (MOTA FILHO,

2004; GONÇALVES, 2010).

No que diz respeito à educação na região norte, ofertam-se os níveis de educação básica e de ensino superior. Quanto ao ensino fundamental, apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais de 4,2 (quatro vírgula dois) e, no ensino médio, de 3,2 (três vírgula dois) (BRASIL, 2012a). Em relação à taxa de analfabetismo, no ano de 2010, há 7% (sete por cento) de crianças ou adolescentes de 10 (dez) a 14 (quatorze) anos, bem como 11,2% (onze vírgula dois por cento) de adolescentes de 15 (quinze) anos ou mais. No ensino superior, integra na região norte uma média de 196 (cento e noventa e seis) instituições, envolvendo públicas e privadas, sendo dessas 8 (oito) universidades federais (BRASIL, 2011).

Pelo exposto, observa-se que as políticas públicas de ocupação e desenvolvimento regional da Amazônia deixaram resultados positivos, porém ainda se faz necessário continuar investimentos no século XXI. Para isso dependerá fundamentalmente de análise estrutural de ordem econômica em relação, principalmente, aos recursos naturais, agropecuários, transporte e tecnológicos. Além da necessidade de implantação de políticas educacionais, socioculturais, indigenistas, ambientais, e espaciais, que possibilitem aceleração das potencialidades econômica inter-regional, na dinâmica nacional e mundial. Assim, baseada na globalização, modificará seu papel e sua posição no território brasileiro e no contexto internacional.

No que concerne ao estado do Amapá, vale ressaltar que o estado está situado na região Norte do país. Há como limites: Guiana Francesa (N), Suriname (NO), Oceano Atlântico (L) e Pará (SE). Ocupa uma área de 143.453,7 (cento e quarenta e três milhões, quatrocentos e cinquenta e três mil e sete) km². Sua população é de 648.553 (seiscentos e quarenta e oito mil, quinhentos e cinquenta e três) habitantes (BRASIL, 2012). É o estado, dentro do contexto amazônico, com o maior número de florestas preservadas possuindo 24,2% (vinte e quatro vírgula dois por cento) de sua área protegida e disciplinada pela Lei Complementar 05, de 18 de agosto de 1994, que instituiu o Código de Proteção ao Meio Ambiente do estado do Amapá (MORAIS, 2011).

Há uma diversidade de ecossistemas caracterizados por florestas de terra firme, das quais 15,6% (quinze vírgula seis por cento) são consideradas unidades de conservação ambiental, várzeas, cerrados, igapós e manguezais. Segundo dados,

Brasil (2000), integram seu território 16 (dezesesseis) municípios. Sua capital é Macapá, localizada a sudeste do estado. É a única capital brasileira que está à margem esquerda do rio Amazonas, sendo cortada pela linha do equador. Limita-se ao norte com o município de Ferreira Gomes, a leste com o Oceano Atlântico, a sudeste com o município de Itaubal e a sudoeste com Santana. Conta com uma população de 344.153 (trezentos e quarenta e quatro mil cento e cinquenta e três) habitantes em uma área de 6.563 Km² (seis mil quinhentos e sessenta e três quilômetros quadrados), resultando em uma densidade demográfica de 52,4 (cinquenta e dois vírgula quatro) hab./km². Sua altitude é de 15 (quinze) metros em relação ao nível do mar, com latitude 0° (zero grau). Quanto ao clima, é o equatorial quente e úmido, sendo a temperatura máxima entre 32,6° (trinta e dois vírgula seis) Celcius e a mínima entre 20° (vinte graus) Celcius.

Numa média de 70% (setenta por cento), a região amazônica é formada por florestas, existindo, aproximadamente, 280 (duzentos e oitenta) milhões de hectares, totalizando, 75% (setenta e cinco por cento) das reservas brasileiras e 30% (trinta por cento) das reservas mundiais (MOTA FILHO, 2004; GONÇALVES, 2010).

A hidrografia caracteriza-se por rios, igarapés, lagoas e cachoeiras e seus principais rios são: o Amazonas, que passa em frente à cidade de Macapá e é um dos maiores rios pesqueiros do mundo; o Araguari, que desemboca no rio Amazonas, onde há a maior concentração de cachoeiras do estado. Seu relevo é pouco acidentado, em geral abaixo dos 300 (trezentos) metros.

Com base em Morais (2011) no que concerne aos pressupostos históricos, como determinava o Tratado de Tordesilhas, ratificado em 1494, o Amapá pertencia ao domínio da Espanha, tendo sido denominado, em 1544, "Adelantado de Nueva Andaluzia". Porém, em função das ineficientes formas de exploração geográfica e econômica pelos espanhóis, os portugueses, em 1545, dominaram o território amapaense. Em 1640, os portugueses anexaram as terras do Amapá à capitania do Grão-Pará.

No final do século XVII, a região foi invadida pelos ingleses, irlandeses e holandeses, logo expulsos pelos portugueses. Os franceses, nesse mesmo século, também invadiram esse território, tendo sido expulsos em 1697. Porém, de forma diplomática, em 1713, foi assinado o *Tratado de Utrecht* entre Portugal e França, em que se estabeleceram as fronteiras entre o Brasil e a Guiana Francesa que, posteriormente, não foi honrado. Apenas em 1900, foi resolvida a questão fronteiriça

entre Amapá e a Guiana Francesa com a assinatura do *Lauda Suíço*, que ratificou a integração das terras amapaenses ao território nacional brasileiro.

Com a necessidade de defender as áreas da fronteira em decorrência da Segunda Guerra Mundial, além da falta de uma economia de mercado, que promovesse seu próprio desenvolvimento e em consequência do vazio demográfico, em 1943, foi criado o Território Federal do Amapá. Por meio da Constituição de 1937, no seu artigo 4º e pelo projeto de Lei 008/1947, é determinado que a entidade território, considerada como figura típica do Direito Público, com atribuições e características especiais, não dispõe de competência legislativa, nem de recursos próprios para prover as necessidades do seu governo e de sua administração (TEMER, 1976).

Essa determinação explicita a centralização política e administrativa do território exclusivamente à União que não permitia ao Território competência legislativa, nem possibilidade de eleição de governo local. Por isso, seguia-se o modelo cultural, político-institucional, administrativo e jurídico do Governo Federal até que completasse a sua maturidade rumo à estadualização.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como determina o artigo 14, o território foi elevado à categoria de estado. Mas, de fato, o estado do Amapá só foi instalado com a posse do primeiro governador eleito: Anníbal Barcellos.

Art. 14 - Os Territórios federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.

§ 1º - A instalação dos Estados dar-se-á com a posse dos governadores eleitos em 1990. [...]

§ 3º - O Presidente da República, até quarenta e cinco dias após a promulgação da Constituição, encaminhará à apreciação do Senado Federal os nomes dos governadores dos Estados de Roraima e do Amapá que exercerão o Poder Executivo até a instalação dos novos Estados com a posse dos governadores eleitos [...].

No que se refere aos aspectos econômicos, a inserção do estado do Amapá no âmbito nacional se deu por meio da implantação de companhias extrativistas de minério como é o caso da Companhia de Mineração Indústria e Comércio de Minérios (ICOMI), que se instalou em Serra do Navio, no Território Federal do Amapá.

Com a descoberta das jazidas de minério de manganês no município de Serra do Navio, pelo caboclo Mário Cruz em 1946, o Território do Amapá começou a entrar no gerenciamento econômico brasileiro graças à empresa ICOMI com a exploração de manganês. Essa atuação da empresa, além de ser um marco na história mineralógica do Amapá, é também o referencial da

implantação mineralógica na Amazônia, somente mais tarde na década de 60, foram descobertas jazidas minerais na Serra dos Carajás (MORAIS, 2011, p. 82-83).

Atualmente, a economia está centrada na extração da castanha-do-Brasil, pecuária, piscicultura, açaí, borracha, andiroba, copaíba, plantas medicinais e na mineração de manganês. Porém, apesar do interesse desenvolvimentista no que concerne aos minérios, 66 (sessenta e seis) anos depois da exploração do manganês, percebe-se o inverso, pois hoje resta da ICOMI apenas uma gigantesca cratera e desmatamento, e poluição das águas pelos resíduos do manganês.

Conforme Monteiro (2003, p.158), permanecem estocadas no porto da cidade amapaense de Santana rejeitos de manganês que contêm quantidades prejudiciais à saúde humana de arsênio, elemento químico que contaminou as águas do rio Amazonas e seus igarapés no entorno de Macapá, causando também o nascimento de anencéfalos.

Outro projeto foi a Jari Florestal. Segundo Garrido Filha (1980) foi um empreendimento iniciado em 1967, principalmente para a produção de celulose, mineração, pecuária e agricultura, na divisa entre os estados do Amapá e Pará. Esse foi idealizado pelo bilionário norte-americano Daniel Keith Ludwige (MORAIS, 2011).

Como a região era desprovida de infraestrutura e ocupava uma área de 16 mil km², foi necessária a construção de portos, ferrovias, 9 (nove) mil quilômetros de estradas, a construção de uma cidade para a moradia dos trabalhadores, denominada Monte Dourado, além de hospital e escolas. Em função disso, a usina termelétrica e a fábrica de celulose foram rebocadas do Japão, tendo um percurso de 25 (vinte e cinco) mil quilômetros, sendo necessários 53 (cinquenta e três) dias de traslado. O custo do investimento foi cerca de 200 (duzentos) milhões de dólares.

Por falta de um estudo estratégico, o projeto foi inviável, pois o solo da Amazônia somente propiciou o plantio de *pinus* para produção da celulose. Por isso, em 1982, o senhor Ludwig vendeu a Jari celulose. A partir do ano de 2000 até os dias atuais, passou a ser controlado pelo Grupo Orsa, que é uma organização brasileira no setor de madeira, celulose, papel e embalagens, com atuação também no mercado de produtos florestais não madeireiros.

Em relação à educação, atualmente, o estado do Amapá dispõe de centros educacionais oferecendo os níveis de educação básica e superior. No que se refere

à educação básica, há o total 933 (novecentas e trinta e três) escolas públicas entre estaduais, municipais, rurais e urbanas. Nessas escolas, estão matriculados 206.187 (duzentos e seis mil cento e oitenta e sete) alunos. Nas escolas rurais estaduais e municipais, o número de educandos é 36.101 (trinta e seis mil cento e um) (BRASIL, 2012). Quanto à educação superior, são 27 (vinte e sete) instituições de ensino, que ofertam 102 (cento e dois) cursos (BRASIL, 2011).

Quanto ao município de Mazagão está localizado na região sul do estado do Amapá, fazendo limites com os municípios de Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí. Ocupa uma área de 13.131 (treze mil cento e trinta e um) km². Há uma população de 17.032 (dezessete mil e trinta e dois) habitantes. Quanto à hidrografia, caracteriza-se principalmente por rios como: rio Camaipí, rio Preto, Maracapuru e Cajari. A economia é gerada pela agricultura, pela pesca, pela criação de gado, pelo extrativismo da castanha-do-pará e da madeira. Além disso, possui riquezas como ouro, ferro e diamante (BRASIL, 2012).

Sobre a História de Mazagão é relevante ressaltar a relação da Mazagão Africana e da Mazagão Amazônica. Este elo existe pelo fato de Mazagão antes estar situada ao norte da África, especificamente em uma área localizada no Marrocos. Na Idade Antiga, Marrocos integrava o império cartaginês. Logo depois, com a tomada das terras por Roma, foi transformada em Província da Mauritânia. Porém, após conflitos religiosos, Marrocos tornou-se independente em 788 d.C. Já a partir do século XV, Portugal e Espanha estabeleceram comércio com o povo marroquino. Isso culminou com a conquista dessa área de Marrocos pelos portugueses. Especificamente nos séculos XVII e XVIII, a Mazagão Africana vivia momento de difícil estrutura social e política, em função da má distribuição dos recursos e a população dependia economicamente do rei de Portugal (VIDAL, 2008).

Além desses fatores, havia uma tradição de conflitos religiosos que iniciou ainda no século XVI, em 1529. Nesse período, foi implantado o poder árabe intitulado *Xerife*, que estabeleceu um acordo político-religioso com os católicos. Isso propiciou sérios prejuízos às questões islâmicas, travando-se uma luta religiosa entre católicos e muçulmanos.

Em decorrência de tais conflitos religiosos, D. João III, o rei de Portugal, em 1549, com a intenção de proteger a Mazagão Africana, construiu um forte, tendo em vista bloquear os conflitos existentes quanto à *Guerra Santa* entre cristãos e mouros na região marroquina. Por motivo das lutas, além da dependência econômica, a

partir de 1562, sob o governo do rei Dom José I, resolveu-se desligar geograficamente a Mazagão africana daquele território marroquino. Tal decisão acabou com os conflitos. Essa deliberação culminou na criação de uma nova Mazagão: a Mazagão Amazônica.

Ainda sobre as origens do Município, segundo Vidal (2008), Mazagão era situada a noroeste da África, no Marrocos. Desde 1514 sob a posse da Coroa portuguesa, a população constituía-se de 2.000 (dois mil) habitantes, com 469 (quatrocentas e sessenta e nove) famílias. Isoladas do restante do continente, elas viviam numa fortaleza debruçada sobre o mar, construída com uma das frentes para o oceano Atlântico.

Tratava-se de um imenso quadrilátero de formato retangular, com metade construída sobre o aterro. Dentro dessa fortaleza, cujas paredes tinham 11 (onze) metros de espessura e 14 (quatorze) metros de altura, homens, mulheres e crianças viviam em 70 (setenta) casas assobradadas, com terraço, sendo maltratados pelo isolamento, fome, epidemias, além de conflitos internos. Durante dois séculos e meio, a Coroa Portuguesa os manteve adeptos ao catolicismo numa região submetida aos mulçumanos (Idem).

Mazagão, nome que se origina do topônimo berbere *Mazighan*, que significa *água do céu*, foi a cidade que atravessou o Atlântico, conforme Vidal (2008). Ela percorreu a trajetória entre a África, Portugal e o Brasil. A Amazônia, sob o domínio português, era disputada entre Portugal, Espanha e França. Para assegurar definitivamente o domínio luso na região,

[...] em março de 1769, enquanto seus [...] ocupantes tentam resistir ao cerco de mil soldados mouros e berberes. Assim que foram evacuados, os habitantes da fortaleza são enviados a Amazônia para fundar uma nova Mazagão. Essa viagem só de ida para o Novo Mundo toma então uma forma de uma longa odisséia: as famílias vão passar por Lisboa, onde esperarão seis meses antes de atravessar o Atlântico até Belém. Uma vez lá é necessário que elas esperem a construção da nova Mazagão, para poderem ser gradativamente transferidas: no mínimo, dois anos de espera, para alguns até dez anos [...] (VIDAL, 2008, p. 09).

Os Mazaganenses são transportados como objetos, subjugados a serviço da Coroa de Portugal sob a justificativa do direito de posse das terras da Amazônia por motivo de não possuírem terras de sua propriedade. Por essa razão, conseqüentemente, seria garantido o domínio português das terras entre o norte do rio Amazonas e da Guiana Francesa.

De acordo com Moraes (2011), instalando-se primeiramente em Lisboa, foram distribuídos em inúmeras residências temporárias. Posteriormente, foram transportados ao Brasil, alojaram-se em Belém, na Amazônia portuguesa, que se transformou na *cidade da espera*. Em 1769, Dom José I, rei de Portugal, criou a Nova Mazagão. A partir de 1771, iniciou-se novamente a transmutação, sendo a última etapa. Em pequenos grupos, embarcados em frágeis canoas, a partir de 1771, foram conduzidos pelo leito do rio Amazonas para a cidade de Nova Mazagão, às margens do rio Mutacá, cujas águas se lançam no Amazonas, cerca de trinta léguas ao sul de Macapá.

No ano de 1783, finalizou a transmigração e refundação da cidade. Os mazaganenses coletivamente recusaram a identidade amazônica que, artificialmente, as autoridades quiseram imputar-lhes. Assim, a cidade foi gradativamente abandonada pelos antigos mazaganenses e seus respectivos descendentes. Nesse contexto, moradores remanescentes de escravos, quilombolas, reconstruíram sua identidade, reinventaram seu passado e o presente com perspectivas de projetar o futuro. Porém, atualmente, ainda existem descendentes de seu território original e de suas respectivas muralhas.

No ano de 1783, houve uma grande epidemia e, considerando a instabilidade política da época, a insalubridade da cidade, além das precárias atividades econômicas, muitos moradores migraram para localidades como Macapá, foz do Jarí, e outras regiões. Assim, considerando tal situação de decadência, em 1915, o governador do Pará resolveu incorporar a vila do Mazagão ao município de Macapá. Esse fato deixou seus moradores insatisfeitos, na medida em que desejavam continuar com sua autonomia político-administrativa (MORAIS, 2011).

Entretanto, o descontentamento da população não impediu a criação do novo local. Logo, por meio da Lei Estadual paraense nº 46, de 1915, foi criado Mazagão Novo, a 30 (trinta) quilômetros de Mazagão Velho, entre o rio Vila Nova e o braço esquerdo do Amazonas. Porém, essa criação não pôs fim à cidade de Mazagão Velho, considerando que algumas famílias resistiram às mudanças e continuaram residindo nesse local. Desse modo, Mazagão Velho está situada a 67 (sessenta e sete) quilômetros da capital Macapá e Mazagão Novo, a 36 (trinta e seis) quilômetros (IBGE, 2000).

Também é relevante evidenciar que essa história ressurge em 2003, sendo cientificamente analisada por meio de pesquisas realizadas pela Universidade

Federal de Pernambuco, especialmente pelo grupo de arqueólogos, em parceria com o Governo do Estado do Amapá. Tais pesquisas possibilitam a descoberta de ruínas da primeira igreja construída na década de 1770 e 52 (cinquenta e duas) ossadas dos primeiros moradores da região, especialmente militares, considerando que também se encontraram botões de fardas e cruzes de malta¹.

Em função dessas questões do passado, existe uma tradição na atual Mazagão Amazônica: todos os anos há comemoração dessa trajetória histórica por meio da Festa de São Tiago.

Outro dado importante é que em Mazagão estão localizadas duas Unidades de Conservação do estado: Reserva Extrativista do Rio Cajari e a Reserva Extrativista do Rio Iratapuru, que atendem a um modelo de desenvolvimento econômico sustentável.

Sobre as Reservas na Amazônia, vale ressaltar que resultaram historicamente de conflitos de seringueiros. Isso culminou com a morte de alguns presidentes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, como, por exemplo, Chico Mendes (de Xapuri, no Acre). Diante desse contexto, várias iniciativas foram feitas com a intenção de resolver os conflitos sobre as terras na região norte. Por isso, em 1985, em função das lutas dos seringueiros, ocorreu em Brasília o primeiro Encontro Nacional dos Seringueiros, sendo esse considerado o marco histórico da criação das Reservas Extrativistas. As reservas foram criadas por meio do Plano de Reforma Agrária do Governo Federal, tendo como objetivo manter o extrativismo na Amazônia, solucionar a questão fundiária e evitar os conflitos, bem como proteger a floresta contra as ameaças do desmatamento (MURRIETA; RUEDA, 1995).

As duas escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante estão localizadas na Reserva Extrativista Rio Cajari. Por isso, é relevante evidenciar que, segundo Silva (2007), é a terceira maior reserva extrativista do país e engloba terras dos municípios de Mazagão, Laranjal do Jari e Vitória do Jari.

Os limites naturais da reserva são os rios Ajuruxi – município de Mazagão; rio

¹ Condecoração portuguesa destinada aos militares. Tendo como foco o símbolo das Cruzadas, a Cruz de Malta é representada por uma cruz de oito pontas, sendo que quatro pontas apontam para o centro e oito pontas são externas, formando quatro braços simétricos que partem do centro e se juntam em suas bases. Seu significado advém de suas oito pontas, que representam as forças centrípetas do espírito e simbolizam a regeneração da alma. Simbolizam também as obrigações a serem seguidas pela Ordem dos Cavaleiros de Malta, que eram: ter fé, viver na verdade, dar provas de humildade, ser misericordioso, arrepender-se dos pecados cometidos, ser incondicionalmente sincero, e suportar a perseguição.

Amazonas; rio Matauaú – município de Vitória do Jari; e Igarapé Santo Antônio – município de Laranjal do Jarí. De acordo com Ribeiro (2008), a referida Reserva foi criada em março de 1990 e sua área é de aproximadamente 481.650 (quatrocentos e oitenta e um mil, seiscentos e cinquenta) hectares. Sua área pode ser dividida em três ecossistemas fundamentais: alto, médio e baixo Cajari (este incluindo a região dos lagos do Ajuruxi). Nas matas de terra firme do alto Cajarí, o principal produto é a castanha-do-brasil, nos campos alagados onde estão localizadas as escolas pesquisadas, o produto é o palmito de açaí, e, na região dos lagos, o pescado.

No que se refere à educação, atualmente, no Município de Mazagão integram unidades escolares que oferecem os níveis de educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apresenta Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) 4.0 (quatro vírgula zero). No que se refere à educação básica, há o total de 56 (cinquenta e seis) escolas públicas entre estaduais, municipais, rurais e urbanas. Em relação ao número de alunos, há 5.606 (cinco mil seissentos e seis) educandos, (BRASIL, 2012b).

Após a descrição geográfica, histórica e educacional da Amazônia, do Amapá e Mazagão, é importante enfatizar que no decorrer dos capítulos estão contextualizados os saberes produzidos por professores e alunos, oportunizando análise das implicações do currículo na produção da identidade cultural, na busca de entender os processos de ensino e aprendizagem vividos pelos sujeitos que integram a escola ribeirinha da Amazônia. Especificamente sobre as escolas localizadas no Município de Mazagão, além das fontes orais e análise documental, estão presentes as observações que ocorreram no período de dois anos.

3 ANÁLISE METODOLÓGICA

Ao considerar que o currículo é objeto a ser discutido nesta pesquisa, é preciso delimitá-lo na perspectiva de conhecer suas implicações na identidade cultural dos professores e alunos. É categoria cujo teor se direciona para a possibilidade de analisar as formas de representação do currículo por docentes e discentes no contexto do 1º (primeiro) ao 6º (sexto) anos do ensino fundamental, com o foco de conhecer a produção das relações de identidades no processo curricular das classes multisseriadas e seriadas das escolas públicas ribeirinhas na Amazônia.

Dessa forma, a minha experiência vivenciada como professora no ensino médio e superior fortaleceu o interesse em pesquisar as escolas ribeirinhas em função de ser um grupo historicamente excluído das políticas públicas no que concerne principalmente às questões sociais, econômicas e educacionais. Assim sendo, no período de 2012 a 2013, houve o meu interesse, de forma mais instigante, para desenvolver esta pesquisa, em decorrência dos vários cursos de formação continuada que a Secretaria Estadual de Educação ofereceu e vem oferecendo aos docentes das escolas ribeirinhas.

Porém, muitos desses professores, mais especificamente das Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, não participaram dos eventos promovidos. Esse problema ocorreu em função, entre outras, da dificuldade de comunicação da Secretaria com os locais mais distantes da capital. No caso das referidas escolas, depende-se uma média de 11h00min de viagem de barco até o município de Mazagão, bem como mais 01h00min via terrestre até a capital Macapá, onde se localiza a Secretaria de Educação Estadual.

Além disso, apesar das dificuldades apresentadas, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2009) no município de Mazagão elevaram-se no ensino fundamental nos anos de 2009, 2011 e 2013, sendo 2.7 (dois vírgula sete), 3.7 (três vírgula sete) e 3.8 (três vírgula oito), respectivamente.

Outro fator que instigou esta investigação foi a inexistência de pesquisas em nível de doutorado, na Amazônia, mais especificamente, no Estado do Amapá, que tivessem como foco o currículo da escola ribeirinha.

Depois de observar esses fatores, houve interesse imediato em estudar *in loco*, com maior minúcia, a produção das identidades dos docentes e alunos no

contexto da escola ribeirinha. Assim, esta pesquisa iniciou no primeiro semestre de 2012, quando houve os primeiros estudos por meio do curso de doutorado em educação, sendo determinada pelo acesso a uma ampla literatura vinculada ao assunto, com pesquisa bibliográfica. Vale evidenciar que a internet possibilitou informações atualizadas em decorrência da rapidez e globalização da literatura em nível nacional e internacional. Na busca de conhecer o conteúdo estudado, foi possível o acesso também a livros, periódicos na área de educação publicados sistematicamente, dissertações, teses e artigos.

Depois se apresentou o projeto de pesquisa junto ao Secretário Estadual de Educação (SEED). Primeiro, por conversas informais e formais com o secretário, depois, em reunião com o gerente da educação do campo da SEED. Na oportunidade, foi aprovado o desenvolvimento da pesquisa.

A ideia inicial da pesquisa estava focada na Escola Osmundo Valente Barreto, localizada no braço do Rio Ajuruxi, na Vila Maranata, no Município de Mazagão. Houve o primeiro contato com a unidade de ensino. Porém, em decorrência da inexistência de local para meu alojamento, em função da precariedade da casa dos professores no que se refere à estrutura física e lotação, ficou inviável meu acesso.

Diante dos fatos, procurei outra localidade que propiciasse condições de infraestrutura junto à Secretaria Estadual de Educação. A Secretaria sugeriu – e logo acatei – investigar duas escolas na Vila São Pedro, mais especificamente localizadas no Rio Ajuruxi, também no município de Mazagão.

Essa área faz parte da Reserva Extrativista Rio Cajari, sendo uma unidade de conservação ambiental gerenciada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO)², vinculado ao Ministério do Meio Ambiente e integra o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA).

Meu projeto foi obrigatoriamente submetido à defesa e análise diante de uma comissão constituída por doutores que integram o Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO)³.

²De acordo com a lei 11.516/2007, a finalidade do referido instituto é executar ações do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, com a viabilidade de propor, implantar, gerir, proteger, fiscalizar e monitorar as unidades de conservação. Cabe também a ele fomentar e executar programas de pesquisa, proteção, preservação e conservação da biodiversidade e exercer poder de política ambiental para proteção das Unidades de Conservação Federais.

³O SISBIO permite solicitar licença para coleta de material biológico e para realização de pesquisas em unidades de conservação federais e cavernas. Autoriza atividades com finalidade científica e concede licenças para coleta de material botânico, fúngico e microbiológico (BRASIL, 2014a).

Depois de concedida licença pelas instituições citadas, bem como pelas unidades escolares, iniciei a *coleta de dados*, pois um dos critérios adotados para eleger a Vila São Pedro é que lá estão duas escolas: uma faz parte do sistema municipal, a outra do sistema estadual de educação. As duas escolas permitem analisar as identidades e diferenças de dois sistemas de ensino localizadas em uma mesma comunidade, situação singular no mundo ribeirinho da Amazônia. Essas unidades de ensino atendem a 6 (seis) comunidades, que são: Vila São Pedro, Vila São João, Vila Santo André, Vila São Thomé, Vila Macedônia e Vila São José. Existe na Vila São Pedro, uma média de 53 (cinquenta e três) pessoas pertencentes a 11 (onze) famílias. Na Vila São João, 76 (setenta e seis) habitantes, com 14 (quatorze) famílias. Na Vila Santo André, uma média de 65 (sessenta e cinco) habitantes, constituem 13 (treze) famílias. Em São Thomé, 76 (setenta e seis) pessoas, formam 18 (dezoito) famílias. Macedônia tem uma média 50 (cinquenta) pessoas com 10 (dez) famílias. Vila São José 205 (duzentos e cinco) habitantes distribuem-se em 40 (quarenta) famílias. No total, uma média de 525 (quinhentos e vinte e cinco) habitantes residem nas referidas comunidades.

As escolas são: Escola Municipal Jarbas Amorim Cavalcante e Escola Estadual Maria da Silva Mendes. A Escola Jarbas Amorim Cavalcante oferece a modalidade ensino fundamental de primeira a quarta séries. A Escola Maria da Silva Mendes atende a alunos do segundo segmento do ensino fundamental do sexto ao nono anos, além do ensino médio, por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME). O referido Sistema Modular será explicado na seção 6.1.

Como a Escola Maria da Silva Mendes funciona no turno da tarde, atendendo ao segundo segmento do ensino fundamental, e o turno da noite com o ensino médio, fica o primeiro turno sem atendimento, em decorrência de que os alunos saem no turno da manhã para ajudar seus pais na lavoura ou na produção de farinha de mandioca ou na pesca. Diante desse quadro, formou-se parceria entre as duas escolas. A turma multisseriada do turno da manhã da Escola Jarbas Amorim Cavalcante funciona na Escola Maria da Silva Mendes, para melhor comodidade das crianças e do professor, pois existe uma disparidade em termos de estrutura física. Enquanto a escola estadual é construída em alvenaria, com condições básicas de funcionamento, com 6 (seis) salas de aula, refeitório, diretoria, sala de professores, alojamentos, cozinha, etc., a escola municipal funciona em uma sala medindo 7 (sete) metros quadrados, pertencente a uma casa de madeira em condições de

precariedade, onde também mora uma família de 15 (quinze) pessoas. O professor desta escola reside com outra família da comunidade.

Diante do exposto, observei a possibilidade de investigar as duas escolas, já que o foco da investigação são os anos iniciais do ensino fundamental e a primeira série do segundo segmento. Defini os seguintes anos: 1º (primeiro), 2º (segundo), 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos, nas quais se trabalha com 2 (duas) turmas multisseridas: na turma 121 (cento e vinte e um) está inserida a 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos; a turma 122 (cento e vinte e dois) envolve 3º (terceiro) e 4º (quarto) e 5º (quinto) anos, estas vinculadas a Escola Municipal Jarbas Amorim Cavalcante. Já o 6º (sexto) anos do ensino fundamental pertence à Escola Estadual Maria da Silva Mendes.

Essa inclusão da 6º (sexto) ano justifica-se pela necessidade de analisar a transição dos alunos do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental, na perspectiva de compreender suas singularidades, no que se refere aos discursos curriculares e suas implicações na produção da identidade cultural de alunos e professores das duas escolas públicas. Daí a viabilidade de entender suas diversidades, pois esses não têm apenas um sentido de verdade, mas uma história que se produz com vitalidade, movimento e percurso.

3.1 A Escolha Teórica

As obras de Foucault que embasam minhas análises nesta tese são: A Microfísica do Poder (1990), A Ordem do Discurso (2004) e Arqueologia do Saber (2005), que serviram de subsídio para estudar o poder, a arqueologia e o discurso. Para o estudo da identidade, parto das concepções de Hall (2003). Sobre currículo, os autores são: Silva (2001) e Vieira (2004). Os principais comentadores de Foucault são: Machado (1990) e Fischer (1996).

Sobre a teoria de Foucault, penso que ela possibilita explorar a subjetividade dos discursos e perceber nelas o sentido de articulação entre o que é pensado, dito e realizado pelos indivíduos, cujos discursos se caracterizam por determinados acontecimentos históricos. Assim, a

[...] genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais [...] contra a hierarquização

científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrito, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade (FOUCAULT, 1990, p. 172).

A arqueologia tem a intenção de descrever a constituição de um determinado campo, interpretando-o como uma cadeia de relações, constituída analogicamente nos diversos saberes implícitos em um dado objeto de estudo. É nas relações, em função das peculiaridades que lhe são singulares, que se tem a viabilidade para o discurso. Já a genealogia indaga a origem dos saberes, caracteriza suas respectivas positivities, tendo em vista as diversas condições de possibilidades que são externas aos saberes. De tal forma, busco entender os fatores que intervêm na sua origem, permanência e adequação ao campo discursivo, argumentando sua existência como fatores envolvidos em um dispositivo político.

De acordo com a teoria foucaultiana, a arqueologia e a genealogia se constituem como dois conjuntos dependentes, porém se diferem no que diz respeito às suas perspectivas e delimitações. A partir desses fundamentos, optei por esse caminho epistemológico em função da necessidade de contrapor os pressupostos que afirmam a estabilidade, aquilo que é fixo no que diz respeito à identidade e a diferença. O que se tem como referência na análise foucaultiana dos discursos é a articulação acerca do que se pensa, diz e faz, caracterizando-se obviamente determinado período, considerando que os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos. O procedimento arqueológico caracteriza o domínio do "poder-saber". Para Foucault, o poder não é onipotente nem onisciente em função de que se dá por relações que sempre viabilizaram meio de inquérito, interpretação de modelos de saber.

Foucault ressalta que o poder apresenta-se como um instrumento da constituição do indivíduo que se autodisciplina. O poder está contextualizado nas situações, pessoas, fatos, política, economia, educação, nas diversas histórias produzidas nos grupos sociais. Em Foucault, a teoria tem um caráter local, pragmático, enfrenta e procura explicar pontos de vista de áreas específicas. Ele evita o risco da imprecisão das totalizações.

Do ponto de vista metodológico, uma das principais precauções de Foucault foi justamente procurar dar conta deste nível molecular do exercício do poder sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro. Tipo de análise que ele chamou de descendente, no sentido em que deduziria o poder partindo do Estado e procurando ver até onde ele se prolonga nos escalões mais baixos da sociedade, penetra e se reproduz em seus

elementos mais atomizados. (MACHADO, 1990, p. XIII)

A pesquisa defendida por Foucault tem como finalidade responder o porquê do surgimento dos saberes e de que forma estes se transformam. O que constata é que não está implícita uma teoria do poder, mas que o poder é constituído historicamente, funcionando localizadamente. Foucault apresenta a ideia de teoria transitória, inacabada; por isso, enjeita as abordagens tradicionais de poder. O poder não está relacionado unicamente a uma instituição, ele flui nas práticas sociais. O poder é concreto, local, está em todas as formas de sociedade e em suas instituições, está no próprio corpo do indivíduo, nunca se encontra abaixo ou acima no contexto social. Ele existe no dia a dia, daí o motivo de se caracterizar como micropoder. O poder se exerce por estratégias, por manobras.

Tais argumentos possibilitaram definir meu procedimento metodológico. Daí busquei entender os documentos oficiais, como as propostas curriculares das secretarias de educação municipal e estadual. O interesse desse estudo foi analisar tais documentos numa perspectiva arqueológica, tendo relação entre o discurso e o não discursivo. O curioso foi descrever os modos como essas coisas ditas ou escritas estão contextualizadas no interior das formações discursivas, pois tais modos estão em constante mudança no que se refere ao sistema de relações do texto em análise. Os enunciados depois de ditos implicam constantemente em novos usos, produzem outros enunciados, em função de que eles transformam as próprias relações sociais, pois,

Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais [...], nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 1996, p. 198-199).

Então, a postura em relação ao estudo das propostas curriculares, além dos planos de disciplinas e cadernos dos alunos, que caracterizam as formas de organização do currículo, foi de recortar, desconstruir os discursos. O importante para mim foi analisar as formações discursivas, tendo em vista identificar os objetos dos saberes ribeirinhos. Como referenda Foucault (2005, p. 7), deve-se trabalhar o documento no interior, com a finalidade que tem como meio que se "organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é

pertinente do que não é, identifica elementos, define unidade, descreve relações". Em função desses aspectos, ao me deter nas propostas curriculares, além dos planos e cadernos, não me preocupei com o que é verdadeiro ou falso, na perspectiva de conhecer como se produzem os discursos, e obviamente descobrir como se formaram as verdades curriculares.

Logo, o objeto de estudo foi a produção das identidades, caracterizando-a em enunciados, pois neles estão implícitas as formações discursivas que podem configurar o saber dentro campo curricular contextualizados na região amazônica. Para descrever intrinsecamente esses documentos, considere que não existem enunciados neutros. Eles sempre têm alguma espécie de efeito em certa prática discursiva que produzem, inevitavelmente, a verdade. Evitei analisar de forma superficial as fontes oficiais e orais. A intenção foi fazer estudos com objetivo de compreender suas estruturas.

Nesse contexto, é relevante justificar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental, baseados nas normatizações da lei educacional brasileira nº 9394/96, onde se define a estruturação dos currículos escolares no Brasil e se estabelecem os pilares para as diretrizes da educação formal do ensino fundamental. Sabe-se que os PCN são organizados em disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física. Esses possibilitam novas abordagens teóricas e metodológicas a essas disciplinas que integram a base nacional comum. Como as Secretarias de Educação Estadual de Macapá e Municipal de Mazagão possuem suas diretrizes curriculares articuladas aos PCN, optei em analisar tais documentos, já que os professores as utilizam como referencial em suas práticas pedagógicas.

Outro fator relevante é que o foco desta investigação está direcionado aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Ciências. Isso ocorreu por acreditar que tais disciplinas podem ajudar a conhecer as identidades culturais dos alunos e professores por meio das atividades vividas no contexto escolar. As demais disciplinas que fazem parte da matriz curricular como matemática, artes, educação física, geografia e ensino religioso, ficarão para novos estudos, considerando que esta tese pode ser o início de variadas investigações que poderão analisar sobre o currículo das escolas ribeirinhas no Estado do Amapá.

Acredito que a disciplina Língua Portuguesa promove condições aos alunos para expressarem diferentes campos dos discursos, como as relações numéricas, a plástica e as capacidades corporais, tendo como foco a produção de sua cultura local. Na produção da leitura e da escrita, pode ser possível os alunos viverem práticas discursivas que lhes possibilitem analisar questões locais do mundo ribeirinho, tendo em vista viver seu potencial criativo e sua capacidade lógica de resolver problemas inerentes às situações locais. Articula-se a tudo isso a capacidade de análise dos alunos em relação às formações discursivas do mundo artístico como a percepção estética, a sensibilidade, a imaginação das formas artísticas existentes na fauna e na flora.

A escolha do ensino da História como foco de análise teve como objetivo perceber os sentidos de valorização da história ribeirinha e sua relação com a história mazaganense, articulados a sua história, em seu tempo e espaço específicos.

Ao se considerar que os ribeirinhos estão inseridos no contexto da fauna e flora amazônica, pode ser possível compreender, por meio da disciplina Ciências, suas relações com a natureza, suas produções tecnológicas, além de suas condições de equilíbrio de vida e saúde.

Em relação às fontes orais, apliquei entrevistas por considerar que elas representam, fundamentalmente, uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos e interpretações (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002). Para haver a possibilidade de descrever os diversos sentidos culturais do povo ribeirinho, elaborei as perguntas das entrevistas a partir dos seguintes eixos norteadores: as formas de representação do currículo; a produção das relações de poder; o ensino de Língua Portuguesa, Ciências e História de 1º (primeiro) a 6º (sexto) anos e suas relações com a cultura ribeirinha.

Com base nessas premissas, as entrevistas se dirigiram ao professor que trabalha com as séries multisseriadas de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos e que atua na Escola Jarbas Amorim Cavalcante e aos docentes de Língua Portuguesa, História e Ciências que integram a 6º ano do ensino fundamental da Escola Maria da Silva Mendes. Ressalto também a representatividade de alunos, definidos aleatoriamente, sendo 2 (dois) por turno, das turmas 121 (cento e vinte e um) 122

(cento e vinte e dois) e 621 (seiscentos e vinte e um). Foi realizado o total de 8 (oito) entrevistas, especificamente de 5 (cinco) professores e 3 (três) alunos.

As fontes orais também foram relevantes para o percurso desta investigação. Assim, por meio das entrevistas junto aos professores e alunos, observei as atividades pedagógicas promovidas pela escola como: reuniões com a comunidade e as aulas nas classes multisseriadas e na quinta série, tendo em vista analisar os discursos nas relações de poder-saber vividos no cotidiano das escolas, pois

[...] os discursos, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta visível e colorida das palavras; [...] o discurso não é uma estreita superfície de contato ou de confronto entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] (FOUCAULT, 2005, p. 57).

Daí o discurso é constituído de um conjunto de enunciados que aparecem como formas verbais na função enunciativa, e se manifesta tendo em vista a ideia das práticas discursivas. Por isso, os discursos são instáveis, objeto de luta nas questões econômicas, políticas e sociais. Existe sempre um elo entre discurso e práticas nas instituições e nas relações sociais, pois nesse contexto se define um saber, bem como também se determina funções e formas de comportamento de certa época.

Pelas descrições, conclui-se que tal pesquisa permitiu que eu convivesse dentro das escolas ribeirinhas para ter condições de entender o cotidiano, os princípios e valores, as particularizações que se centraram em uma situação ou evento ou programa, além de permitir a descrição densa do objeto de estudo e da heurística, que viabilizou a compreensão dos indivíduos a respeito do objeto de estudo. Ao considerar-se que os dados podem ser analisados com o objetivo de detectar as evidências para serem desenvolvidas as interpretações, foi-me possível conhecer o ambiente a partir do problema definido na pesquisa.

4 OS RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA

Nesta tese analiso a vida dos ribeirinhos na Amazônia articulando as implicações do currículo na produção da identidade cultural dos alunos e docentes de duas instituições escolares. Por isso, pretendo, neste capítulo, situar o contexto cultural dos ribeirinhos, abordando alguns saberes produzidos por este grupo. Nas demais seções, abordarei os conceitos de identidade, representação e currículo e, por conseguinte, descreverei acerca das vivências nas Escolas Jarbas Amorim Cavalcante e Maria da Silva Mendes.

4.1 Saberes Produzidos pelos Ribeirinhos na Amazônia

Saber concretamente a origem da população ribeirinha é complexo, pois existem diversas interpretações. De acordo com Gonçalves (2010), o surgimento dos ribeirinhos se dá a partir da fuga que índios e negros das colônias de dominação portuguesa realizaram na Amazônia. As mestiçagens entre negros, índios e brancos formaram essa comunidade.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que em 1755 o Rei de Portugal, D. José I, por meio de seu ministro Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, mais conhecido como Marquês de Pombal, autoriza e dá fé ao documento redigido por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, chamado *Diretório*.

Destaca-se no *Diretório* a intenção do governo do Reino de Portugal, nesta época, de evitar a escravização dos índios, sua segregação, seu isolamento e a repressão ao tratamento dos indígenas como pessoas de segunda categoria entre os colonizadores e missionários brancos. O documento estabelece, entre outras medidas, a proibição do uso do termo 'negro' [...], o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas [...], a substituição da língua geral pela língua portuguesa [...], e punição contra discriminações [...] (FURTADO, 1997, p. 117).

A partir daí, foi permitido, na região norte do Brasil, o casamento entre brancos e índios. Desse fato, surge o *caboclo* e também surge a polêmica sobre a origem do termo, pois, para Filho, caboclo ou caboco "[...] refere-se ao habitante da zona rural [...] a palavra tem origem tupi, "caá-boc", "aquele que vem do mato". "Caá" significa mato. [...] alguns historiadores [...] chamam o filho do branco com o índio de caboclo" (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 386).

Nesse contexto, também há o termo *ribeirinho*. Os ribeirinhos comumente são

considerados caboclos. De forma geral, eles vivem e residem nas margens dos rios na Amazônia. No seu cotidiano, estão presentes as diversas culturas que vêm dos povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitantes das várzeas, esse povo desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. Pois, como ressalta Oliveira e Santos:

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (2007, p. 2).

O ribeirinho sendo um ser que produz cultura, o aprendizado dos elementos simbólicos, dos hábitos, costumes, valores e crenças os faz criar sua própria identidade, pois "[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...]" (HALL, 2005, p. 13).

Nesse prisma, é fundamental destacar, com Harris (2004), que o termo ribeirinho não significa uma identidade étnica, mas sim geográfica. Então, as pessoas da etnia negra, branca ou indígena podem se definir como ribeirinhas. Ademais, como na Amazônia é difícil a colonização e ocupação do território devido à densidade da floresta de mata fechada, a estratégia utilizada para moradia e sobrevivência foi ficar próximo aos rios, pois eles servem para a pesca e, ao mesmo tempo, são as únicas vias de acesso dos interiores para os grandes centros urbanos, já que, geralmente, há pouca infraestrutura da malha rodoviária.

Por outro lado, convém ressaltar que os caboclos também denotam os "[...] outros falsificados", tanto porque é o resultado da conquista europeia e não das "sociedades locais", como porque sua existência é o testemunho da influência nociva da "civilização" (ADMS, et al, 2006, p. 16).

Os caboclos ribeirinhos da Amazônia são populações tradicionais, às vezes isoladas [...]. Seu modo de agir, ser e viver é peculiar, o que os diferencia dos demais, mas são ainda discriminados e segregados pela "sociedade urbana"; fizeram suas histórias às margens dos rios e florestas, conhecem os rios como ninguém e deles sobrevivem; os rios fazem parte de sua vida e dificilmente deles se separam. Entre os caboclos ribeirinhos e a natureza se estabelece uma relação de vida, árdua, difícil, de domínio e adaptação (TEIXEIRA, et. al, 2012, p. 103).

Essa visão de povo *falsificado* na Amazônia viabiliza estereótipos junto aos

ribeirinhos, geralmente considerados pessoas atrasadas e preguiçosas. Para grande maioria das pessoas dos centros urbanos, os caboclos são aqueles que têm cultura inferior, os que sabem menos. Esse tipo de discurso reproduz uma ideia racista em que se constata o preconceito e a discriminação. Tais expressões são proferidas quase na maioria das vezes de forma dissimulada. A cor da pele ou a situação econômica continua marcando as pessoas, determinando oportunidades extremamente desiguais.

No que se refere à vida cotidiana do ribeirinho, como ressalta Almeida (2010), para o ribeirinho se locomover, uma das formas de estradas, invariavelmente, são os rios. Esses rios, muitas vezes, são pequenos em termos de largura, curvas fechadas, correnteza, em geral apresentando troncos flutuando ou submersos.

Pelas dificuldades cartográficas das condições hidrográficas da maioria dos rios, as águas são motivo de preocupação para os ribeirinhos. Em função da falta de sinalização e de balizamento das passagens, há uma situação de insegurança e restrição à navegação noturna, aumentando o tempo das viagens. Além disso, há enchentes e animais perigosos como, por exemplo, jacarés, piranhas e arraias.

Para os ribeirinhos, os meios de transporte hidroviários mais comuns são os cascos a remo, pequenos barcos de madeira; as voadeiras; as catraias e os chamados popopôs, nome de embarcação adquirido por conta do ruído do motor. É importante evidenciar que o barco é um objeto representativo do mundo do ribeirinho e tem valor social e cultural, "o barco é como gente. Tem nome, número e domicílio. Sendo como gente [...] tem também vida, com direito a batismo, padrinho, enredo, romance e drama" (SILVA; MALHEIRO, 2005, p. 159).

Essa imagem do barco como ser vivo representa, para o ribeirinho, o objeto que lhe oportuniza desbravar os rios da Amazônia. Além de produzir lazer, há possibilidade de estabelecer relações com outras formas de convivência social no meio rural e urbano.

Como as moradias são construídas em áreas sujeitas a inundações pelas chuvas de inverno, o principal tipo de casa é a palafita, ocupando terras públicas ou devolutas (GONÇALVES, 2010). Essas, na maioria, são construídas numa média de 03 (três) metros acima do nível do rio, adequadas às vazantes e enchentes das marés, no qual a cada 6 (seis) horas enche, tendo a vazante duração de 7 (sete) horas. As palafitas são cobertas com palhas de buçu, ou telhas de amianto ou de barro. Na frente das palafitas, são construídos trapiches que dão acesso ao rio. É

uma arquitetura totalmente vernacular: na edificação, empregam-se materiais e recursos do próprio ambiente natural.

Nessas palafitas, o saneamento básico se apresenta insatisfatório na maioria das comunidades ribeirinhas: não há rede de água tratada ou esgoto (SANTOS, et. al, 2010). A água consumida vem dos rios ou de igarapés sem nenhum tipo de tratamento e serve para todo tipo de higiene e consumo no ambiente familiar. É utilizada igualmente como depósito de resíduos fecais, considerando que a grande maioria das palafitas não possui instalações sanitárias adequadas. Nesse sentido, com as alterações do nível da água, principalmente na preamar, ocorre a contaminação da água. Daí o motivo da propagação de doenças de origem hídrica frequentes como verminoses, parasitoses e patologias da pele.

A mesma dificuldade está no fornecimento de energia elétrica, pois as comunidades mais pobres ainda utilizam a lamparina para produzir luz. Entretanto, a situação econômica dos ribeirinhos se modifica na medida em que existem aqueles que têm poder aquisitivo propício a uma boa qualidade de vida. Esses são proprietários de casas construídas com madeiras nobres, com infraestrutura adequada, tendo água tratada, gerador de luz, antena parabólica, além de aparelhos eletrônicos de uso doméstico com tecnologias avançadas. Essas pessoas, geralmente, são também pequenos comerciantes.

Um número significativo dos ribeirinhos, principalmente os mais carentes economicamente, usa o rádio como meio de comunicação. As emissoras de Amplitude Modulada (AM) já planejam seus programas reservando horários exclusivos para mensagens com a finalidade de propiciar ao ribeirinho comunicação com parentes e amigos da área rural e urbana, pois, em muitas localidades, não há disponibilidade do Serviço Brasileiro de Correios.

Para sua sobrevivência, o trabalhador ribeirinho se dedica de modo geral à produção da agricultura de subsistência, à caça, criação de animais, extração de madeira e pesca. Por isso, seu sustento está aliado ao regime de variação do nível hidrológico e depende das diferentes épocas do ano. Em decorrência das enchentes no período das chuvas, tais atividades se tornam inviáveis, causando problemas de ordem financeira.

Todos os integrantes da família participam no dia a dia do trabalho, inclusive as crianças, que também são chamadas a empregar esforços, com o objetivo de produzir os diversos bens de consumo para sobrevivência. Por isso, desde cedo, as

crianças seguem com os adultos para as águas ou para o campo, com intuito de pescar ou de plantar, colher e consumir ou mesmo comercializar seus produtos.

"Nesse trabalho na terra, de capinar a terra, de pegar a mandioca, de mexer com farinha, de usar a motosserra, vão surgindo os problemas de doenças" (TEIXEIRA, et. al., 2012, p. 78). De um lado, os trabalhadores na área ribeirinha também buscam formas terapêuticas para curar as chagas. Preventivamente, eles procuram os poderes sobrenaturais, as crenças que estão na maioria relacionadas à fé cristã. De outro lado, aliam os saberes tradicionais com os produtos da floresta como as ervas com as quais produzem remédios caseiros. Nos casos de picadas de cobras venenosas, por exemplo, eles sabem que devem recorrer aos centros de saúde e hospitais. De acordo com Helman (1994), na vida cotidiana, as pessoas doentes utilizam o pluralismo médico, apelam para variados cuidados.

Está muito presente na vida dos ribeirinhos a relação entre trabalho, doença e saúde. Para os ribeirinhos, o corpo sadio possibilita a força de trabalho e, por conseguinte, são aspectos fundamentais à qualidade de vida. O corpo passa a ser uma espécie de ferramenta do trabalho, a saúde passa a ter valor, na medida em que está relacionado à subsistência do grupo familiar.

Verifica-se que a floresta mantém viva a comunidade, já que dela saem os alimentos como a caça; a madeira para construção das casas ou para ser vendida; as palhas para os instrumentos de pesca como o matapi, que é o cesto usado para captura do camarão de água doce; do tipiti, que é espremedor usado para extrair o veneno da mandioca brava antes do fabrico de sua farinha e para os telhados das casas (MEIRELLES FILHO, 2004, p. 19). Já os

[...] saberes, representações e imaginários em relação à terra estão vinculados ao trabalho e à habitação. A terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (*Id., Ibid.*, p. 55).

A terra também representa a vida, pois é dela que vem a mandioca, o açaí e as frutas como cupuaçu, taperebá, graviola, jaca, bacaba, murici, ata, camapu, bacuri, etc, principais alimentos dos ribeirinhos. "Carne fresca, carne charqueada, [...] enlatados quase não estão presentes na dieta alimentar do ribeirinho. De modo geral a alimentação da família é balanceada em termos calóricos e protéicos" (COSTA, 2006, p 217). Os ribeirinhos produzem uma vida peculiar [...], no qual cada

indivíduo ou grupo social se desenvolve em uma lógica biológica (com a ingestão de alimentos), produtiva (com o trabalho, entendido de maneira geral) e/ou cultural (com seus mitos, tradições, hábitos e costumes) (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2004, p. 24).

Dentre esses alimentos, destaca-se o açaí, que "é nativo das terras firmes da parte central e ocidental da bacia amazônica e também ocorre em solos inundados" (CLEMENT; LLERAS; LEEUWEN, 2005, p. 70). O fruto é pequeno e arredondado, de cor roxa, e dele se pode extrair o vinho de açaí. É produto complementar na alimentação do povo amazônico, principalmente o ribeirinho. Meirelles Filho (2004, p. 312) ressalta que, diariamente, o caboclo sai em busca das árvores com cachos de frutos maduros. Sobe na árvore, o facão na boca ou pendurado na cintura, para cortar o cacho que traz na mão ou desce por uma corda, para que os frutos não se espatifem no chão.

O açaí é base da alimentação do ribeirinho, sendo consumido muitas vezes sem açúcar, junto com a farinha de mandioca, peixe, jabá (charque) ou camarão. Também dele se produz o mingau, este último cozido junto com a farinha de mandioca. Ressaltam Menezes, Torres e Srur (2008) que, da palmeira, além do valor nutricional, da árvore tudo pode servir de benefício para a vida dos ribeirinhos: do fruto, alimento e para produções artísticas; das folhas, cobertura de casas; das raízes, remédio antelmíntico; do miolo do caule, o palmito que serve de alimento.

Quanto à religiosidade, os ribeirinhos ainda têm influência oriunda do processo de colonização da Amazônia, estão principalmente vinculados a crenças e práticas do catolicismo.

O catolicismo popular dessas populações, e de várias outras áreas da Amazônia já investigadas por pesquisadores, centra-se na crença e no culto dos santos. As populações caboclas da Amazônia distinguem, por outro lado, entre o "santo do céu" e suas "semelhanças" ou imagens. O verdadeiro santo é aquele que está no céu, isto é, alguém que já morreu e, por ter alcançado a salvação, encontra-se vivendo nesse lugar, em companhia de Deus, dos anjos e dos "espíritos de luz". Suas imagens ou semelhanças foram, na crença popular, "deixadas por Deus na terra" (MAUÉS, 2005, p. 256).

Os ribeirinhos se desenvolveram sobre uma matriz social católica em função dos primórdios da colonização que considerou o catolicismo religião oficial, justificando a salvação da alma, bem como da difusão da fé nos moldes da cultura cristã. Porém, existem grupos de evangélicos, além de outras crenças como a dos *seres encantados*, que são espíritos de pessoas mortas que moram no *encante*,

tendo sido levados para lá por outros encantados (CARVALHO, 1993). Essa crença foi influenciada por concepções de origem indígena ou africana, por meio dos *Orixás*. Os encantados encontram-se no fundo dos rios, dos lagos ou na mata.

Como exemplo, há, de acordo com Maués (2005), a lenda de Cobra Norato, que é narrada em várias versões em diferentes regiões da Amazônia, sendo talvez de origem indígena. As versões são as seguintes: Uma mulher deu à luz dois gêmeos de ambos os sexos, que foram chamados de Maria Caninana e Norato Antônio. Logo ao nascer, as crianças se transformaram em cobras e deslizaram, rapidamente, para o rio, onde passaram a viver. Cresceram e se transformaram em cobras-grandes. Já adultos, Maria Caninana enamorou-se de outra cobra encantada, do sexo masculino, com quem desejava casar-se. Seu irmão se opunha, pois isso impediria que os dois se desencantassem. Como a irmã não lhe deu ouvidos, ele entrou em conflito com ela e seu noivo, travando-se entre eles uma grande luta, durante a qual Norato matou os dois. Tudo isso Norato Antônio contou a sua mãe, a quem costumava ainda visitar em forma humana. Outra versão narrada no Baixo Amazonas dá conta de que, muito tempo depois, Cobra Norato encontrou quem o desencantasse: um soldado em Óbidos, que não se intimidou com o tamanho daquela enorme cobra e a feriu, até provocar sangue, com uma faca virgem. Assim Norato voltou a sua forma humana.

De modo geral, ainda predomina o catolicismo. Entretanto, existe um hibridismo religioso, associando crenças e fluindo novos rituais. Principalmente quando o ribeirinho enfrenta problemas difíceis na mata ou nos rios, ele busca soluções em diversas crenças. A religião passa a ser tradição subjetivamente relevante nas relações dos ribeirinhos consigo mesmos, bem como na sua relação com outros seres vivos racionais ou irracionais.

4.2 As Escolas Ribeirinhas da Amazônia: O Que São e o Que já Foi Dito Sobre Elas

Em relação à educação formal, conforme Mota Neto e Oliveira (2004, p. 65), em geral, "as comunidades rurais-ribeirinhas são precárias e as dificuldades de acesso e permanência ao estudo apresentado pelos alfabetizando são muitas [...]". Entre as dificuldades existenciais dos ribeirinhos, estão: 1) a distância dos grandes centros e a falta de transporte até as escolas, mesmo aquelas que se localizam no interior; 2) a merenda, que só chega uma vez por mês; 3) aulas realizadas em

prédios precários que não abrigam contra as intempéries; 4) falta de professores; 5) a dificuldade dos alunos em memorizar as aulas em função do cansaço oriundo do trabalho nas plantações; 6) a baixa-estima pessoal dos alunos, que se pensam "menos" que outras crianças e adultos moradores dos grandes centros urbanos do norte como Belém, Manaus ou Macapá (*Idem*).

No ano de 2003, na zona rural amazônica, 6% (seis por cento) das crianças de 7 (sete) a 14 (catorze) anos estavam fora da escola. Dos jovens de 16 (dezesesseis) a 18 (dezoito) anos, 65% (sessenta e cinco por cento) encontravam-se matriculados, mas 85% (oitenta e cinco por cento) deles apresentavam defasagem idade/série e permaneceram por reprovação no ensino fundamental. Outro dado é que 64% (sessenta e quatro por cento) das escolas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são exclusivamente multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 (um milhão setecentos e cinquenta e um mil duzentos e um) alunos e possuem um único professor para duas, três e até sete séries diferentes (HAGE, 2003).

No que se refere ao IDEB, no Brasil, em 2005, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental atingiu-se a média de 3,8 (três vírgula oito). Já no ano de 2013 este índice aumentou para 5,2 (cinco vírgula dois). O Amapá, foco desta pesquisa, no ano de 2005 apresentou IDEB de 3,2 (três vírgula dois), em 2013 aumentou para 4,0 (quatro vírgula zero), não sendo tão díspar em relação à região mais desenvolvida do Brasil, que é o Sudeste; por exemplo, São Paulo teve IDEB, em 2005 e 2013 de 4,7 (quatro vírgula sete) e 6,1 (seis vírgula um), respectivamente (BRASIL, 2013).

De forma qualitativa, a educação ocorre no espaço informal que é a educação no contexto familiar e que serve para orientar a criança sobre os perigos do lugar onde vive: a floresta, a terra e as águas, por meio da história oral transmitida de geração em geração. Outra é a da escola. Esta apresenta mais valor porque oferece inúmeras funções.

Ela serve para se aprender a falar [...], a conversar com as pessoas, a ler, a contar, a respeitar o outro. A escola tem, portanto, um sentido programático voltado para a facilitação da vida imediata. Quem sabe ler e conversar, por exemplo, evita de se perder na cidade grande, porquanto é capaz de compreender os avisos e placas ou, quem sabe, pedir alguma informação a alguém (ALBUQUERQUE, 2004, p. 70-71).

Além disso, segundo Mota Neto e Oliveira (2004, p. 31), outra contribuição da

escola formal é ensinar a ler para que o ribeirinho saiba ler a Bíblia, pois a Igreja Católica ainda predomina no meio rural-ribeirinho. No caso da escola ribeirinha, ela se apresenta sob a identidade da escola organizada em turmas multisseriadas.

Essa escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental. Sabe-se que a compactação de séries na mesma sala de aula define também a forma de organização da escola mais típica do campo no Brasil e na América Latina (BRASIL, 2009, p. 23).

Nesse contexto, encontram-se as classes multisseriadas, que se constituem em turmas unidocentes, na maioria das vezes funcionando em espaços precários situados na zona rural, e que contemplam duas, três ou até quatro séries numa mesma sala de aula, cuja qualificação docente também ainda se caracteriza pela presença marcante de professoras "leigas" (FREIRE, 2005, p. 196). Mediante tais dados, pergunta-se: como se produz o currículo na escola ribeirinha?

Na Amazônia, as escolas baseiam-se em duas propostas curriculares: o currículo obrigatório das Secretarias de Educação de Estado ou do município (SEEDs ou SEMEDs) e o currículo do "Programa Federal Escola Ativa". É importante ressaltar que nem todas as escolas do estado aderiram ao programa federal.

A organização do currículo obrigatório construído pelas "SEEDs" ou "SEMEDs", de forma geral, está baseada no modelo da escola urbana: com conteúdos definidos por disciplinas que são abordados de maneira fragmentada. Além disso, Silva e Leão (2005, p. 295) também defendem a tese de que os currículos oficiais ainda se fundamentam na cultura elitista, branca, europeia, norte-americana e neocolonista.

Esse currículo é também orientado por meio dos conteúdos que são direcionados pelos parâmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares, articulados às matrizes curriculares, bem como pelos fundamentos pedagógicos, administrativos e legais descritos nos projetos político-pedagógicos. Nesse mesmo contexto, insere-se a escola ribeirinha.

Quanto à proposta da "Escola Ativa" e seu currículo, estes são delineados no documento denominado "Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores" que diz:

A Educação do Campo [...] tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo – as pessoas

têm o direito de estudar no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 13-14).

O documento admite que a concepção de educação que pauta as iniciativas educacionais para o meio rural fundamentou-se, principalmente, na dicotomia meio urbano/rural, na qual o espaço rural era definido pela localização geográfica e baixa densidade populacional. Nesse sentido, o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinentes investimentos em políticas públicas. Rural também significa lugar de atividades agrícolas que priorizam o latifúndio. Dessa concepção, resultava um modelo educacional restrito às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas em condições precárias; educadores com pouca formação e baixos salários; incorporação de conceitos urbanos que desconsideravam a realidade e a vida camponesa, alimentando a competitividade e o individualismo (BRASIL, 2009).

Ao contrário (BRASIL, 2009), a Educação do Campo pretende ser compreendida como conceito em movimento enquanto unidade político-epistemológica que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico. Ela busca transformar as relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Então a Educação do Campo pretende ser construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo (BRASIL, 2009, p. 16-17).

O Programa fornece aos ribeirinhos "Cadernos de Ensino e Aprendizagem", que são separados por disciplinas e para aplicação em classes multisseriadas. Segundo o Programa, Isso permite ao educando desenvolver um conjunto de atividades escolares sem acompanhamento direto do professor, podendo avançar em seus estudos, através do trabalho individual e/ou coletivo. Na concepção de ensino e aprendizagem, a "Escola Ativa" almeja fortalecer o processo educativo baseado na apropriação, na reelaboração e na assimilação de saberes e de conhecimentos, além de suas respectivas implicações práticas para a vida do povo camponês, assim como para sua leitura de mundo (BRASIL, 2009, p. 9).

De forma geral, o documento é uma orientação do fazer pedagógico para os professores que atuam na educação do campo, especialmente em relação às classes multisseriadas, que é o caso das escolas ribeirinhas. Freire (2005, p. 197)

afirma que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1997, traduziu para o português o Manual "Hacia la Escuela Nueva", lançado pelo Ministério da Educação colombiano.

É no contexto de [...] pressões sociais pela democratização do acesso à escola pública com qualidade social, de organização e fortalecimento de movimentos sociais do campo [...], que o governo federal também pressionado por organismos internacionais, dado os índices alarmantes de insucesso escolar, assume iniciativas de reversão do quadro de abandono a que as populações rurais estiveram submetidas, entre os quais se destaca a problemática das classes multisseriadas, enfrentada a partir da implementação do Projeto Escola Ativa (Idem).

Freire (Idem) diz que o financiamento para este programa vem do Banco Mundial. Nesse sentido, a "Escola Ativa" consiste em "[...] instrumento da política educacional, difundido pela oficialidade como uma estratégia metodológica ancorada nos fundamentos escolanovistas, que pauta uma organização curricular pretensamente voltada para a realidade das classes multisseriadas" (Idem).

Em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 (três mil cento e seis) municípios aderiram ao Programa Escola Ativa (FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-FONEC, 2011, p. 1). No mesmo documento do Fonec, denominado "Nota Técnica Sobre O Programa Escola Ativa: Uma análise crítica" é realizado um estudo sobre as bases do projeto da "escola nova" e se afirma que este é pautado pelo neoliberalismo, pelo construtivismo e que ele foi ineficiente para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo em seus primeiros dez anos.

Para Freire (2005), esse programa não passa de uma tentativa de reverter as discrepâncias educacionais do Brasil. A autora diz que as principais causas do insucesso de tais políticas são os poucos recursos, as metodologias tradicionais que priorizam "mais a memorização do que a compreensão; sobrecarga e descontextualização dos conteúdos; precarização no processo de desenvolvimento de capacidades básicas de leitura-escrita e cálculos elementares na primeira série" (Id., Ibid, p. 198). Além disso, ocorrem também empecilhos "na transição do aluno do eixo da família para a escola; carência de livros e materiais didáticos adequados à realidade das escolas; rigidez de calendários e formas de avaliação; insuficiência de tempo reservado efetivamente à aprendizagem; (des) qualificação e rotatividade docente" (Idem).

Pelo exposto, verificam-se problemas sérios no que concerne a alimentação,

educação, saúde, saneamento, habitação e transporte. Os ribeirinhos, dentre as variadas populações no território nacional brasileiro continua excluída das políticas públicas. Apesar de a economia brasileira ter crescido, não foi suficiente para gerar a dignidade aos grupos carentes distribuídos em vários âmbitos da sociedade. Alguns ribeirinhos chegam ao estado de extrema pobreza. Por isso, é comum pedirem esmolas nas diversas embarcações que navegam nos rios da Amazônia, constituindo uma verdadeira mendicância ribeirinha pela falta de oportunidades para geração de renda (SILVA, 2013).

Apesar de tanta miséria, é um fenômeno que as autoridades ainda não priorizaram.

Frente ao desmatamento, à escassez dos recursos hídricos e alimentares, ao abandono por parte do Estado que não implementa políticas públicas eficazes para a Amazônia, não se pode saber, ao certo, o que acontecerá aos povos da floresta. Será que estão condenados a desaparecer pelo fato de que o Ocidente industrializado racionaliza e torna todas as coisas simples mercadoria e lucro? (SCHULZ, 2010, p. 07).

Verifica-se a cultura da indiferença com a pobreza, banaliza-se a vida de centenas de homens e mulheres, pois o descaso com as pessoas hipossuficientes se tornou natural. Observam-se a pobreza e a escassez de políticas sociais sérias que tenham continuidade nas diversas ações governamentais, programas, projetos que visam concretizar os direitos sociais da população marginalizada.

5 ABORDAGENS SOBRE IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E CURRÍCULO

Compreender o conceito de identidade, representação e currículo é necessário, na medida em que no decorrer desta análise, o foco do problema se refere às implicações do currículo na produção da identidade cultural dos alunos e docentes das Escolas Jarbas Amorim Cavalcante e Maria da Silva Mendes. Por isso, de acordo com fundamentos de autores que abordam os temas currículo e identidade, pretendo articular as formas de representação do currículo e, nesse contexto, entender as relações de poder vividas pelos professores e alunos inseridos nessas unidades de ensino, que atendem a educandos da Vila São Pedro, da Vila São José, Vila Santo André, Vila São Thomé, Vila São Benedito e Vila Macedônia, situadas no município de Mazagão-AP. A interpretação dos referidos conceitos sobre a vida dos ribeirinhos na Amazônia, será necessário, considerando que contextualizarei suas características locais no que concerne a sua vida cotidiana, sua cultura, seus valores e suas relações sociais no grupo do qual estão inseridos no Lago do Ajuruxi, na zona norte da Reserva extrativista Rio Cajari, situada no sul do estado do Amapá.

5.1 Identidade, Cultura, Diferença

Os debates sobre a identidade têm sido emergentes principalmente no final do século XX e início do século XXI. Essa discussão sobre a identidade está diretamente relacionada à ideia, de um lado, do sujeito que é considerado único, determinado e concluso. Há o conceito de uma razão linear. De outro lado, questiona-se que a desarticulação das características desse sujeito acrescentou-lhe uma postura instável, inconstante e flutuante em função dos diversos movimentos sociais como, por exemplo, o feminismo, a igualdade de gênero e as lutas raciais.

Além disso, o processo de globalização oportunizou aos sujeitos viverem novas experiências territoriais, étnicas, identitárias. Atravessando fronteiras, foi possível identificarem-se com culturas distintas.

Esses antagonismos de concepções de identidades se articulam com os pressupostos de Hall (2005) quando ressalta que existe a identidade do sujeito iluminista e a identidade do sujeito pós-moderno. O sujeito iluminista esta

direcionado como indivíduo preferencialmente masculino totalmente centrado em si mesmo; o sujeito nasce e permanece essencialmente o mesmo ao longo de sua existência. Diferentemente, o sujeito pós-moderno é composto de várias identidades que se tornam contraditórias ou não resolvidas; tais identidades são definidas historicamente e não biologicamente; o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.

O sujeito iluminista prega um discurso de liberdade capaz de criar e de defender leis justas e garantir a igualdade a todos. Nesse contexto, existe uma prática de ordem e controle, busca-se sistematizar e elaborar teorias abrangentes num exclusivo sistema de compreensão da totalidade social. O século XVI trouxe uma ruptura epistemológica com a Idade Média cujo referencial teórico era Aristóteles e Tomás de Aquino. O método de leitura do mundo deixara de ser antropológico-religioso para tornar-se mecanicista a partir de Descartes. A matemática e a física ganharam novas teorias com Copérnico, Kepler, Galileu, Newton e Bacon, o que possibilitou novas descobertas, aproximando-se a razão e as ciências até o mundo real, afastando-se o homem das ideias abstratas e metafísicas da teologia e da filosofia cristãs (DOMINGUES, 1999).

A investigação, não só por meio da lógica, mas com a experimentação empírica passou a vigorar no campo epistemológico, daí surgiram as ciências modernas separadas da filosofia. Dessa forma, a epistemologia mais rigorosa que era aplicada às ciências naturais passou a ser dominante em todos os campos. A partir daí, separam-se ciências naturais das ciências humanas. Então, cada área do saber pôde avançar seus conhecimentos de forma independente do eixo central como fora desde o mundo antigo, a saber, o eixo filosófico.

O alquimista místico passa a dar lugar ao cientista, o homem que utiliza a razão como meio para chegar ao saber mais sólido, elabora hipóteses e tenta comprová-las com a experimentação pela indução ou dedução. O referencial filosófico-científico passa a ser o mecanicismo racionalista, a ideia do mundo-máquina que se transformou na grande ideia fundadora da Modernidade cartesiana. Portanto, o fenômeno moderno não ocorre isolado e renegando totalmente o passado como os iluministas desejavam. A Modernidade continua propagando o conceito de homem greco-romano que era livre na Pólis, entendendo que agora o homem poderia se livrar da religião e ser livre na República. Entretanto, ainda, existe a ideia de que é livre aquele que detém propriedades.

Foucault percebe que existe uma racionalidade que se manifesta nos regulamentos, nas técnicas de controle e de disciplina das instituições: hospitais, fábricas, escolas, quartéis, prisões etc. Essa racionalidade aparece nas instituições cujos códigos, regras de conduta, normas definem e decidem sobre a vida dos indivíduos que as constituem e instalam de forma hierarquizada uma estrutura de organização e funcionamento por meio de rotinas, estratégias, formas de regulação e de conflitos, dispositivos de poder, além de uma arquitetura de controle que produzem seus regimes de verdade. Essa prática produz saber-poder, que, concomitantemente, transforma homens e mulheres em elementos úteis e dóceis, por meio de um olhar alerta e invisível.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas [...] (FOUCAULT, 1993, p. 126).

Por meio da disciplina, exercem-se sobre os corpos várias formas de sujeição de acordo com as finalidades de utilização de cada um desses corpos. Nesse processo, a disciplina permite controlar o tempo, na medida em que requer do corpo uma produção quantitativamente veloz e com maior qualidade nos efeitos de uma determinada ação. A disciplina é sinônima de vigilância, pois nesta detectam-se os mecanismos de controle sobre o corpo. Gradualmente, vão-se constituindo práticas disciplinares em que se gera uma mecânica de poder. Isso ocorre como uma espécie de anatomia política em que se "define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina" (FOUCAULT, 1993, p. 127).

Com essa postura de sujeição, não há unicamente o processo jurídico de soberania, mas principalmente a existência biológica da população. Existe agora uma nova organização no que diz respeito à estratégia de distribuição do indivíduo no espaço arquitetônico fechado, o *panóptico*, um dispositivo que se constitui de um sistema arquitetônico onde existe uma torre central, além de um anel periférico. Por meio dessa estrutura, é possível a quem se posiciona no centro ver todo um cenário sem que seja visto. Essa forma de vigília faz com que aqueles que são inspecionados tenham a sensação de que estão sempre sendo observados.

[...] Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper

as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, tem-se a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que esta por vir [...] (FOUCAULT, 1993, p. 173).

Impõe-se a quem vigia maior domínio, pois este pode vigiar os comportamentos de cada vigiado, a cada segundo, de acordo com a definição de horários predeterminados, paralelos à definição de variadas tarefas. Por exemplo, as escolas, tanto públicas como privadas, são lugares onde se observa o poder disciplinar, pois existe uma matriz curricular já definida por um macrossistema, com carga horária preestabelecida, por componente curricular. Inclusive, hierarquizam-se os componentes curriculares, aqueles mais importantes com cargas horárias mais elevadas, os menos importantes com cargas horárias menores. Há também o regimento escolar, com normas disciplinares instituídas.

Quanto aos alunos, estes são distribuídos em turmas de acordo com a faixa etária e em algumas situações pedagógicas, de acordo com o nível de dificuldades dos alunos, os mais inteligentes são agrupados, tendo em vista não atrapalharem aqueles que ainda não conquistaram o nível de aprendizagem desejado pelo professor. Os horários de aulas também são previamente sistematizados. A partir do segundo segmento do ensino fundamental até a universidade, há, para cada 50 minutos, certo componente curricular a ser trabalhado, com conteúdos fixos, a partir do que já está delineado nos planos de disciplinas, decididos por aqueles que integram as unidades escolares: diretores, coordenadores pedagógicos e docentes.

No contexto modernidade que se vive na atualidade, essas formas de domínio tornam-se eficientes na escola quando a disciplina é operacionalizada para elevar a capacidade de forças e aumentar o nível de obediência de um determinado corpo.

[...] a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar [...]. Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos [...]. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1993, p. 134).

Nesse sistema de vigiar, hierarquizar e recompensar, o tempo é um dos mecanismos de controle inseridos nessa estratégia disciplinar, pois a disciplina não está direcionada apenas ao resultado final que se deseja, ela está preocupada mais com a atividade geradora, com a ação em si efetuada pelo indivíduo: no caso da escola, o processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Nesse contexto, uma de suas normas é controlar o tempo. Sempre existe uma forma de

punição aos atrasos tanto de professores como dos alunos, há uma preocupação com o cumprimento exato e regular do tempo. Cada atividade pedagógica ou administrativa deve ser executada rigorosamente dentro de um prazo determinado.

"O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame" (FOUCAULT, 1993, p. 153). Estes instrumentos: a hierarquia, a norma e o exame objetivam o estabelecimento de uma vigilância incessante, sendo ao mesmo tempo individual e global. Há uma relação de sujeição, além da implantação de normas que sistematizam as ações dos sujeitos e, também, o cumprimento de criteriosos processos de exame, que, conseqüentemente, instituem diferenciações entre os indivíduos ao retirar destes a verdade que lhes é particular. Assim, ao se aplicar este mecanismo disciplinar, produz-se um novo tipo de sociedade, forma-se um conjunto de instrumentos para a constituição dos sujeitos e o domínio sobre os corpos, forma-se a cadeia complexa da tecnologia disciplinar ou poder disciplinar.

Desse modo, o sujeito é inserido em uma sociedade racionalista e até a moral, a ética, a estética e a vida privada deveriam ser iguais entre os iguais. Para ser cidadão, o sujeito deveria enquadrar-se nas normas racionalizadas das instituições sociais tais como a escola, o hospital, as leis, Estado, sistema prisional, exército, etc.

A Modernidade constitui-se em um projeto equalizador da vontade humana já que esta deve se submeter à razão universal, ao conjunto das regras das instituições. Uma das principais características da sociedade moderna é a indústria, signo do progresso técnico e da prosperidade, tendo como referência a atividade racional, científica, tecnológica e a gestão unívoca. Assim, o sujeito se embasa completamente na razão e nas experiências empíricas, e vive em dois paralelos: a racionalização e a produção de saberes eminentemente científicos.

Nos dias atuais, "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto com um sujeito unificado" (HALL, 2005, p. 07).

Essa desunificação do indivíduo instala uma crise de identidade no chamado mundo pós-moderno, a qual pode ser entendida a partir deste processo em que os sujeitos se autoidentificam como descentrados. Existe um envolvimento de várias tendências e estilos, pois se permite estar em contato constante com várias

situações da vida cotidiana as quais divergem. Hoje é possível que cada pessoa produza seu estilo de vida, sua linguagem, valores, princípios, hábitos, formas de vestir, sem ser obrigada a levar em consideração as regras de determinadas instituições.

O discurso do sujeito pós-moderno não é unívoco, fechado ou dogmático, não acredita na eficácia do discurso moderno de total liberdade, no Estado racional capaz de criar e defender leis justas e garantir a igualdade plena de todos. O discurso pós-moderno

[...] se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. O Pós-Modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do "objetivismo" do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o "subjetivismo" das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura [...] (SILVA, 2011, p. 114).

A Pós-Modernidade não faz distinção clara entre o negro e branco, entre pobre ou rico, entre ribeirinho do campo ou ribeirinho urbano. A Pós-Modernidade tem um cunho imanentemente estético. Novos valores são locais, surgem em função não de uma objetividade, mas de observações estéticas, são os sentidos que dão ao indivíduo seus valores. A perspectiva epistemológica que se tem, agora se torna autobiografia diante de um mundo em que o indivíduo solitário não pode mudar a situação política, econômica, social a sua volta. É nesse mundo que o sujeito pós-moderno produz sua identidade cultural, está envolvido com a qualidade e com a subjetividade, pois

[...] a identidade não é uma essência; não é um lado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada [...] (SILVA, 2012, p. 96).

Observam-se as mudanças nos modos de produção cultural, nos modos de vida cotidiana das pessoas em geral. Paralelo a esse grupo dos ribeirinhos, fluem novas situações. Surgem outras funções no trabalho, por exemplo, os empregos vitalícios são raros; a mulher assume funções antes masculinas como pedreira,

motorista de caminhão; gerente de comunidades em redes sociais, cuja principal função se refere à comunicação das empresas com o público por meio do *facebook*, *twitter* e *linkedin*, além de fomentar diálogos e debates na rede e interagir com os comentários dos usuários sobre determinada empresa. Surgem também mudanças nos paradigmas familiares, famílias que se constituem da figura do pai e filhos, sem a figura da mãe; a guarda compartilhada alternada de filhos menores em função do divórcio. Todos esses contextos tecnológicos e sociais também estão presentes nas relações dos ribeirinhos, que será descrito nos instrumentos de análise desta tese.

Tais mudanças possibilitam-me se pensar, de acordo com Hall (2003), que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, não é uma arqueologia, é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Paradoxalmente, as identidades culturais, em qualquer forma, estão à frente dos indivíduos. A identidade é sempre processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Por outro lado, durante muito tempo, também se entendeu que a cultura era sinônimo de universalidade, sendo possível determinados povos viverem de forma igualitária. Segundo Veiga-Neto (2002, p. 07), desde o século XVIII, intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura. A cultura ocupou um *status* muito elevado porque era entendida como única. E, se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. Foi a partir desse entendimento que surgiu a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura. A alta cultura passou a funcionar como um modelo, como a cultura daqueles homens cultivados que "já tinham chegado lá", ao contrário da "baixa cultura", a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, "ainda não tinham chegado lá". A Cultura era entendida como um conjunto de produções e representações que eram da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito.

Porém, a partir do século XX, por meio de estudos da antropologia, da filosofia e da sociologia, dentre outros, questionou-se a forma linear e unívoca cultural de se viver. A cultura passou a ser entendida como um meio que possibilita transformações históricas, na medida em que muda a vida cotidiana do sujeito em função da produção da identidade individual e social diferenciadas. Isso ocorreu por meio das revoluções culturais que originaram impactos principalmente em decorrência do cunho democrático, da capacidade dos cidadãos se organizarem

coletivamente, tendo em vista suas satisfações pessoais e locais.

Gradualmente, mudanças no modo de pensar das pessoas, em função das variadas formas de se viver, novas perspectivas se manifestaram, conduzindo o sujeito a entender seus processos históricos e suas relações de poder dentro dos grupos nos quais estão envolvidos. A cultura passa a ser uma das formas mais dinâmicas e surpreendentes da história no mundo atual.

Nesse prisma, Foucault (1993) analisa o processo de positividade das relações de poder, bem como as diversas formas de resistência aos processos de sujeição. Além disso, Foucault (2004) faz análise da política de silenciamento, à qual diversos grupos sociais eram sujeitados. Os discursos são constrangidos por meio de diversas regras, daqueles grupos que se apresentam representando os saberes da ciência, ou mesmo da política, dos trabalhadores, como, por exemplo, os sindicalistas, que entre os diversos grupos sempre têm a pretensão de falar "em nome de".

Nesse contexto, ainda existem, na atualidade, diretores de unidades de ensino indicados por senadores, deputados ou vereadores, principalmente na região norte brasileira, que traçam objetivos e metas em nome desses que os indicaram. Buscam falar em nome de discursos de manobras. Isso significa que as práticas de poder, discursivas e de subjetivação seriam inerentes aos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Assim, não há possibilidade de analisar a cultura como uma categoria fragmentada. A cultura é uma relação de jogos de poderes imanentes, onde se constituem os acontecimentos que não são comuns uns aos outros, são singulares.

De acordo com O'Brien (1995), Foucault, ao analisar as práticas culturais do Ocidente, contrapõe as ideias totalizantes de cultura. Para ele, Foucault estava preocupado com a singularidade dos eventos, com a raridade dos objetos, vinculava-se com as práticas que produzem determinado objeto que não pode ser transposto para outros momentos históricos. Os estudos desse filósofo foram modelo para a escrita da história da cultura na medida em que problematizava os extratos históricos de sua época. O principal foco eram os modos de agir no presente e como eles estavam em vias de ruptura com o estabelecido.

Na sua genealogia, Foucault (2005) contrapõe a idolatria dos monumentos do passado, de um projeto que tinha como centro a história-memória. Seu principal interesse era indicar as rupturas do presente relacionando-o a outras épocas. O

importante era identificar elementos e descrever as relações existentes. Assim era possível organizar e recortar os documentos, estabelecendo séries e descrevendo relações entre elas.

Ao invés de estudar a história das ideias em sua evolução, ele (Foucault) se concentra sobre recortes históricos precisos – em particular, a idade clássica e o início do século XIX – a fim de descrever não somente a maneira pela qual os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente (REVEL, 2005, p. 16).

Nas relações de poder, surgiam novos acontecimentos que não se caracterizavam por agrupamento de categorias por semelhanças ou diferenças de grupos sociais. Não havia necessidade de buscar, nos documentos-acontecimentos, vestígios de culturas anteriores, tendo em vista traçar uma forma linear de tempo, nem delinear as continuidades históricas de uma dada tradição de forma determinista ou causal, recontando ordenadamente os fatos numa temporalidade sequencial e finalística de um fato histórico, que poderia facilitar a compreensão do presente e a visualização de futuros possíveis. O principal fator estava direcionado a observar as heterogeneidades, analisar os mecanismos de poder existentes, tendo como referência os estados de forças que ocorrem em um determinado acontecimento.

Woodward confirma essas ideias quando ressalta que cada cultura,

[...] tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelas quais podemos dar sentido ao mundo social e podemos dar significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo (*sic*) grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura (WOODWARD, 2012, p. 42).

A cultura oportuniza dar sentido à vida na medida em que se garante o pleno exercício da cidadania pela democracia, o direito de gerar o pensamento, a expressão, a tentativa de fazer ou não fazer. O acesso às diversas informações sem as quais não se efetiva a vida democrática, as reminiscências, a participação, são formas de se garantir o caráter variado da criação cultural. Esses direitos garantem às camadas menos favorecidas economicamente, às pessoas inseridas nas elites,

sem distinção de raça, economia, religião, o privilégio de viverem as estratégias mais variadas de produção cultural.

Mesmo não sendo autor de obras artísticas grandiosas, qualquer sujeito é um ser eminentemente cultural, pois lhe é garantido o acesso aos bens culturais e à criação cultural na família, nos movimentos sociais, na internet por meio das redes sociais, sites e blogs e nas organizações em geral. Produzir cultura significa que a pessoa tem condições de romper com a resignação e com o comodismo, tendo em vista reconhecer a sensibilidade, a imaginação, a reflexão, a significação individual e social, reconhecer-se como sujeito cultural.

Os países que integram a América Latina produzem culturas resultantes das acumulações e das tradições indígenas, do colonialismo português e espanhol, da expansão da doutrina católica, das novas formas de comunicação elitizadas da modernidade. Mas, considerando as diversas formas dos costumes indígenas e o colonial em níveis menores de valorização, e as culturas elitistas como essencialistas, ocorreu uma formação híbrida em todos os segmentos sociais.

Esses sistemas partilhados de significação se efetivam em função do processo de comunicação, da globalização que envolve uma gama de fenômenos que causam impactos quanto aos fatores econômicos, culturais, sociais e políticos. Revela-se, por meio da globalização cultural, uma nova ordem, originando incompatibilidade, dessemelhanças e contradições no convívio entre as pessoas. Tais diversidades propagadas pelos avanços tecnológicos atuais tornam as identidades culturais cada vez mais heterogêneas.

Falar de um mundo globalizado é também falar de um mundo com desemprego, pobreza, guerra econômica mundial, incapacidade e resignação dos políticos. A lógica do mercado impôs uma guerra impiedosa para vencer “o melhor”, o mais competitivo, porque essa é a lei da economia que parece sobrepujar, de agora em diante, todas as leis dos homens (FROTA; SILVA, 2003, p. 237).

Nesse prisma lembra Hall (2003, p. 44), a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados, essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites. As chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais e do próprio globo.

O processo de globalização, em função das grandes migrações, por exemplo,

causadas pelas guerras, provocou a miséria e as complexidades econômicas que propiciaram a criação de novas ações sociais de largo alcance ou no sentido único, de interação ou desintegração, de ação individual ou coletiva, de concordância ou de conflito. Esses movimentos globais se efetivaram por meio da expansão das grandes empresas internacionais, de meios de consumo e serviços, de bens de produção, das misturas de variadas etnias. Todos esses movimentos influenciam as concepções e intenções das pessoas. Outro fator relevante foi a integração de instituições globais de cunho governamental e político, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), vinculados as normas internacionais, essas são formadas por um ato, no qual a principal finalidade é atingir os objetivos comuns determinados por seus membros constituintes.

Outro aspecto é que "a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão" (HALL, 2003, p. 28). Esse processo de migração, o constante deslocamento geográfico dos povos, essa diáspora tem desencadeado a xenofobia, o racismo, conflitos de identidade, viabilizando também novas identidades culturais.

Nesse processo da xenofobia ou do racismo, dentre outros problemas, são inevitáveis as relutâncias que vão contra esse processo multicultural. Existe um jogo de relações, de dominação, de apropriação, de soberania e hegemonia. Esse jogo diz respeito, por exemplo, ao fundamentalismo cristão, ao islâmico, bem como ao próprio nacionalismo na Europa, dentre outros, que lutam por um paradigma singular de religiões, línguas, etnias, estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas e culturais.

Porém, os meios de comunicação como a internet, o jornal escrito, o rádio, a televisão, a biblioteca, o livro, as revistas, os meios informatizados diversos estão cada vez mais sendo utilizados pelas pessoas em todos os âmbitos sociais. Verifica-se o privilégio dado aos espaços individuais e privados informacionais, que se constituíram em outra cultura, a cultura da integração.

Obviamente, nesse processo de interação, o Estado tem papel crucial, na medida em que define estratégias políticas onde se criam diretrizes de intercâmbio entre pessoas e entre organizações inseridas nos diversos segmentos das sociedades. Gera-se, assim, a sociedade da informação por meio do movimento

crescente das tecnologias, influenciando na integração dos conteúdos, dos conhecimentos dos sujeitos cognoscentes.

Independente do nível de instrução, as pessoas se articulam, se pronunciam, evocam suas ideias, sendo imprevisível medir esses conteúdos gerados, essa interconectividade entre os sujeitos que influenciam a cultura, a arte, a tecnologia e as diversas formas de educação. É construído um mundo no qual os sujeitos são sempre dinâmicos, trabalham, reivindicam, filosofam e se comunicam.

Esse processo de globalização torna as comunidades cada vez mais mistas, mais híbridas. Entende-se, como ressalta Bhabha (1998, p. 74), que o hibridismo não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo por meio do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referências, normas, valores pelo distanciamento de suas regras habituais ou inerentes de transformação.

O hibridismo cultural manifesta-se por meio da produção de diferentes culturas que se originam por meio da migração, constituindo-se, assim, pela pluralidade de espaços de linguagem, de valores, princípios, modos de viver, não sendo sinônimo de homogeneização, mas de um processo que instiga a heterogeneidade.

O processo de hibridização no impacto das culturas nacionais está relacionado com as formas como os sujeitos se adaptam ao ambiente em cujo grupo social definiram para viver, pois se consideram nessas vivências aspectos históricos, religiosos, políticos, econômicos, dentre outros extremamente ligados com as incertezas. Incertezas onde as pessoas estarão em integração e interação nos grupos, tendo como referências variáveis como a linguagem, as relações de poder, a hierarquia, a burocracia, o individualismo, a coletividade, as questões geográficas, o tempo, além de diversos fatores distintos.

Esses são comportamentos que vão contra um paradigma de harmonização, de regras e determinações universais da vida e com as necessidades cotidianas do sujeito, visam à operacionalização de objetivos a despeito de determinações legais contrárias. Para o sujeito sobreviver no cotidiano, existe uma guerra constante entre leis universais e relações individuais, sempre o sujeito cria um meio que vai de encontro à cultura padrão.

De acordo com Silva (2012, p. 87), na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes

nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais, étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela.

Nesse contexto, há uma flexibilidade que possibilita a capacidade de adaptação e criatividade das pessoas em viverem as diferenças em situações diversas. Existe a assimilação de atitudes e valores, de costumes estrangeiros historicamente produzidos. As pessoas vão descobrindo e revelando seus interesses pessoais, sem perder seus valores historicamente vividos nas suas nações de origem.

A diferença também pode ser construída negativamente, por meio de exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como os outros. Além disso, ela pode ser fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (WOODWARD, 2012, p. 50).

Enquanto a identidade é aquilo que se é enquanto sujeito, a diferença trata daquilo que o outro sujeito representa, também enquanto sujeito, porém identidade e diferença não se fragmentam, são envolvidas, são dependentes. Identidade e diferença se relacionam, pois existem em função da linguagem. A linguagem exerce significados, não simplesmente por aquilo que ela significa em si mesma, mas principalmente por aquilo que ela é capaz de fazer, pois a linguagem é produzida de forma falada, escrita, gestual ou materializada por símbolos. É por meio da linguagem que se expressam as concepções, as emoções, os sentimentos, tendo, por isso, natureza oscilante e polissêmica. Então, identidade e diferença também são indeterminadas e variáveis.

A linguagem não é considerada como um instrumento unicamente linguístico, que se apresenta por meio de signos, mas se contextualiza no campo da teoria do discurso, pois

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os

discursos como conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005, p. 56).

Os discursos são constituídos no contexto histórico e institucional. O discurso é uma prática social, cujo sentido se produz nas relações por meio de enunciados que se processam de acordo com cada campo discursivo e são direcionados em função do interesse de cada sujeito. Tais práticas discursivas se operacionalizam como um "conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2005, p. 133).

O discurso vai além do mero emprego de palavras ou de uma relação estreita entre o significante e o significado, analisado por Saussure; extrapola as regras sintáticas e semânticas. O foco de estudo não é a proposição lógica de uma frase gramatical, de um texto ou do ato de falar. O discurso é uma prática que produz seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno movimento. O sujeito do discurso não é um indivíduo que efetua o ato de falar ou de escrever, muito menos o responsável pela autoria do texto. Esse sujeito é o cidadão que tem o poder de empregar um respectivo enunciado em decorrência de sua ocupação em um determinado lugar institucional, bem como de sua capacidade técnica em empregá-lo. Desse modo, o enunciado tem a possibilidade de ser reutilizado de várias formas, mover-se de acordo com um respectivo interesse, uma dada prática.

Esse enunciado não é, pois, uma estrutura. É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos e, a partir dos quais, se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação, seja ela oral ou escrita (FOUCAULT, 2003).

O enunciado é entendido como um dado acontecimento que se relaciona a certo contexto, articulado intimamente às práticas de linguagem e de produção social. O importante são os possíveis aspectos históricos das situações que exigem as práticas de linguagem, estas intrinsecamente apoiadas às produções sociais e suas diversas formas de compreensão do grupo no qual o sujeito está inserido. Neste se consideram não as formas de como o indivíduo emprega uma linguagem,

pois se afasta da ideia formal da gramática padrão, tendo em vista que não está pronta e acabada em si mesma, não é fixa. Isso quer dizer que o enunciado não se repete da mesma forma nas muitas situações que uma pessoa vivencia no seio social; é uma dimensão que entrecruza as estruturas pré-fixadas.

Nesse processo discursivo, estão implícitas a identidade e a diferença. Estas não necessariamente vivem em conformidade, apesar de estarem conectadas ou articuladas. Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. Como ressalta Silva (2012), a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Assim, identidade e diferença estão articuladas ao sistema de representação.

5.2 Perspectivas sobre Representação

No pensamento de autores modernos como, por exemplo, Émile Durkheim (1976), o termo representação aparece por meio da terminologia *Representações Coletivas*. O autor afirma que há certas categorias de pensamento em que as sociedades organizam e expressam a sua experiência, mantendo o grupo social coeso. Do mesmo modo, também se mantêm coesas as suas proposições para o mundo, por meio de imagens, padrões, ritos ou discursos. As representações revelam a maneira pela qual o grupo se concebe a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam (DURKHEIM, 1976). Tais representações que se revelam de forma coletiva estão em articulação com a ideia de fato social.

Para Durkheim (1976), os fatos sociais são o modo de pensar, sentir e agir de um grupo social. Embora os fatos sociais sejam exteriores aos indivíduos, eles são introjetados pelo próprio indivíduo e exercem sobre ele um poder coercitivo. Essa força é exercida pela sociedade, que faz valer os costumes comuns por meio da repressão. Assim, os fatos sociais são comuns aos membros de um grupo. Existem independentemente de sua vontade, na medida em que os indivíduos se sentem obrigados a seguir um determinado comportamento estabelecido.

Portanto, as representações coletivas são interpretadas como o modo de

pensar, bem como são consideradas coletivas porque são vividas socialmente. Assim, na perspectiva moderna, a representação significa um conceito em que é possível analisar um fenômeno social concreto, relativo ao conhecimento de uma experiência.

Já na perspectiva pós-estruturalista, tendo como referência Hall, representação é o meio pelo qual o sujeito representa os diversos significados no mundo. São conceitos e imagens que se formam no pensamento. Vale ressaltar que contrapõe às questões de interioridade de cunho psicológico, sendo espécies de estruturas mentais postas em ação diante de uma dada situação-problema. Hall afirma que o conceito de representação está articulado ao que denomina de *virada cultural*. Essa corrente de pensamento tem como foco central a cultura, por meio da qual é possível compreender a vida na sociedade.

Então, representação tem, necessariamente, características materiais. É possível representar algo, por exemplo, por meio de uma música, da expressão gestual, oral ou facial. Isso significa que a representação está relacionada com a cultura, pois a cultura tem a ver com significados que são sempre partilhados. Nesse contexto, a linguagem é o meio privilegiado que o sujeito produz e que dá sentido às coisas, compartilhando os significados.

[...] a língua falada utiliza sons, a escrita usa palavras, a musical usa as notas de uma escala, a "linguagem corporal" utiliza gestos, a indústria da moda utiliza artigos do vestuário, a linguagem das expressões faciais utiliza maneiras de dispor nossas feições, a televisão utiliza pontos produzidos digital ou eletronicamente em uma tela, as sinaleiras usam o vermelho, o verde e o amarelo – para "dizerem algo". Estes elementos – sons, palavras, notas, gestos, expressões, roupas – fazem parte de nosso mundo natural e material; mas sua importância para a linguagem não é o que são, mas o que fazem, sua função. Eles constroem o significado e o transmitem. Eles significam (HALL, 1997, p. 5).

O significado não está pronto e acabado, nunca se tem respostas lineares para questões como: o que significa a religiosidade para os ribeirinhos? O significado de um determinado símbolo, signo ou ação é produzido a partir de análises descentralizadas diversificadas, assegura aos sujeitos a possibilidade de recriar imaginários. O significado não é consumado, não permanece inviolável quando passa a ser representado por um determinado sujeito. Por isso, não existe nesse processo veracidade soberana. Geralmente, o significado é negado, positivado ou é motivo de rivalidade ou contrapontos, na medida em que, nas relações entre as pessoas, é comum ocorrerem formas de significados dessemelhantes, como as formas de litigar, opor ou de conciliar ideia de forma

individual ou grupal, ocorrendo sempre no meio social no qual o sujeito está inserido.

Esses significados são produzidos no momento em que se está em comunicação com o outro, quando a pessoa se utiliza de hábitos, atitudes efêmeras e segue modos de sobrevivência. Para isso, os variados meios de comunicação informatizados são necessários para que os significados se movimentem no meio das inúmeras culturas existentes nos continentes do território mundial.

Assim, como argumenta Woodward (2012, p. 51), a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que se dá sentido à experiência e àquilo que se é. Pode-se, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornem possível aquilo que se é e aquilo no qual se pode tornar-se.

Nesse prisma, Hall (1997) afirma que a linguagem funciona como um sistema de representação, por meio do qual, utilizando-nos de sinais e símbolos — que podem ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais e até objetos — representa-se, na cultura, pessoas conceitos, ideias e sentimentos. Hall denomina esse processo *circuito da cultura*. Portanto, existem três formas de se entender as representações: mimética, nesta as representações são um espelho da sociedade; intencional, quando as representações são vinculadas à intenção do autor e a construcionista, em que o sentido é produzido por meio da linguagem.

Assim, a representação necessariamente tem a possibilidade de mudar no decorrer do tempo. Continuamente, adquire diferentes modos com pequenas ou grandes proporções. Em determinado tempo, pode haver alta relevância; em outros tempos, poderá diminuir ou mesmo morrer. Pode-se exemplificar, no que se refere à utilização de produtos, o telégrafo, toca-discos, *walkman*, disquete, videocassete, máquinas de escrever; a substituição da força do animal ou do ser humano pela potência da máquina a vapor, e conseqüentemente pelo motor, que permite maior produção e economia.

Além desses exemplos, vale citar os movimentos sociais como o estilo de vida dos *hippies*; o movimento *punk* que promoveu uma revolução nas roupas e nas atitudes com suas posições anarquistas lutando contra o conservadorismo dos anos 1970. Nos dias atuais, já se encontram novas formas de lutas sociais como os dos indígenas e das mulheres com seios nus, como o grupo de ucranianas *Femen*, além

de ambientalistas que chamam atenção com reivindicações por justiça social e ambiental. Todos eles contrapõem a mercantilização da vida, tendo como referência a defesa do bem comum.

Diante desses fundamentos teóricos que abordam identidade, diferença e representação, dentre outros aspectos já mencionados, há uma ferramenta necessária: a relação desses pressupostos com a produção do currículo na escola.

Como enfatiza Silva (2012, p. 97), a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico curricular. É social porque é um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, o diferente é inevitável. Pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Os currículos são potencialmente condutores deste processo. Os currículos estão repletos de significados. Por isso, "o sistema educativo, [...] tem que prestar atenção ao nível de intolerância que se pode chegar a promover, na medida em que ocultam, distorcem ou difamam culturas, crenças, costumes, aspirações de coletivos humanos" (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 15).

Ao se desenvolver este estudo e investigação, sob a inspiração das implicações da organização do currículo na produção da identidade dos alunos da escola ribeirinha na Amazônia, acredito que esse é um campo de relações eminentemente social. É também produtor de saberes historicamente vividos, tendo como referência o tempo, as contradições, os problemas, os progressos, a cultura, as identidades, as diferenças. Em função de que o currículo é constituído de relações de poder, pode, além disso, produzir comportamentos que revelam o preconceito e a aversão por aqueles que pertencem a grupos menos favorecidos.

Então, posso afirmar que a identidade dos professores e alunos da escola ribeirinha na Amazônia é o foco desta pesquisa, em função das escassas investigações que há nesse grupo, além de ser uma forma de valorizar os jogos de como as histórias são produzidas nas Escolas: Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, considerando que é um grupo historicamente excluído das políticas públicas sociais, educacionais e econômicas no Brasil.

5.3 Concepções de Currículo

É necessário entender a produção do currículo escolar num sentido amplo, numa dimensão política, articulada a uma concepção de ensino e aprendizagem dinâmicos, constituindo-se em um elemento inerente à identidade cultural dos alunos, pois "o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornaremos, o currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 2001, p. 27). Atualmente, a produção do currículo da educação básica está pautada, cada vez mais, por práticas racionalistas, tornando tais práticas o único caminho correto para ensinar e produzir um homem ideal, que será capaz de inserir-se competentemente no mundo, no mercado de trabalho. Essa concepção de currículo é pensada por classes mais favorecidas nos aspectos econômicos e sociais, que vivem poderes para delimitar o que pode e o que não pode ser desenvolvido na escola.

Nesse discurso, observa-se que existe uma racionalidade que se originou das ideias presentes no contexto da Idade Moderna, pois historicamente dentre outros acontecimentos, a descoberta da América é um marco divisor entre o mundo medieval e a mundo moderno (CAMBI, 1999). A Modernidade exalta a liberdade do sujeito, que tem como consequência a liberdade econômica propagada pelo liberalismo e pelo iluminismo. Seus discursos se pautam pela lógica de que o sujeito, agindo racionalmente, tendo como base as leis do Estado laico, chega ao progresso técnico-científico indefinidamente. Surgem novas tecnologias como a pólvora, o astrolábio e a imprensa.

Assim,

Duas características marcaram profundamente o mundo moderno. De um lado, a racionalização e, do outro, uma produção inaudita de saberes. Esses dois eixos constituíram aquisições extraordinárias que se deve encarar, hoje numa perspectiva mais complexa e coerente (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 22).

Em outras palavras, a Modernidade não existe sem a racionalização em todos os campos. A Idade Moderna transforma a cultura, a economia, a sociedade. Esta deve se submeter à razão universal, como afirmou Kant (1985). Sinteticamente,

A modernidade é uma difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Ela rejeita a ideia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como antes. Portanto, rompe com o finalismo religioso. É o triunfo da razão em todos os campos: a ciência e suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia [...]. Em outros termos, a modernidade se define por uma separação entre mundo

objetivo, criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa (TOURAINÉ, 1993, p. 47).

A Modernidade acredita que a razão é o instrumento libertador. Ao invés da obediência à Igreja, na Modernidade, o homem, agora cidadão, deve obedecer ao Estado, sua instituição racional por excelência. Esse Estado considera o ser humano como condicionado a um papel social. Tal relação racional também influenciou o currículo, que acabou condicionado à estrutura moderna que se sistematizou na escola. Por isso,

O currículo como objeto de estudo é antigo. Afinal, pensar o que é educação é pensar o que pode ser o currículo. Nesse pensamento está sempre presente o que aprender e como ensinar, o que é educar, o que deve ser feito, o que fazer, qual cultura, qual formação, qual pessoa. Entretanto, o currículo como objeto específico de estudo tem seus começos nos Estados Unidos da América, no início do século XX. (VIEIRA, 2009, p. 05).

Nesse período, começou a existir uma relação entre a estrutura do currículo e o controle social nos Estados Unidos, pois foi um período histórico de transição da América do Norte rural do século XIX, para um progressivo processo de industrialização, e, por conseguinte, da divisão do trabalho. Diante de tal contexto, os diversos problemas das cidades cresciam considerando o aumento da população procedente da zona rural. Assim eclodiu uma classe operária que conseqüentemente necessitava estar pronta para se inserir no mercado de trabalho e exercer novas incumbências diferenciadas e especializadas, em função desse desenvolvimento industrial.

No início do século XX, aumenta a concorrência capitalista tendo como eixo norteador a produção padronizada e em série, tendo em vista a sociedade de consumo. As atribuições exigidas dos operários são a rapidez e a passividade. Nesse processo, a qualidade do trabalho de cada trabalhador está articulada às tarefas de controle e de manutenção, sendo gerenciada por meio de uma administração hierárquica vertical e individual, jamais coletiva. Esse currículo

[...] podendo ser enunciado como 'currículo tradicional', fazia forte apelo para a idéia de "alta cultura" versus "baixa cultura". Nessa dicotomia, o primeiro termo da oposição sempre será superior ao segundo. Desta forma, o mundo do currículo torna-se binário: ou isto ou aquilo. O currículo estabelece uma forma de poder: o poder da ciência e da cultura dominante. O currículo joga uma rede e captura a si próprio como um artefato de poder legitimador do capitalismo industrial e urbano (VIEIRA, 2009, p. 06).

O currículo, numa perspectiva instrumental, é concebido como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer pedagógico. Esses conhecimentos

são apresentados de forma universal e, conseqüentemente, muitas vezes desvinculados dos problemas relativos aos sentidos e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto e prático em que foram gerados. Nesse enfoque, a

[...] palavra latina *curriculum* refere-se ao percurso de uma carreira ou à carreira em si – um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar, de modo a desenvolver capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos (BOBBIT, 1918, p. 42).

Tratado assim, o currículo é compreendido à parte da história social. Tal forma racionalista ou mecanicista de ensinar provoca no educando a desvinculação de sua experiência, tratando-o como uma tábula rasa, desprestigiando qualquer conhecimento anterior à sala de aula, supervalorizando questões eminentemente tecnicistas do processo de ensino.

O currículo nesse contexto mecânico exige que, cada vez mais, os professores se profissionalizem nos moldes das outras profissões liberais como médicos, engenheiros etc, para poderem oferecer sua força de trabalho no mercado formal da educação. Tais ideias ressurgem hoje mescladas com as ideias de competências, intimamente ligadas ao modo capitalista neoliberal de produção típico do século XXI.

Aparece a sinonimização entre empresa/escola, estudante/cliente. Começa-se a pensar a escola como uma empresa e a profissão docente, definitivamente, como uma profissão liberal, na medida em que vincula o conhecimento a um processo de treinamento. Além dessa questão, sugere que todos os funcionários da escola deleguem, negociem, devam participar de sua administração, dentro de uma visão empresarial contemporânea.

Porém, é possível produzir o currículo em ações pautadas numa visão que rompe a hegemonia do poder racional e instrumental como sustentação única do fazer ciência e com as relações de poder hierarquizadas que dividem os que fazem ciência (pesquisa), daqueles que não sabem, pois

Muitas vezes, o currículo apresenta-se como um fato, como um dado, como o conhecimento válido e como a forma legítima de aprendê-lo. O currículo deseja ser definitivo. O currículo quer definir-se de uma vez por todas, mas não pode. O currículo desliza ao longo da história. O currículo muda (VIEIRA, 2004, p. 02).

Este deslizamento tem relação com as ideias de Foucault (1990), quando

ressalta que o poder não existe por si mesmo, não é algo que se tem ou não se tem, ele é exercido por meio de mecanismos de controle que estão presentes nas práticas das pessoas em geral. No caso da escola, quem exerce o poder é o diretor, o especialista, os professores e, inclusive, os alunos, porque o poder também é exercido em uma escala menor, o que ele chama de micropoder.

Não existe de um lado os que têm poder e de outro aqueles se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas de poder ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona (MACHADO, 1990, p. XIV).

Nesse sentido, Foucault faz uma denúncia da inexistência do poder como concebido pela Modernidade, contrapondo a perspectiva marxista de que há aqueles que não exercem poder por não possuírem condições econômicas para tal. Para ele, é possível ampliar o conceito de lutas que incluem outras que não são apenas típicas da exploração econômica da relação capital-trabalho. São elas: 1) oposição às formas de dominação ética, social e religiosa; 2) contra as formas de exploração capitalista que separam os indivíduos daquilo que eles produzem e impõem condições de trabalho injustas; 3) contra as formas de sujeição, submissão e subjetivação que lutam contra "aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros" (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Com base nesses pressupostos de Foucault, pode-se pensar que o professor exerce poder sobre seus alunos, especialmente com o aparato disciplinar. Assim, o poder se articula sobre dois elementos: "que 'o outro' [...] seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis" (Id. Ibid., p. 243). O poder disciplinar

[...] está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que "policiam" e disciplinam as populações modernas oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (HALL, 2005, p. 42).

Na concepção de Foucault, o poder não é

[...] uma violência que, às vezes, se esconderia, ou consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável [...] (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Para Foucault, esse poder disciplinar não destrói, ele produz e investe nos

indivíduos. Ele determina se esses indivíduos estão capazes ou não para atuar no trabalho, se têm condições de desempenhar funções dentro de um quartel, de um mosteiro, de uma escola e de, não sendo dotados destes perfis, se podem ser formados, criados por meio de mecanismos artificiais de poder, coerção, punição.

No exercício do poder, seus instrumentos de ação são comuns tais como: a vigilância hierárquica; a sanção normalizadora, que é a existência de uma forma de punição, na qual as infrações mínimas dos indivíduos são penalizadas; e os exames que permitem a descrição do indivíduo, mostrando minuciosamente seu perfil por meio da ênfase de suas diferenças comparado aos demais sujeitos. Por isso, as instituições, ao descreverem o aproveitamento dos saberes como norma disciplinar, limita a existência deles como modelo do exercício do poder (FOUCAULT, 1993).

Mas Foucault também percebe a existência da possibilidade de uma resistência dos agentes aparentemente oprimidos. Haveria, assim, o exercício do poder por todos em menor ou maior escala porque ele é uma relação. Efetivamente para ele essa resistência não é um subproduto das relações de poder, não é uma oposição à dominação, não é inteiramente passiva. A resistência não é anterior ao poder. Ela não é simples oposição ao poder, pois aí não haveria resistência alguma, ela estaria fadada ao fracasso. Para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente (FOUCAULT, 1990).

Posso deduzir que a resistência atua no campo das correlações de força, permanecendo superior a todas as forças do processo e no processo do poder. As resistências podem afirmar a variação e a modificação destes processos de poder e, dessa forma, acarretar mudanças profundas nas relações de poder.

Daí é possível concluir que o aluno não é o oprimido, já que ele também exerce poder sobre o professor e a estrutura da escola, seja não assistindo às aulas ou, mesmo presente, delas não participando ou tornando-se indiferente às explicações e intervenções do professor.

O currículo deve dar ênfase ao hibridismo, à mistura de culturas e de modos de vida, considerando o local e o contingente ao invés do universal. Está diretamente relacionado à incerteza e à dúvida. Deve-se preferir o subjetivismo nas questões curriculares (SILVA, 2011).

O currículo comporta a fluidez, a indeterminação e a incerteza. Por isso, é possível perguntar, tal como o discurso pós-estruturalista, segundo Silva (2011),

sobre aquilo que se entende por verdade. Postulando que se têm apenas significantes da verdade, sua compreensão é determinantemente adiada, nunca alcançada. A perspectiva pós-estruturalista afirma que a verdade não é, como entende a Modernidade, fazer corresponder um conceito a uma situação social, porque ela seria uma suposta verdade. O pós-estruturalismo se pergunta sobre como essa verdade chegou a se tornar uma verdade, sendo mais claro, uma veridicção.

Existe a concepção de que se acredita na emancipação humana universal do homem pela razão, pela ciência e pela tecnologia. Contrapondo-me a essa idéia, penso na possibilidade de criticar as metanarrativas: marxismo, positivismo, estruturalismo e todos os discursos que procuram explicar e abarcar a totalidade. Existe o conhecimento considerado em uma perspectiva universal, porém também se pode interpretá-lo localmente. Socialmente, grupos há muito marginalizados, ganham espaço de destaque como afrodescendentes, mulheres, homossexuais, pansexuais, transexuais. Surge a era dos serviços, do cinema e da televisão que faturam dinheiro com mercadoria virtual: filmes, comerciais, novelas. O fragmento é valorizado mais que o todo.

Foucault (1984) diz que se deve desenvolver a ação, o pensamento e os desejos por meio da proliferação, da justaposição e da disjunção e preferir o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; os fluxos às unidades; os arranjos móveis aos sistemas, acreditar que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade.

Logo, o pós-estruturalismo é movimento, idiosincrasia, fluxo e refluxo de ideias, condutas. O professor, para o pós-estruturalismo, é o facilitador na medida em que fornece ao aluno orientações que o conduzem a descobrir novas interpretações, além daquelas determinadas pelo currículo.

Ao produzir currículo, deve-se reconhecer que há conhecimentos que não estão centrados limitadamente em uma matriz curricular determinada pelo sistema. São possíveis práticas argumentativas e interpretativas abertas à sociedade formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e de suas questões pertinentes. Uma produção de conhecimento que pode ressignificar o presente e o futuro dos processos de comunicação e de produção de vida material e cultural de cada pessoa.

O conceito de um currículo do futuro não se baseia apenas na crítica

O currículo como invenção não rejeita a história de lutas e as relações de poder que envolvem a educação, pois está atento justamente para aquilo que ele é: uma invenção, uma resposta provisória, contingente, transitória, fugidia do significado do que seja conhecimento (PIZZI, et al, 2009, p. 26).

Na produção do currículo, não se pode considerar que as pessoas têm conhecimentos prontos e definitivos, pois, ao internalizar os conhecimentos oferecidos pela cultura, o aluno os reconstrói individualmente e vai, conseqüentemente, organizando seus processos mentais. Assim, quando chega à escola, já vem enriquecido de várias histórias vivenciadas que fluíram das experiências propiciadas pela cultura. O ambiente escolar é provável que seja espaço de questionamentos e aprendizagens, articulados à análise das experiências vividas sob múltiplos enfoques, sendo possível a pluralização do conhecimento.

Existe a possibilidade de o currículo ser produzido numa perspectiva ampla, considerando-o como espaço dinâmico e multirreferencial que permita ao professor pensar sobre sua cultura pedagógica, facilitando a esse professor debruçar-se sobre as dificuldades que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. Nessa perspectiva, para os educadores, o

[...] currículo precisa ser visto como tendo um propósito em si mesmo: o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar os alunos ou para resolver problemas sociais. Segundo, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não baseado em conteúdos ou habilidades. Os conceitos, entretanto, são sempre sobre algo. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no velho currículo – mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, logo, não desenvolverão a compreensão e não progredirão na sua aprendizagem [...] (YOUNG, 2011, p. 402-403).

O autor critica os modelos curriculares engessados vivenciados atualmente que se limitam às categorias técnicas de como fazer o currículo, na perspectiva de entender o currículo como meio que irá resolver problemas sociais e econômicos. Dessa forma, os educadores desenvolvem o currículo em uma perspectiva pronta e acabada, que automaticamente condiciona a maioria dos docentes, experientes ou inexperientes, a vivenciar a cultura historicamente tradicional. Isso os faz, paulatinamente, produzir discursos ingênuos desvinculados daquilo que realmente interessa aos alunos aprender. Em lugar de um currículo construído de forma autoritária e, portanto, tradicional, deve-se buscar modos que investiguem os fundamentos e as diversas formas de desenvolver a educação por meio de um

ensino que propicie realmente o aluno aprender de forma construtiva e dinâmica. O currículo passa a ser percebido como formas possíveis de estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Discutir tais desafios na contextualização do currículo exige reflexão para entender as visões fragmentadas em função do modelo de racionalidade científica das ideias da Modernidade. Modernidade que ainda está presente na educação básica e no ensino superior. Não se leva em consideração a subjetividade do ensino e da aprendizagem como as emoções, os sentimentos, a cultura, a satisfação individual, em decorrência de que as estruturas e normas educacionais, por várias décadas, têm-se pautado por práticas cartesianas. Essas práticas foram incutidas nos educadores, o que os levou a viver um currículo tradicional, em que os conteúdos são únicos, prontos, acabados e, portanto, fragmentados. A vida, cotidianamente, sofre uma forte influência da *tecnociência* que prima pela eficiência, pela eficácia, para que os indivíduos atuem no mercado de trabalho de forma quantitativa e qualitativa.

Diante de tais práticas, observa-se a produção do currículo dissociada e desarticulada das verdades que não aquelas da escola, que não aquelas oficiais. Cada professor executa seu trabalho de forma independente. Na escola, quando se estuda a biologia, o homem é estudado como um ser eminentemente anatômico e fisiológico. O cérebro, por exemplo, é visto como mais um órgão no corpo humano. Por outro lado, ao estudar psicologia, o comportamento humano é analisado como se não existisse relação desse comportamento com sua estrutura biológica. Em nenhum momento, ocorre a percepção de como as verdades transmitidas pelo professor de biologia ou psicologia se tornaram verdades. Não há análise de outras verdades que a escola desconhece e que são estabelecidas por outros grupos que também exercem poder, mesmo que este esteja fora do âmbito escolar.

Já na produção do currículo, tendo como base os fundamentos das teorias pós-críticas, penso que é possível criar uma visão contextualizada do conhecimento, da educação e da cultura na sociedade. Nesse contexto, não se evidenciam os limites e as fronteiras das ciências. Seu objetivo principal é envolver as ciências da natureza, as linguagens, as ciências humanas e a matemática, mas, mais que isso, seu objetivo é questionar a origem dos valores transmitidos pelo currículo. Ao entender que um conceito de determinada disciplina é uma verdade e que, como tal, foi construída historicamente e, por ser histórica, é a visão de determinado grupo

que ao construí-la exerceu mais poder que outros pontos de vista que também eram candidatos a verdade, o aluno poderá questionar o valor da origem e a origem deste valor (FOUCAULT, 1990).

Produzir um currículo que viabilize o desenvolvimento de conceitos, que possibilite compreender que por meio dele se promovem e se reconhecem as diversidades dos conhecimentos, das culturas, das diferenças individuais, valores e princípios antagônicos, exige que o professor pense questionando-se sempre sobre a origem daquilo que ele ensina, sobre o valor, sobre as relações de poder que estão em disputa na construção da verdade.

Mas, para Foucault (1995), viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração.

Nesse contexto está o papel do Estado “[...] O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado”. Sobre a governamentalidade explica que:

Com essa palavra quero dizer [...]:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes (FOUCAULT, 1990, p. 291).

A governamentalidade significa as práticas de governo do Estado, o governo deixa de ser exclusivamente demarcado pela territorialidade, passando a centrar na massa da população. Assim sendo, ao governar os corpos, o Estado tem o poder de tornar a política racional, que obviamente se gera com a produção da história. Nesse sentido, o Estado passa a ter sob controle inúmeros indivíduos que vão ser analisados no coletivo como sujeitos quantificáveis, controláveis e governáveis. O povo é considerado como uma espécie, no qual o Estado tem o dever de governar-lhes e, por conseguinte, garantir-lhes a vida na sociedade, tendo em vista evitar a extinção da espécie humana.

Então, nesse jogo de poderes entre Estado, escola, professor e aluno, surge a compreensão das disputas de poder. Mas, para isso, será que é preciso que o

professor se quiser mudar a atual compreensão de currículo, tenha um olhar atento e individualizado de si e de seus alunos? Que ele possa, paralelo ao que Foucault ressalta:

[...] analisar não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ideologias, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Nesse contexto, observar os mecanismos de formação da verdade, os jogos que o envolvem, os interesses de todos os grupos que estabelecem luta para que aquele conceito que mais atenda suas expectativas se torne verdade aceita pelos demais. O desafio está em como conciliar esses interesses não só aos do professor como agente diretamente envolvido com o aluno, mas também com os interesses do aluno, que levará a formação proposta pelo currículo para toda a vida. É isso que busco compreender no cotidiano da escola ribeirinha.

Fazer isso é um exercício que possibilita a liberdade e a busca constante para entender-se, e é também um meio para conhecer a subjetividade de si. Assim, é possível a dedicação ao cuidado dos outros, que são os alunos, os pais, as mães, enfim, o grupo no qual o educador está inserido.

[...] nesse enfoque o educador compreende que as ações educativas devem estar diretamente relacionadas consigo mesmo e com seus alunos, seria estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio do saber possível. Trata-se, por conseguinte da história da subjetividade, se, por exemplo, entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 1988, p. 297-298).

No jogo de construção da verdade, surgem novos valores que são locais, que são em função não de uma objetividade, mas de observações estéticas dos envolvidos. Os novos valores não seriam apenas da razão, mas também dos sentidos. Nesse caso, o currículo tem como questão central saber o "por quê?": "Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?" (SILVA, 2001, p. 16).

A partir de tais questões, não é mais possível acreditar na eficácia do discurso tradicional. Do discurso iluminista de liberdade, capitalismo, do Estado racional capaz de criar e defender leis que garantam igualdade de todos perante elas.

Por fim, a construção do currículo com poder compartilhado, discutido, que envolve a luta de interesses descrita por Foucault ou, ao menos, onde ocorram os

mecanismos de poder presentes nesses jogos, influenciaria o processo de ensinar na medida em que o professor perceba que o aluno também exerce poder. E mais, o aluno também tem o poder de cuidar de si que o torna um indivíduo ciente de seus problemas e interesses que nem sempre são os mesmos que a escola determina.

6 ANÁLISES SOBRE O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA

Neste capítulo, descreverei o currículo das escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante localizadas no ambiente dos ribeirinhos, tendo em vista compreender as implicações da sua organização na produção da identidade cultural dos alunos e docentes que integram as classes seriadas e multisseriadas do ensino fundamental. Serão analisados os discursos materializados em documentos oficiais, documentos não oficiais, bem como nos cadernos dos alunos; as fontes orais por meio das entrevistas de professores e alunos; as observações nas variadas situações vividas pelos alunos e professores nas escolas.

Então, minhas análises são produzidas a partir das seguintes seções: Os Discursos dos Documentos Curriculares Oficiais, nesta tem-se como foco o Projeto do Sistema Modular e a Diretriz Curricular Estadual; A Cultura e o Currículo: as identidades dos ribeirinhos nas escolas de ensino fundamental, aqui abordo as ideias de cultura dos professores e alunos; O Planejamento Curricular e a Ação dos Docentes nas Escolas Ribeirinhas possibilito entender a produção da organização do currículo nas escolas; As Representações do Currículo nas Escolas Ribeirinhas: os discursos produzidos nas disciplinas Língua Portuguesa, História e Ciências, enfatizo a compreensão sobre as práticas vividas em três componentes curriculares nas unidades de ensino situadas no Lago do Ajuruxi.

6.1 Os Discursos dos Documentos Curriculares Oficiais

6.1.1 O Projeto do Sistema Modular de Ensino: a produção das relações de poder

No contexto brasileiro, o currículo tem sido objeto de estudo nos domínios das políticas públicas e pelos vários autores que discutem as teorias curriculares no contexto das práticas pedagógicas escolares. Vêm-se problematizando os pilares que viabilizam a sustentação da educação, na medida em que as instituições de ensino constantemente são incentivadas por discursos que as conduzem a trabalhar na busca e na valorização de um currículo que atenda às peculiaridades locais, na perspectiva de romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicionais.

Daí a relevância de analisar esses discursos, uma vez que existem jogos de poder no âmbito educacional.

O eixo norteador dessas políticas e teorias curriculares está relacionado em uma questão principal: o que deve ser ensinado? Essa questão geralmente está diretamente articulada ao currículo ideal, ao currículo que é válido nas relações sociais, pois a intenção de se ensinar o que é válido implica diretamente modificar ideias de um determinado indivíduo.

Em termos estritamente do currículo, esses [...] são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Existe a necessidade de analisar as verdades consideradas válidas que estão contextualizadas nos jogos de poder no âmbito escolar ribeirinho. Nesses jogos de poder, parece implícito a função da escola ensinar um conhecimento ideal para um sujeito quimérico. A partir dessa premissa, pude analisar o currículo como prática discursiva, tendo como foco a dimensão política, pois “implica vê-lo como prática que produz efeitos, identidades, verdades. E ao tratá-los na instância desses jogos, estamos vendo-os como discurso” (COUTO, 2012, p. 69).

Essas políticas evidentemente implicam mudanças no cotidiano das escolas, na vivência da sala de aula entre professores e alunos. As escolas são direcionadas à sua condição de se adequarem às orientações curriculares oficiais; logo, o currículo oficial se transforma em um documento prescritivo, constituído de um processo de produção de saberes, de valores, significados que são viabilizadas pela produção de culturas, nas quais fluem maneiras de se ensinar e de se aprender.

Quando ressalto que o currículo se produz culturalmente, significa dizer que ele é campo de conflitos, de choque de ideias, de variados jeitos de pensar e analisar o mundo, pois, como afirma Hall (1997, p. 33), “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo”.

Ao se compreender as políticas também como práticas discursivas, ao se

considerar que o sistema modular de ensino é uma política vivida no contexto da região amazônica, tem-se como centro de convergência e, portanto, de análise, o Projeto do Sistema Modular de Ensino (SOME).

O referido projeto foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação, especificamente no dia 23 de dezembro de 2005. Tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que, em seu artigo 81, regula: “[...] é permitida a organização de cursos ou instituição de ensinos experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”. Também se teve como parâmetro a Lei 949/2005, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Básica, nos artigos 59, 60 e 61, que normatizam o Ensino Modular, e referendam as exigências de sua implantação, quadro de pessoal, entrada e saída do professor no Ensino Modular.

Art. 59 - Nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas as seguintes condições:

- I - comprovação da existência de, pelo menos, 20 (vinte) alunos por série;
- II - disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores;
- III - existência de infra-estrutura física compatível com o ambiente escolar

O Ensino Modular é um sistema implantado em lugares que não são atendidos pelo ensino regular na região amazônica. Visa garantir às crianças, jovens e adultos acesso ao ensino fundamental e médio. Tal política objetiva oferecer o ensino formal viabilizando igualdade de oportunidades quanto ao direito à educação básica, propiciando ampliação da escolaridade, além de o aluno ter condições de permanecer em sua respectiva comunidade.

A denominação Sistema Modular justifica-se pelo fato de esse sistema ser oferecido em 4 (quatro) módulos durante o período letivo, com duração de 50 (cinquenta) dias letivos cada módulo, totalizando 200 (duzentos) dias, conforme o artigo 24, da Lei 9394/96, que garante a educação básica, nos níveis fundamental e médio, podendo ser organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver [...].

A cada módulo, em reuniões periódicas promovidas pela coordenação do sistema modular por meio de sorteio, os docentes são lotados em localidades de fácil e difícil acesso de forma alternada. Portanto, o professor deve estar disponível

para residir em quatro localidades diferentes durante o ano.

Os locais de difícil acesso se referem às regiões distantes da capital Macapá, como, por exemplo, as aldeias indígenas situadas no município de Oiapoque, cuja viagem tem duração de 12h00min no verão e, no inverno, época das chuvas, em decorrência da má infraestrutura das estradas, o tempo de viagem em média é de 24h00min. As de fácil acesso são locais mais próximos da capital, como o distrito do Pacuí, que se leva 02h00min de viagem via terrestre.

Apesar de ter sido instituído legalmente no ano de 2005, o sistema modular de ensino foi implantado em 1982, com o objetivo de atender os alunos do ensino médio nos municípios de Amapá, Calçoene, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque e Porto Grande. Para que o projeto fosse implantado tendo em vista sua aplicabilidade de acordo com os parâmetros legais, e como na época não existia lei específica para sua regularização, o sistema modular iniciou como extensão do Instituto de Educação do Amapá, essa escola tinha finalidade formar professores para atuarem de primeira a quarta séries. Também o Sistema Modular de Ensino iniciou como extensão da Escola Estadual Doutor Alexandre Vaz Tavares, unidade que atendia o ensino médio. Então, o sistema modular iniciou para atender a alunos da zona rural com o objetivo de oferecer duas modalidades de ensino: formação para o magistério, além de proporcionar a formação para ensino médio regular.

No ano de 1996, como experimento inicial, ofertou-se o segundo segmento do ensino fundamental de 5^a (quinta) a 8^a (oitava) série nas seguintes localidades: distrito do Bailique e Município de Itaubal do Píririm e Carapanatuba. A referida experiência foi positiva e logo foi efetivada para atender a outras localidades do Estado.

Antes o critério para os professores ingressarem ao Sistema Modular era unicamente a carência de docente nas escolas. Atualmente para integrar no referido sistema os novos professores, obrigatoriamente, passam por um processo seletivo organizado pela Unidade do Ensino Modular (SEED). Essa sistemática é regulamentada pela lei 949/2005, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação e, em seu artigo 60, normatiza:

O ingresso dos Professores do Quadro de Pessoal Permanente do Estado e pertencente ao Quadro de Pessoal do Ex-Território Federal do Amapá no Sistema Modular de Ensino ocorrerá mediante processo seletivo interno que observe os seguintes critérios:

I - que tenha cumprido o estágio probatório;

II - ter exercido no mínimo por 02 (dois) anos a docência em efetiva

regência de classe;

III - não estar o servidor respondendo a processo administrativo disciplinar;

IV - que para exercer suas funções no ensino fundamental o professor deverá pertencer, no mínimo, à Classe B, enquanto que para atuar no ensino médio deverá pertencer, no mínimo, à Classe C.

Parágrafo único: Os outros critérios para seleção serão definidos em edital específico que possibilitem a todos os interessados igualdade de condições.

A definição dos critérios ocorre em função de assegurar a qualidade do trabalho docente, já que o educador tem que ter cumprido o estágio probatório quando do concurso para professor do quadro efetivo do Estado, além de 2 (dois) anos de experiência em exercício exclusivamente na sala de aula. Quanto à classe C, esta se refere à qualificação no ensino superior. A classe B é relativa aos docentes com exame de suficiência, a qual, atualmente, está em extinção. Exames de Suficiências eram promovidos pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tendo em vista habilitar professores em exercício, porém sem formação superior, para atuarem de 5ª (quinta) a 8ª (oitava) séries, nas disciplinas da Base Nacional Comum, como normatiza a Resolução 15/94 da UNIFAP.

Nos dias atuais, o Sistema Modular atende aos 16 (dezesesseis) municípios do Estado do Amapá. O total de escolas é de 70 (setenta) unidades. Destas, 40 (quarenta) oferecem exclusivamente o ensino fundamental; 27 (vinte e sete) atendem a unidades de ensino com ensino fundamental e médio; 3 (três) ofertam unicamente ensino médio. Nessas instituições escolares, atuam 152 (cento e cinquenta e dois) professores designados ao ensino médio e 325 (trezentos e vinte e cinco) destinados ao ensino fundamental, todos os 477 (quatrocentos e setenta e sete) professores são devidamente habilitados para o exercício do magistério. Quanto ao número de alunos têm-se 4.468 (quatro mil quatrocentos e sessenta e oito) alunos inseridos no ensino médio e 6.300 (seis mil e trezentos) alunos no segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série), totalizando 10.768 (dez mil, setecentos e sessenta e oito) educandos.

As Unidades de Ensino Fundamental Modular e a Unidade de Ensino Médio Modular fazem parte do organograma da Secretaria Estadual de Educação do Amapá e estão hierarquicamente vinculadas ao gerenciamento da Coordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional. As atribuições das referidas Unidades de Ensino Fundamental e Médio Modular são de criar planos, programas, projetos e diretrizes com o objetivo de promover a qualidade do ensino em locais da zona urbana e rural de Macapá, integradas com os demais setores existentes no

organograma da SEED.

Quanto aos objetivos do Sistema Modular têm-se os seguintes:

- Garantir e expandir o ensino sistematizado nas diversas localidades do Estado do Amapá (Ensino Fundamental 5ª a 8ª série e Ensino Médio), assegurando a ampliação do nível de escolaridade, o acesso e a permanência dos alunos em suas comunidades, através da redefinição desse nível de Ensino para um Sistema de Organização Modular [...].
- Adotar mecanismos de incentivo para o exercício da ação docente nos municípios.
- Garantir a fixação dos alunos em suas localidades de origem através da ampliação, de forma periódica, dos níveis de ensino nas localidades.
- Acompanhar e avaliar periodicamente as Unidades Escolares buscando garantir a eficácia do ensino a nível administrativo, técnico e pedagógico.
- Implantar um projeto que atenda às expectativas da clientela oportunizando o acesso ao conhecimento sistematizado com a valorização da realidade dos educandos, assegurando a continuidade do ensino nas diversas localidades do Estado do Amapá obedecendo aos preceitos da legislação em vigor (AMAPÁ, 2005, p. 05).

Nos objetivos do Projeto SOME descritos acima, a intenção é de ampliar e uniformizar o atendimento para as regiões do Estado em que não existem escolas de ensino regular como as localidades ribeirinhas, regiões de aldeias indígenas, áreas quilombolas, assentamentos, garimpos, além de locais que não apresentam bases ou condições de infraestrutura desejáveis quanto à habitação, saneamento, rede elétrica, situação comum na Amazônia rural. Outro fator trata da garantia da permanência dos alunos nas suas localidades. Dessa forma, não há necessidade de deslocarem-se para os centros mais desenvolvidos economicamente ou permanecerem sem o acesso à escola, caso não tenham condições financeiras de se sustentar nas cidades sedes distritais ou municipais.

Vale evidenciar que nos objetivos tem-se a peculiaridade do incentivo da ação docente em outros municípios do estado do Amapá, não limitando esse exercício exclusivamente a Macapá, pois existe resistência de alguns professores em não atuar nas localidades mais distantes da cidade devido à falta de infraestrutura nos setores econômicos, educacionais e sociais. Por isso a maioria dos docentes tem preferência em permanecer nas unidades escolares dos centros urbanos.

Já por meio do Projeto SOME o professor faz diversos rodízios nos municípios durante o período letivo, com incentivo financeiro que duplica o salário do educador: por exemplo, um professor com nível superior recebe uma média de R\$ 3.000,00 (três mil reais). Tendo acesso ao sistema modular, passa a ganhar R\$ 6.000,00 (seis mil reais). Por causa desse incentivo financeiro há professores que atuam nesse sistema desde a sua implantação. O quadro docente constitui-se de

professores contratados pelo governo estadual, bem como professores vinculados ao governo federal que se encontram atualmente à disposição do estado, e que são docentes oriundos do extinto território federal do Amapá. Essa remuneração foi garantida legalmente por meio da Lei 949/2005:

Art. 37 - São devidas aos integrantes da carreira dos profissionais da educação básica as seguintes gratificações e adicionais:
[...] III - Gratificação de Ensino Modular, correspondente ao valor do vencimento do padrão inicial da Classe C do Professor em regime de 40 (quarenta) horas semanais, devida aos Professores do Quadro Permanente de Pessoal do Estado ou do Quadro de Pessoal do ex-Território Federal do Amapá designados para o Sistema de Organização Modular de Ensino da Secretaria de Estado da Educação.

Essa gratificação do ensino modular objetiva custear o deslocamento, alimentação e permanência dos professores nas localidades para as quais são designados a atuar. Além disso, o professor deve adquirir o que se denomina *kit modular* que se constitui de: botas sete léguas cano longo, com o objetivo de evitar picadas de cobras; coletes salva-vidas para as áreas ribeirinhas; remédios; velas; mosquiteiros; repelente; lanterna; carote de gasolina para funcionamento das catraias e rabetas, tendo em vista a locomoção fluvial, já que em algumas localidades existe uma parte do trajeto terrestre e outra parte fluvial. Essa gratificação estabelecida no artigo também tem a finalidade de custear mensalmente o transporte para os docentes se dirigirem até a capital Macapá, com a intenção de receberem suas remunerações.

Pelo exposto, é possível analisar que as instituições governamentais que gerenciam a educação passam a ser instâncias que exercem práticas cada vez mais racionalizantes, pois balizam os indivíduos delimitando o que pode, bem como o que não pode ser vivido nas escolas, na vida de cada professor. Por isso, legalizam hierarquias e oferecem benefícios sem realmente estar preocupados com os riscos que o professor corre frente aos perigos que existe na região amazônica. Especialmente no que se referem aos animais peçonhentos, transportes fluviais e terrestres inadequados, habitação imprópria, tendo em vista garantir a sobrevivência satisfatória nos diversos municípios onde os professores vivem durante o ano, como se observa nos discursos dos professores, posteriormente neste capítulo.

O sistema educacional traz nesses planos, programas e projetos práticas de cunho político por meio de discursos permeados de saberes e poderes na perspectiva de manter ou buscar um regime de verdade. Nesse processo, tomando

as políticas públicas como diretriz pedagógica, bem como considerando que o currículo está contextualizado em tais políticas, observa-se que este se torna disciplinador e, concomitantemente, padronizador das práticas educativas. Na medida em que o currículo implica um processo de subjetivação de alunos e professores, produz e reproduz determinados regimes de verdades e fortalecem exercícios de poder. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2004, p.12).

Nesse processo, as políticas públicas curriculares passam a ser uma potente tecnologia de poder, pois aplicam ações centralizadoras de subjetivação, organizam, classificam, delimitam. Como exemplo, tem-se o discurso do artigo 37, que se refere ao regime de 40 (quarenta) horas semanais. Dessa carga horária, o professor deve cumprir em sala de aula no máximo 24 (vinte e quatro) horas. As demais 16 (dezesesseis) horas são designadas ao planejamento, estudos, atendimentos individuais em horários contra turno junto aos alunos e reuniões pedagógicas promovidas pelas escolas ou pela secretaria de educação.

Essa carga horária destinada aos professores para planejamento e atendimento individual nas escolas ribeirinhas, por exemplo, na maioria das unidades de ensino não há estrutura física adequada onde se tenha condição de prestar esse atendimento individual aos alunos. Além disso, não há profissional da área administrativa e pedagógica, como diretores e coordenadores pedagógicos que possibilite efetivação de estudos e assessoramentos aos docentes. Essa falta de profissionais é imposta de forma universal, entretanto não tem como foco situações singulares, presentes na cultura ribeirinha.

Vale ressaltar também que para sustentabilidade e apoio aos docentes que atuam no sistema modular, o Governo do Estado e as Prefeituras estabeleceram convênio de cooperação técnica, cabendo ao Governo estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Amapá as seguintes estratégias: selecionar e lotar professores, oferecendo-lhes orientações técnicas para o exercício qualitativo da docência. Nesse processo, deve ocorrer o planejamento pedagógico: gerenciar, acompanhar, supervisionar e avaliar periodicamente as unidades escolares; manter a merenda escolar regularmente aos alunos; distribuir livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM) aos alunos; sistematizar do calendário letivo anual, respeitando as peculiaridades locais; oferecer transporte escolar aos alunos em

consonância com os municípios; responsabilizar-se pela expedição da escrituração escolar (boletins, declarações, ressalvas, histórico e certificados de conclusão) por meio das unidades de ensino que se encontram autorizadas para funcionamento; assegurar à escola o repasse dos recursos do caixa escolar, de acordo com o valor correspondente ao número de alunos matriculados, tendo em vista manutenção do ambiente escolar.

Já as Prefeituras, por meio das Secretarias Municipais de Educação, comprometem-se em assegurar as seguintes condições: oferecer espaço físico adequado para o funcionamento da escola destinada a atender o Ensino Modular, disponibilizando pessoal de apoio como servente, vigia e merendeira, possibilitando suporte operacional aos docentes e alunos; garantia em caso de emergência de risco à saúde do professor, condições adequadas de atendimento do município até a capital; coordenação do transporte escolar dos alunos, tanto via terrestre quanto fluvial; arcar com a habitação para os professores, atendendo a condições adequadas de conforto, higiene e segurança, com saneamento e utensílios básicos, tais como as mobílias mínimas para a sobrevivência dos educadores.

Ante as discontinuidades históricas do currículo inserido nas políticas públicas como tecnologia de poder, os sistemas estadual e municipal estabelecem um exercício de governo nas singularidades e coletividades dos indivíduos. Esta é uma marca particular do Estado: o governo. Nessa marca, está caracterizada a disciplina que tem o propósito de programar os modos de vida das pessoas e da população. Essas tecnologias são colocadas em operacionalização pelo Estado, significa o governo agindo sobre os corpos e mentalidades dos seres humanos. Tal soberania política é uma maneira racional de regular os sujeitos em nome de uma verdade que conseqüentemente legitima o poder do Estado.

Na escola, especialmente por meio das políticas públicas, o Estado está presente fazendo-a cumprir o mesmo papel de controlar e uniformizar a prática dos professores, além de propagar valores aos alunos que buscam melhores condições de emprego, salários, tendo em vista ascenderem nas relações dos poderes permeados no âmbito social. A escola tem o objetivo de reguladora dos modos de vida dos indivíduos, tornando os corpos dóceis e racionais em algumas situações da vida cotidiana.

Porém, como o poder está articulado nas relações das pessoas, os docentes e alunos estabelecem também papel de resistência diante dos discursos vividos nos

segmentos das unidades de ensino. Tal abordagem tem relação com os depoimentos dos professores descritos no site do Sistema Modular de Ensino do Amapá (<https://sites.google.com/site/ensinomodular/producoes-docentes>), em que eles contrapõem-se diante das condições estabelecidas no convênio de cooperação técnica firmado entre governo estadual e os prefeitos dos municípios no que tange às condições de trabalho. O depoimento, assinado coletivamente pelos 477 (quatrocentos e setenta e sete) professores e professoras que integram o referido sistema, especificamente no dia 28 de maio de 2011, ressaltam o seguinte:

[...] Ignora-se falhas mais gritantes, criadas e mantidas há décadas pelo próprio sistema educacional do estado e pela estrutura governamental, entre as quais destacamos:

a) inexistência de apoio logístico e condição no que tange ao deslocamento, manutenção e condições condignas de trabalho nas localidades onde o módulo atua. Há localidades para as quais o profissional do módulo se desloca em situação tão insalubre e perigosa, que o mesmo se mantém em permanente risco de morte. A guisa de exemplo podemos citar as Vilas de Sucuriju, Pau Mulato, Ajuruxi, as quais não dispõem de transporte regular, o que obriga os professores e professoras a se deslocarem em embarcações sem as mínimas condições de segurança previstas em lei [...]. Em outras localidades não ribeirinhas não existe transporte regular. Os professores que não dispõem de veículo próprio se vêem compelidos a pagar vultosas somas para os denominados “carros piratas” a fim de chegar à localidade. Tal despesa aumenta no período chuvoso, haja vista que a maior parte dos ramais do estado está há décadas em total abandono. Um exemplo confirmável e demonstrável são as localidades da região dos lagos, município de Tartarugalzinho, onde estão as comunidades de Lago Novo, Terra Firme e Ponta do Socorro.

Os docentes também citam exemplos de insalubridade e periculosidade a que estão submetidos os profissionais que atuam no ensino modular; citam a morte dos professores: [...] Irene Silva, Helomar Hildemar, Jacirene Correa, Paulo Melo, Francisco Xavier Oliveira, João Joel Soeiro, Cristina Melo, Sandoval. Este último que teve morte provocada por picada de inseto, contraindo a febre do maruim, que agravou outros quadros clínicos. Segundo os docentes, todos esses colegas, em maior ou menor grau, morreram por causa de sua dedicação ao trabalho, uma vez que o deslocamento à capital e o pouco tempo que se tem para resolver os compromissos impedem que o professor do módulo possa cuidar de sua saúde. Muitos deixam de fazê-lo porque vivenciam as imposições e demandas inerentes à natureza de seu trabalho.

Sobre o saneamento básico e infraestrutura de moradia dos professores descrevem:

[...] b) A imensa maioria das localidades onde o módulo atua não dispõe de mínimas condições de permanência e moradia. Onde existem alojamentos,

os mesmos são totalmente insalubres: falta água, inclusive potável; falta energia, o que impede a necessária conservação dos alimentos, haja vista que não é todo lugar que possibilita a aquisição de alimento suficiente e saudável. Existem alojamentos em condições tão precárias que não são dignas de um ser humano ali viver: além de servirem de toca de animais peçonhentos e transmissores de zoonoses, não dispõem de nenhum móvel ou utensílio necessário à moradia. E tudo isto se agrava diante do fato de a maioria das localidades atendidas pelo módulo não propiciarem atendimento médico emergencial. Quando algum professor adoece, o mesmo precisa deslocar-se urgentemente para a capital do estado, sob risco de morte, em muitos casos.

Além do alojamento ou residência para os docentes, também o Projeto do Sistema Modular de Ensino pontua o papel dos governos em dar as condições de estruturas físicas apropriadas para o funcionamento das escolas. Alguns prédios escolares na área ribeirinha não apresentam requisito plenamente adequado e conforto ambiental estabelecido na legislação para receber os estudantes e possibilitar condição para o processo de ensino e aprendizagem.

Existe a importância da relação dos profissionais da educação e alunos com o ambiente físico escolar adequado. É uma das condições que pode ser cuidadosamente arquitetada através de projetos de escolas que contemplem edificações com condições térmicas, luminosas e acústicas que tenham relação com as variações climáticas, objetivando garantia da saúde e desempenho satisfatório de professores e alunos nas unidades de ensino, principalmente nas áreas ribeirinhas, nas quais a temperatura varia de 36° (trinta e seis) a 42° (quarenta e dois) graus. Entretanto, exatamente nesse contexto ribeirinho da Amazônia, é comum encontrar escolas em precárias situações de infraestrutura quanto à situação física, saneamento básico e condições de acessibilidade aos alunos.

A precariedade da infraestrutura é uma das características mais marcantes das escolas rurais multisseriadas, pois em muitas situações as escolas [...] encontram-se muito afastadas das sedes dos municípios [...]. São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local, salões de festa, barracões, igrejas, etc. Possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos [...], que se encontram em péssimo estado [...] com goteiras, remendos e improvisação de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. (HAGE, 2010, p. 02)

No caso desta tese em que se tem como foco duas escolas, há um antagonismo nesse sentido. A Escola Jarbas Amorim Cavalcante funciona em sala de residência cedida por uma família da comunidade. Enquanto que a Escola Maria da Silva Mendes apresenta uma estrutura física satisfatória, raridade no espaço ribeirinho, como mostra as figuras número 01 (um). Na parte superior, está a Escola

Jarbas Amorim Cavalcante, na parte inferior a Escola Maria da Silva Mendes.



**Figura 01: Escolas Jarbas Amorim Cavalcante (fotos superiores)
Maria da Silva Mendes (fotos inferiores)**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quando se relaciona o discurso do Pacto do Governo Estadual e Municipal com o discurso dos professores no que diz respeito ao SOME, observo que os argumentos são contrários sobre as condições de sobrevivência que possibilitará a produção do currículo na escola. Enquanto o Pacto oferece condições satisfatórias de sobrevivência, os docentes falam das questões insalubres que vivem em algumas localidades.

Penso que, no caso do Projeto do Sistema Modular de Ensino, o Governo Estadual e o Municipal produzem gerenciam a partir de uma racionalidade política, professores e alunos tornam-se objeto de governo. Não se fazem necessárias estratégias coercitivas que disciplinem as pessoas. Pelo contrário, a racionalidade de governo se engendra na vida dos indivíduos, aplicam-se artifícios de poder em que o Estado controla a partir da potencialização e não da coerção. Emprega técnicas de governo processuais e permanentes, alcança os objetivos com o menor uso de repressão possível. Há uma estratégia de proteção ao exercício que o

indivíduo estabelece como trabalhador, não como discurso de caridade ou humanidade. Por exemplo, o professor tem valor considerando que é útil; por isso, é prioridade governá-los.

Tal discurso está articulado a um corpo muito mais amplo, passa pelas políticas gerais que implica nas condições locais do cotidiano da escola, do cotidiano da vida dos professores e alunos, no dia a dia da sala de aula. O discurso sempre é enunciado de certo lugar em um tempo específico, porém existem também as possíveis condições que podem ser consideradas como: os fatores econômicos ou culturais ou sociais ou filosóficos do que vai ser enunciado, além das emergências ou necessidades dos quais são produzidos esses discursos.

Os discursos do Projeto do Sistema Modular têm essa peculiaridade de tentar confortar professores, alunos e comunidade em geral por um discurso ideal, de condições perfeitas. No entanto, como se observa nas práticas dos professores, em muitos casos acaba produzindo a insalubridade, a desigualdade, a doença, a morte de professores. Impõe sérias circunstâncias à vida das pessoas e, concomitantemente, tenta determinar seus passos, suas condutas, regular o modo de ser de professores e alunos.

6.1.2 A Diretriz Curricular Estadual

Em função do processo de democratização, a partir de 1980 no âmbito educacional, especificamente sobre o currículo, a abertura política possibilitou às escolas e à sociedade em geral viabilizarem mudanças no sistema educativo. Concretamente, a democracia no Brasil surge no momento em que Estados, Municípios e União analisam suas atribuições, na busca de novas posturas que viabilizassem outras metas com articulações, integrações e parcerias. Também nessa busca da construção do currículo nas unidades escolares, obviamente, a academia exerceu importante papel na medida em que produziu acervo relevante de conhecimentos que serviu como referência para a elaboração de pareceres e para a análise de propostas curriculares (MOREIRA, 1995).

Nesse contexto, a educação básica e o ensino superior tornaram-se um anseio da maioria dos professores que lutavam para construir quais as melhores estratégias de educar e quais as dimensões legais e fundamentos pedagógicos poderiam ser pensados para produzir um processo educativo adequado à

qualidade do sistema educacional (Idem). Tendo como foco esses novos pressupostos da democratização do ensino, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 são instrumentos que garantiram a abertura da política educacional.

Nesse sentido, o currículo escolar na CF de 1988 normatiza uma formação básica comum. Garantia estabelecida depois de acirrada discussão entre agentes políticos na Assembléia Nacional Constituinte. Tais debates culminaram com a normatização do artigo 210, em que se regimenta: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por meio desse artigo, a CF aponta para a definição das diretrizes, tendo em vista a organização dos conteúdos para o ensino fundamental, a partir do princípio de igualdade, respeitando as diversas culturas no contexto nacional, nas variadas regiões do país.

Nesse prisma, a LDBEN, nº 9394/96, reafirmou o preceito constitucional assegurando que:

Art 9º A União incumbir-se-á de: [...]
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Idem, p. 20).

Em função dos preceitos legais da CF e da LDBEN, foi construída uma versão preliminar das referências curriculares nacionais para a educação básica, no final de 1995, especialmente para o ensino fundamental. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental são constituídos de documento introdutório; um livro para cada componente curricular: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes e educação física; documento da apresentação dos temas transversais, além dos livros para cada tema transversal que são: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

Esses documentos focalizam a necessidade dos conteúdos dos componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum das matrizes curriculares no território brasileiro. Aí, estão descritos os discursos que referenciam os conteúdos que o Sistema Federal determina como essenciais, diz que, particularmente, eles

estão relacionados aos interesses no que diz respeito às dimensões sociais e culturais dos alunos. Os Parâmetros foram elaborados de modo que serviram de referencial para o trabalho do professor, tem como discurso o respeito à concepção pedagógica do educador e à pluralidade cultural brasileira. Porém, em algumas situações quando a escola promove ações que incentivam os professores e professoras ao acesso a este documento, sabe-se que

[...] o conjunto de documentos político-pedagógicos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), acaba contribuindo para controlar o saber-fazer docente, funcionando para determinar o que deve e pode ser feito no processo de trabalho. O resultado de tal processo constitui aquilo que a professora é, aquilo que faz e deixa de fazer (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 223).

Contrapondo a Vieira, Hypólito e Duarte tem-se descrito no documento outro enunciado: os parâmetros são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Os Parâmetros são instrumentos úteis de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Espera-se, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito do professor e, afinal, um dever do Estado (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é uma política pública considerando em que foi criado com a intenção de ser vivido por um país com extensa dimensão territorial, constituído por diversidades regionais em termos de cultura, linguagem, valores e princípios diferenciados.

Mesmo se constando tal premissa verifica-se as intenções do Ministério de Educação quando tenta persuadir o professorado a aderir a um pacote de conteúdos fechados que devem trabalhar na sala de aula. Esses modos de convencimento estão presentes principalmente no Documento Introdutório. Os demais livros que tratam a respeito dos componentes curriculares, tentam garantir conteúdos iguais para sujeitos inseridos em diferentes unidades escolares. Nesse prisma torna-se inexequível a nivelção dos conteúdos de tal política.

Esse nivelamento é inviável especialmente nas escolas localizadas no Lago do Ajuruxi os PCN, pois não produzem mudanças significativas no cotidiano de sala de aula, na medida em que alguns professores desconhecem sua existência e outros não analisam seus discursos prescritivos, não há estudos ou debates sobre os temas propostos pelos PCN.

O Ministério de Educação e Cultura considera que os Parâmetros Curriculares norteiam o trabalho do professor quanto à necessidade de cumprimento dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental, nesse sentido foi relevante inquirir os docentes das Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante. Perguntou-se aos professores sobre a leitura e interpretação dos PCN e a sua relação com a vivência nas aulas tendo como eixo: quais conteúdos fazem parte do currículo da escola ribeirinha? Eles responderam o seguinte:

Não, não, eu sei que tem, eu sei que existe, mas eu não fiz leitura nenhuma, nunca. (PROFESSORA C)

Não. Eu não, eu não conheço não. Nunca nos falaram sobre os Parâmetros Curriculares. O que a gente recebe é só os livros didáticos, me guio por eles (PROFESSOR D).

Olha, alguns anos atrás nós tivemos acesso, mas parou por ali. Nem lembro, faz alguns anos, nós discutimos pouco, acho que faz uns 10 anos (PROFESSOR A).

Ah sim, os PCN, eu ainda não fiz leitura, sei que tem sim, mas falta analisar (PROFESSORA B).

Paralelo aos discursos dos docentes *A, B, C, D*, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm o discurso de auxiliar o professor

[...] na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 4).

Existe um discurso de o professor exercer a função de pesquisador, um educador e aluno reflexivo. O aluno que enfrente “o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (Idem)”. Nesse discurso, a criança ou adolescente é construtora de conhecimentos, tem condições de resolver qualquer tipo de problema, também tem disposição que permite a participação ativa nas atividades escolares, o educando está sempre disposto para aprender.

Esses discursos contrapõem ao mundo das crianças, adolescentes e professores das escolas ribeirinhas do Lago do Ajuruxi, são indivíduos que não fazem parte desse perfil, na medida em que não existe um aluno ou um professor padrão, no qual estão todos sempre dispostos a exercer papéis iguais. Geralmente a cultura escolar está envolvida com a ideia do homogêneo, do aluno modelo. Todavia, as escolas cotidianamente estão enfrentando situações inerentes as diferenças, ao processo de inclusão que flui da pluralidade cultural, étnica, religiosa inseridos nos grupos sociais.

A maioria dos professores das escolas pesquisadas não conhece o que se enuncia nos Parâmetros Curriculares, nunca fez a leitura do documento, não há iniciativas da SEED e SEMED em promover ações que permitam aos professores analisar as diretrizes dos PCN, objetivando pensar, contrapor, ou acatar esse modelo de sujeito autônomo e reflexivo.

Ao se considerar que um documento oficial é fruto de discussões e de contraposições de diversas naturezas, seria necessário que os professores tivessem essa prerrogativa de conhecer os PCN, pois, quando se trata da análise de currículo, remete-se a interesses diferenciados, conflitos diversificados e ambíguos. Geralmente, no debate do currículo escolar não há conformidade nas idéias, há comumente a intolerância por alguns grupos que fazem parte da escola, existem grupos resistentes, outros recuam ou calam-se, ou sedem ou negociam, se trata de um processo de contradição, e, portanto, dinâmico. Essas ações ativas são negadas aos professores das Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, renega-se o que é prescrito como norma neste país, considerando que não existe nenhum acervo bibliográfico dos livros dos PCN nas referidas escolas. Observa-se que não há possibilidade destes professores terem acesso a essas literaturas, tendo em vista fazerem a leitura para interpretação dos discursos prescritos no referido documento.

Há uma espécie de governo da alma, quando se ressalta que os alunos “são autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres”, pois as pessoas devem agir dentro de um novo tipo de personalidade controlada. Os processos de inclusão são relacionados à idéia de universalização, de outro jeito acabam eliminando os indivíduos que não apresentam perfil desses protótipos propostos. Trata-se de uma relação de poder em que a escola se torna uma instituição que tenta uniformizar e controlar professores e alunos. A idéia de coesão nacional obriga os professores e alunos de variadas regiões e condições sociais e econômicas aceitarem um currículo homogêneo.

Porém, percebe-se que a professora *E* conhece os Parâmetros quando ressalta: “Já trabalhei com os PCN. [...] Eu gosto muito do livro de Língua Portuguesa. E principalmente dos Parâmetros, eu uso poucos assuntos, aqueles bem curtos”.

Observa-se que mesmo quando os professores aceitam as suas propostas, obviamente que as analisam e adaptam de acordo com as suas peculiaridades

locais. Desse modo, acabam no exercício das aulas, vivendo práticas diversificadas que fogem do prescrito, como os exemplos das aulas de Língua Portuguesa, Ciências e História, descritos nas últimas seções desta tese. Muitas vezes em função de sua cultura ou formação acadêmica, os professores definem o currículo de acordo com aquilo que lhes interessa, articulam isso a seus valores, acreditando como certo, ético e moral; fazem analogia às suas experiências individuais.

Quando esses professores pensam nos alunos, do mesmo jeito, buscam entender às suas necessidades, como estes alunos vão entender dado conceito, estão preocupados com os processos de interpretação e produção dos saberes escolares locais. Quando a professora *E* fala: [...] “Eu, pelo menos, eu na minha área eu gosto de trabalhar. Eu converso muito com meus alunos, somente de 7ª e 8ª que já são mais adultos. A gente já trabalha a questão da sexualidade, namoro, adolescência” [...].

É em função desses exemplos que se vê como os Parâmetros são modificados, havendo relação conflitiva entre suas diretrizes e as práticas pedagógicas vividas no cotidiano de sala de aula pelos professores e pelos alunos nas unidades escolares. Existe o reconhecimento da identidade cultural dos docentes e dos alunos, que se relacionam à identidade de cada escola, quando a professor emite o seguinte discurso: [...] Tem a parte de ética, a parte também da sexualidade [...]. E os temas transversais que de vez em quando a gente faz palestras, faz seminário [...]. Eu converso muito com meus alunos, somente de 7ª e 8ª que já são mais adultos. A gente já trabalha a questão da sexualidade, namoro, adolescência [...]. Nesse discurso o professor acolhe as peculiaridades étnicas, etárias, regionais, sociais, culturais e físicas dos alunos implicados diretamente com a educação escolar.

Para melhor analisar os documentos oficiais e a sua relação com a prática dos professores e a produção do currículo na escola, questionou-se também sobre a Diretriz Curricular da Secretaria Estadual e Municipal. Perguntei se os professores têm esse documento oficial como referência para organizar as aulas. Ressaltou a professora: “Tem, tem que seguir os conteúdos determinados pela SEMED, a gente tem que seguir, a gente usa o livro mais levando em conta a diretriz da SEMED. Eu faço algumas mudanças de acordo com os interesses dos alunos também” (PROFESSORA B)”. Nesse mesmo pensamento, o Professor A falou:

Sigo os conteúdos que estão nas diretrizes da SEED. Os professores do

módulo reúnem em grupo geralmente discutem o programa que já tem e o que precisa melhorar. A gente vê o que já está pronto e o que precisa melhorar. Isso é discutido, na verdade ainda não foi feito nenhum tipo de mudança, mudar isso e tirar aquilo, mas isso mesmo nunca foi feito. É mais discutido o que nós podemos melhorar, através de projetos, trabalhos nas escolas e como nós devemos melhorar essa questão do conteúdo. Mas, na verdade, no real mesmo, nunca foi mudado nada, tem aquele padrão lá da SEED e pronto. E geralmente os livros didáticos acompanham a mesma sequência, é bem parecido, quase nenhuma diferença daquele conteúdo programado que a SEED determina, é sempre o mesmo padrão. Depois, se a gente quiser muda na escola, faz do jeito que acha melhor para o aluno.

A professora D confirma: “[...] mas já está com 6 (seis) ou 7 (sete) anos isso, que nós tivemos um estudo de como organizar os conteúdos. Só o que se prevalece mesmo é o da Secretaria”. Os demais professores enunciam o seguinte:

Eu sigo a diretriz da SEED, é a única que têm (PROFESSOR E).
 Consigo ter como referência o que a secretaria coloca como conteúdos, aqueles que devem ser importantes, não sei se tem relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ter! (PROFESSOR C)

A Diretriz Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado é constituída de introdução. Nesta, aborda-se o objeto de estudo de cada componente curricular. Logo, apresentam-se os eixos norteadores que se articulam à descrição dos conteúdos, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Depois, faz-se relação com os eixos por meio das competências e habilidades. Não se trata de uma cópia dos PCN, mas faz referência ao documento do MEC. Por exemplo, na introdução da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do componente curricular Língua Portuguesa consta que:

[...] é necessário um trabalho sistemático centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação. É necessário um investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado como também nele interagir. É fundamental ressaltar que a alfabetização não pode ser o aspecto único, nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicam dois processos que devem ocorrer simultaneamente. O primeiro se refere aos conhecimentos de natureza tradicional: o sistema de escrita alfabético. O segundo trata da aprendizagem da língua empregada para escrever. Esses dois processos só ocorrerão se considerarmos os alunos escritores aptos a produzir textos diversos dirigidos à destinatários reais e orientados com propósitos próprios da escrita: informar, persuadir, documentar e registrar (AMAPÁ, 2010, p. 1).

A Diretriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Mazagão segue os mesmos encaminhamentos da Secretaria do Estado, inclusive na descrição dos conteúdos de cada componente curricular. Diferem apenas os conteúdos da disciplina história, ao dar ênfase à história do povo mazaganense, sua origem, sua

trajetória.

Sobre a introdução do documento das Diretrizes Curriculares do Estado, observa-se que se faz relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise sobre o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, na Diretriz Curricular Estadual, traz discursos que desencadeiam em práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa na atualidade, porém ainda se vê um discurso que tem relação com “[...] um trabalho sistemático centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação”. Há foco nos aspectos funcionais do sistema alfabético, considerando-o como aquele que leva em conta a produção da leitura e da escrita. Com esse discurso, constata-se que não se articula com a idéia da língua como sistema fixo e imutável, com regras determinadas, que se vincula de modo preponderante à gramática normativa.

Na Diretriz Curricular Estadual se observa como objetivo da Língua Portuguesa a ênfase na produção textual, tendo em vista o fato de os alunos terem acesso à língua culta.

[...] Mediante tais aspectos ressaltados, o mais importante é que os alunos aprendam a compreender e a usar bem os recursos linguísticos nos textos que escutam, falam, lêem e escrevem. Torna-se fundamental considerar os diferentes usos e funções sociais da escrita como norte para a prática escolar (Idem).

As Diretrizes Curriculares, nesse discurso, indicam que a linguagem oral e escrita se emprega cotidianamente nas relações sociais. Em diferentes situações da vida, os seres humanos vão gradualmente, seja quando criança, jovem ou adulto, produzindo discursos, eles constroem linguagens por meio de variados e inesperados textos. Um discurso é expresso e interpretado no contexto do texto de múltiplas formas.

A linguagem é um processo dinâmico que está sempre em movimento por meio dos discursos. Os discursos existem em função de uma dada prática produzida em certo grupo social, por isso o homem e a mulher estão sempre numa posição discursiva. As pessoas movimentam os discursos nos variados momentos históricos que vivenciam.

Essa análise me permitiu questionar a professora *E*: o que você considera relevante ensinar para os alunos sobre o processo de linguagem da alfabetização da linguagem oral e escrita?

[...] muita leitura, muito ditado, muita interpretação de texto, muita redação. Porque eu sempre falo para os meus alunos que, para falar ter uma comunicação a gente aceita, porque eles falam muito errado: “a gente vamo”, “pra eu”, “nóis vai”, “nóis cheguemo”. Então eu até falo para eles: na comunicação diária tudo bem, eu entendo. Mas, para eles fazerem uma redação, um ENEM, para eles fazerem um vestibular, eles têm que aprender a escrever corretamente. Então, no processo de letramento eles têm que treinar. Ai eu passo muita interpretação de texto, muito mesmo, de forma simples. Eu tenho muito trabalho para corrigir, e eu corrijo tudo o que eles fazem. Sempre tenho como base a Diretriz Curricular.

A professora tem a preocupação com o acesso desses alunos ao ensino superior, está interessada pelas exigências do acesso deles ao mercado do trabalho. Por isso, existe uma intenção de não deixar o aluno escrever de qualquer jeito. Também a professora enfatiza a importância da língua padrão na produção textual. Há um respeito com a identidade cultural, bem como pela linguagem local.

Observo que, no discurso, envolvem-se os interlocutores, respeitam-se as relações culturais existentes no mundo ribeirinho, vivem-se conhecimentos linguísticos da localidade do Ajuruxi. Quando a professora fala: “[...] para falar ter uma comunicação a gente aceita, porque eles falam muito errado: “a gente vamos”, “pra eu”, “nóis vai”, “nóis cheguemo”. Então eu até falo para eles: na comunicação diária tudo bem, eu entendo [...]”. Vejo que a professora está sensível a identidade cultural dos alunos, porém também se preocupa com as exigências da competitividade, ao acesso dos alunos a outros níveis de ensino. Ao mesmo tempo em que aceita o falar “errado” na vida cotidiana, também exige a norma culta, tendo em vista terem acesso a outros níveis de ensino por meio de provas as do ENEM.

Para isso, conseqüentemente, na sala de aula, segundo a professora *E* requer-se *simplicidade* na prática pedagógica: “Ai eu passo muita interpretação de texto, muito mesmo, de forma simples” (PROFESSORA *E*), para que o aluno consiga aliar a leitura e a escrita à sua maneira de viver.

Nos discursos da professora *E* percebe-se que no decorrer das ações do processo didático a professora evidencia a *simplicidade*, considerando que a escola ribeirinha não dispõe de recursos tecnológicos, nem de variados acervos bibliográficos para trabalhar o letramento. Ela tem a ideia de alfabetização na perspectiva de *simplicidade*, pois dependendo modo como se ensina a criança, esse aluno pode ter interesse em se envolver na interpretação textual, na fantasia de analisar o texto, no encantamento das histórias.

Entendendo que letramento nos dois discursos, da Professora *E*, não se trata

exclusivamente da ação didática em si, da postura formal do ato de ensinar e aprender na sala de aula, mas, principalmente, da relação com o exercício das práticas sociais em que está contextualizada a leitura e a escrita. Diz respeito à ação de todos os alunos e alunas que participam ativamente na sala de aula, onde também, obviamente, a escrita e a leitura são vividas. Nesse processo eles produzem discursos, considerando que interagem ao interpretar as ações do grupo do qual estão inseridos.

De acordo Tfouni (1995), o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nos variados grupos sociais quando eles adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas sociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Letramento são os efeitos sociais construídos historicamente por meio da leitura e da escrita, são as práticas sociais vividas, e não se limitam unicamente à aquisição do sistema da escrita e da leitura como ação mecânica. Não se limita à capacidade de aquisição da leitura e da escrita que se processa com automação, que se produz de forma burocrática ou se determina treinamentos repetitivos de palavras e frases. Contrariamente, pode o professor estar atento às peculiaridades locais, aos comportamentos individuais. Ele pode entender o letramento como um processo inerente à pluralidade de ações em sala de aula, sendo particular de cada educador junto com os alunos, por isso, é imprevisível o modo como se produzirão as aulas. Por exemplo, a Professora *E* considera relevante ensinar os alunos tendo como referência o seguinte discurso: [...] muita leitura, muito ditado, muita interpretação de texto, muita redação. [...] Eu tenho muito trabalho para corrigir [...]. Isso quer dizer que cada professor constrói modos diferentes na ação didática, em decorrência das culturas e discursos variados que se originam no contexto escolar. Essas premissas serão observadas nos modos como eles produzem as aulas nas duas escolas ribeirinhas, especialmente na seção 6.4 (seis ponto quatro).

Além dessas ideias que se referem aos objetivos da língua portuguesa, na Diretriz Curricular do Estado, apresentam-se, depois da introdução, como já foi ressaltado, os Eixos Norteadores. Neles descrevem-se os conteúdos da língua portuguesa como: oralidade, leitura, produção de texto e escrita. Os eixos norteadores são os conteúdos centrais de cada ano, no caso do exemplo abaixo, diz respeito ao 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do ensino fundamental. Vale ressaltar que

essa organização se efetiva do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano. Na disciplina Língua Portuguesa, são os mesmos eixos nos variados anos com conteúdos diferenciados.

Exemplificando o currículo da disciplina Língua Portuguesa, apresenta-se o seguinte:

EIXOS NORTEADORES

4º e 5º Anos:

Oralidade

Leitura: Alfabetização e letramento

Produção de Texto

Aquisição do Sistema de Escrita (AMAPÁ, 2010, p. 10).

Depois em função de cada eixo detalha-se o conteúdo de acordo com a descrição a seguir:

4º e 5º ANOS

EIXO NORTEADOR: ORALIDADE

CONTEÚDOS

- Comunicação e expressão de sentimentos, necessidades, opiniões e ideias;
- Participação em situações de intercâmbio que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações;
- Relato (notícias, biografias, imagens);
- Exposição de instruções (receitas, regras de jogo, regulamento);
- Escuta ativa de relatos, exposições instruções;
- Escuta e compreensão de textos lidos por outras pessoas;
- Utilização da linguagem oral em situações de maior nível de formalidade e preparação prévia;
- Registro de situações de comunicação oral para documentação (arquivos), através do uso de recursos eletrônicos;
- Análise de diferentes variações de registro (graus de formalismo) embasadas em situações comunicativas diversas;
- Valorização das variações linguísticas usadas nas diversas comunidades;
- Apresentação de programas televisivos, (jornais, propagandas, entrevistas, paródia);
- Socialização.

Obs. O respeito à diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoa da comunidade extraescolar, deverá ser considerado em todas as atividades vivenciadas no cotidiano da escola (Idem, p. 12).

Sobre os eixos que tratam da Leitura: Alfabetização e letramento; Produção de Texto e Aquisição do Sistema de Escrita, no decorrer da Proposta Curricular Estadual, vão-se detalhando os conteúdos seguindo essa mesma dinâmica aqui demonstrada no tema Oralidade.

Como se observa, os conteúdos estão relacionados aos eixos norteadores como proposta de ações. Verifica-se que há relação direta e exclusiva com a

exigência gramatical normativa da língua portuguesa, pautando-se na norma rigorosamente culta ao exigir a “[...] utilização da linguagem oral em situações de maior nível de formalidade e preparação prévia [...]” (Idem).

No entanto, possibilita-se abertura aos professores e alunos escolherem temas que sejam de interesse local, bem como o respeito às diversidades dos discursos, quando na Diretriz Curricular destaca-se o seguinte: “[...] o respeito à diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoa da comunidade extraescolar, deverá ser considerado em todas as atividades vivenciadas no cotidiano da escola [...]” (AMAPÁ, 2010, p. 12).

A oralidade é inerente à vida cotidiana de qualquer indivíduo, daí a relevância da escola relacionar a oralidade, a escrita e a leitura. Por isso, na Diretriz Curricular Estadual, parece que o processo de alfabetização não se limita àquela mera tarefa de codificação e decodificação, de descrição de códigos sem sentidos e significados, geralmente, trabalhados por meio de métodos pré-fixados, sendo direcionados por um conjunto de etapas fragmentadas, desconectadas das expectativas e do potencial criativo dos alunos e professores.

Na Diretriz Curricular Estadual que corresponde aos eixos e conteúdos, apresentam-se as Competências as Habilidades, entendendo-se por competências tudo que se relaciona ao pensamento, aos saberes, sendo as análises e operações que se utilizam para estabelecer relações com e entre objetos, situações e fenômenos. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999, p.7).

As competências e habilidades do quarto e quinto anos do ensino fundamental são descritas de acordo com o discurso abaixo:

4º E 5º ANOS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

- Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artísticas e científicas.
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas [...].

HABILIDADES

- Compreender e associar a grafia ao som das palavras bem como o ritmo na composição dos textos em língua Portuguesa gerando significações e organização com a língua materna;
- Identificar categorias pertinentes para análise e interpretação do texto literário [...] (AMAPÁ, 2010, p 15).

São diversas as competências e as habilidades presentes na diretriz, porém apresento apenas alguns exemplos, tendo em vista mostrar como esse currículo está organizado e como as seções se articulam. No documento, está descrito que as competências significam as capacidades produzidas pelo ser humano de aprender, tendo em vista que se analisam valores e princípios inerentes ao grupo que participa, na busca de solucionar seus problemas, sendo essas soluções viáveis e coerentes para sua vida cotidiana. A habilidade tem relação direta com o saber imediatamente contextualizado com o fazer, um saber articulado aos modos de viver no âmbito social.

Nesse discurso sobre as competências e as habilidades, existe a exigência do domínio da norma culta relacionadas aos saberes inerentes às Artes, às Ciências, à Geografia, à Matemática e à História, além de associar novamente a necessidade da produção e interpretação textual.

Pela análise da Diretriz Curricular Estadual, percebe-se que ora ela tem um discurso no qual se consideram as diferenças e as identidades culturais do povo ribeirinho quando ressalta, por meio de uma observação no final do texto da diretriz curricular, sobre a necessidade de considerar na produção do currículo os diversos modos de comunicação enunciados pela comunidade. Ora a Diretriz Curricular determina e reafirma a necessidade de um currículo que tem como eixo norteador o conhecimento pronto e acabado, esquematiza-se um conteúdo muitas vezes visto como herança cultural que, por sua vez, faz-se necessário passar de geração a geração ao ressaltar as competências que se deve “dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica” (AMAPÁ, 2010, p.15).

Buscam-se verdades legitimadas pelo conhecimento científico, considerado mais valoroso na medida em que preserva ideias que tem como finalidade o progresso dos alunos no meio social. Nos Eixos e Conteúdos, assim como nas Competências e Habilidades, há uma hierarquia de tarefas e comportamentos propostos em termos de uma linguagem pragmática e sistêmica, como, por exemplo: “[...] intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e

ouvir explicações [...] (Idem, p. 12)”.

Pelo exposto, existe um discurso que visa determinar o que pode e o que não pode ser dito ou escrito, porém há também o discurso em que se considera as diversidades discursivas locais de cada comunidade. Vê-se que isso é descrito como uma observação no final do texto. Mas, mesmo que os professores tenham como referência a Diretriz Curricular, eles acabam produzindo o currículo articulando saber e poder. São nessas relações de poder que perpassa a produção curricular que estão implícitas as subjetividades sociais. Quero dizer que currículo, poder e identidades sociais estão imbricados.

O currículo possibilita o processo de inclusão, os professores de algum jeito garantem a inserção na escola dos alunos, com foco na identidade culturalmente plural. O currículo prescritivo pode até se limitar a uma listagem de conteúdos, porém quando é produzido na sala de aula entre professores e alunos, transforma-se num processo de interação e interpretação de conteúdos que lhes são relevantes, transformam a escola num encontro cultural. Professores e alunos desestabilizam o currículo pré-determinado. Por isso, não existe fracionamento entre cultura e poder, pois esses estão imbricados, como se observa na última seção desta tese, por exemplo, a produção das aulas de Ciências e Língua Portuguesa. O currículo é analisado como discurso, na medida em que considera as identidades dos indivíduos no social, também considera o poder e a desigualdade constituídos discursivamente.

6.2 A Cultura e o Currículo: As Identidades dos Ribeirinhos nas Escolas do Ensino Fundamental

A articulação entre currículo e cultura é uma análise deste trabalho, entendendo-os como práticas de significação, na perspectiva de analisar o ambiente que os ribeirinhos vivem no Lago do Ajuruxi, considerando o tempo e as relações que estabelecem. Por isso, contextualizo os valores da vida cotidiana na escola, suas particularidades, suas especificidades. A leitura sobre os ribeirinhos, ao mesmo tempo em que relaciona, também se confronta com as teorias na perspectiva de colocar-se a par dos saberes produzidos nas escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante. A minha intenção é analisar a cultura e o currículo na

produção de subjetividade e identidade social.

Apresento a cultura e o currículo produzidos pelos ribeirinhos não como “a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural” (BHABHA, 1998, p. 228), mas como forma de traduzir como a escola produz o currículo e quais as implicações com a sua maneira de viver. Por isso, vale entender a ideia de Silva (2001), ao pensar que a cultura não se vincula aos pressupostos essencialistas, a cultura produz sentidos, razão pela qual, nessa prática cultural, vivem-se as relações de poder.

Hall (1997) diz que a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Não nos devemos surpreender, então, com o fato de que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e, o poder, assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. É no meio cultural que ocorre o processo de significação. Nesses significados os diversos grupos contrapõem-se à imposição de significados sustentados pelos integrantes que participam de tais grupos.

Na concepção de Bhabha (1998), o conceito de cultura está aliado ao híbrido, ao dinâmico, ao transnacional, por isso viabiliza intercâmbio entre nações na medida em que se criam novos significados para os símbolos culturais.

Diante desses conceitos, a escola como instituição possibilita a produção de saberes, produz visões e significados e contribui para construir as identidades culturais de acordo com certo mundo, considerando um dado espaço e tempo.

No âmbito escolar, entendo o currículo como processo de produção cultural nas relações de poder. Quando se analisa o currículo incluído nos vários processos de significação, quer dizer que se está tratando-o como prática discursiva. Nesses processos, estão inseridos saberes, produções culturais; por isso, são constituídos e constituidores no jogo das relações de poder. O discurso, ao mesmo tempo em que é palavra, também é ação, o qual se engendra e se articula no meio educacional, imbricado nas instituições educacionais macro: as mantenedoras; e micro: as escolas.

Nessa relação de poder, há debates ou conflitos ou negociações por indivíduos com inúmeras posições. Por isso, na tentativa de pensar um contraponto ou coadunando com as ideias dos autores acima citados, questionei os docentes sobre o conceito de cultura dentro do mundo ribeirinho. Os discursos são os

seguintes:

Acho que cultura é tudo o que eles aprenderam ao longo da vida deles. Aqui na comunidade, por exemplo, eles fazem paneiros, promovem festas religiosas, a questão de eles fazerem farinha. Isso eles passam de pai para filho. Então, se a gente professor, for fazer farinha, a gente não sabe. Eles vivem mais junto do que nós na cidade. A família está mais um pouco juntos. Na cidade não, cada um vai para seu lado para trabalhar. Quando vão trabalhar, eles vão todos juntos, por exemplo, se eles vão para roça vai todo mundo junto, para almoçar estão todo mundo ali juntos. Então essa é a cultura deles, não só essa questão de aprender para eles poderem fazer farinha, mas essa união familiar que eles têm. Eu tento integrar essas práticas culturais nas aulas [...] (PROFESSOR A⁴).

A mesma pergunta foi direcionada ao professor do sistema municipal de ensino, professor D⁵, que respondeu o seguinte:

A cultura é um conjunto de manifestações, de crenças, de costumes que eles têm aqui, que são costumes diferentes até dos meus mesmo. Às vezes eu converso com eles, falo que têm coisas que eles fazem aqui que eu não sei fazer. Por exemplo, mexer a farinha de remo, minha cultura é outra, todos os outros trabalhos eu faço, quando eu to disponível eu ajudo eles, mas eu não sei mexer farinha de remo, é uma cultura deles aqui. É uma coisa que eles já trazem desde criança mesmo. Então eu tento levar em consideração nas aulas a cultura local [...]. Eu converso muito com eles aqui, digo que eles não podem esquecer a cultura ribeirinha, porque a cultura deles faz parte da história da comunidade, da vida deles. Os livros trazem a cultura de fora, mas também não tem que deixar a cultura da região aqui morrer. Então eu tento levar em consideração a cultura deles, digo até a nossa, por que eu já trabalho há bastante tempo aqui, ela faz parte da nossa história. A cultura aqui é fundamental, porque lá na diretrix curricular que é repassada para a gente na SEMED, vem falando sobre a história da comunidade, quando ela foi fundada, quem são os moradores mais velhos. Tem um senhor que mora aqui, o Raimundo, é um velhão daqui mesmo, é a pessoa que eu gosto de conversar muito, ele me repassa muitas coisas. Primeiro eu trabalho a cultura deles aqui, depois sim, eu converso com eles sobre as outras culturas do sul, do nordeste, que são importantes também para a gente. Nós conhecermos as nossas origens, da onde viemos é importantíssimo (PROFESSOR D).

No discurso do Professor D a cultura é sinônima de manifestações, de crenças e costumes produzidos pela ação do ser humano. Considera que os ribeirinhos criam livremente suas ações, por isso dão sentidos ou significados a essas ações vividas no cotidiano do Lago do Ajuruxi. O professor D valoriza a relação que os seres humanos estabelecem com o tempo, com o espaço, com a

⁴O professor A é natural de Macapá e sua família é de Mazagão, do Rio Ariramba. Ele tem 18 (dezoito) anos de experiência como educador, desses há 12 (doze) anos atua no Sistema Modular de Ensino. Na Escola Estadual Maria da Silva Mendes, atua apenas há 2 (dois) meses, na 6ª série. Essa é uma característica do Sistema Modular; o professor vive pouco tempo em cada unidade de ensino como já foi descrito. É graduado em Biologia pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP

⁵O professor D tem 10 (dez) anos de experiência como educador. Natural de Mazagão Velho e reside na Vila São Pedro, com uma família da comunidade. Atua na Escola Municipal Jarbas Amorim Cavalcante há 6 (seis) anos, da pré-escola à 4ª série, com classes multisseriadas do ensino fundamental. Pela manhã, trabalha com o pré-escolar, 1ª e 2ª séries; à tarde, 3ª e 4ª séries.

natureza e com outros homens e mulheres socialmente organizados nessas comunidades.

Também ressalta as diferenças existentes entre a vida urbana e rural, quando fala: “[...] são costumes diferentes até dos meus mesmo. Que às vezes eu converso com eles assim que têm coisas que eles fazem aqui que eu não sei fazer [...]”. O discurso produzido pelo professor mostra que apesar dele ser de origem urbana, as convivências sociais vão gradualmente mudando a identidade das pessoas, quando ressalta: “[...] Então eu tento levar em consideração a cultura deles, digo até a nossa, por que eu já trabalho há bastante tempo aqui, ela faz parte da nossa história [...]”. Nesse prisma a professora considera que o sujeito não produz identidade unificada e estável; não é composto de uma única, mas de várias identidades, pois as identidades culturais são contraditórias, provisórias e variáveis.

A cultura pertence ao mundo individual e social das pessoas, ao privado e ao público. Como descrito pelo professor *D* “a cultura é uma coisa que eles já trazem desde criança mesmo. Então eu tento levar em consideração nas aulas a cultura local”. O professor *A* também diz que: “[...] essa é a cultura deles [...], não só essa questão de aprender para eles poderem fazer farinha, mas essa união familiar que eles têm. Eu tento integrar essas práticas culturais nas aulas”. No mesmo sentido, Hall (1997) pensa que é no meio cultural que ocorre a busca pela significação. Silva (2001) também evidencia que a cultura produz sentidos, assim a escola pode viver o currículo na perspectiva de se considerar as expectativas e saberes individuais.

Ao analisar os conceitos sobre cultura dos docentes *A* e *D*, bem como a idéia dos autores Hall e Silva, entendo que eles estão entrelaçados considerando que os docentes ressignificam as aulas quando respeitam no cotidiano de sala de aula as questões locais, a cultura dos alunos. Isso quer dizer que os docentes produzem identidades no exercício de sua função, não são mais nem totalmente urbanos nem totalmente rurais.

Penso que a identidade do professor não se reduz à mera reprodução do que regulamenta as políticas públicas prescritas nos documentos oficiais como: o Projeto Sistema Modular, os Parâmetros Curriculares Nacionais ou o Projeto Escola Ativa. Os docentes criam identidades no mundo ribeirinho, participam das vidas de seus alunos.

[...] Eu, como professor, gosto de andar com eles, por exemplo, quando dá para ir para roça com eles eu vou, quando dá para caçar com eles eu vou, vou pescar com eles [...]. Eu gosto de me envolver bastante. Então, eu

gosto deles bastante e gosto também de aprender com eles (PROFESSOR A).

Há o processo de significação das identidades de alunos e professores. Esses são envolvidos com as histórias locais. Os docentes estão presentes com a família dos educandos, com seus costumes, valores, com a forma com a qual eles lidam com o trabalho, nas rodas de conversas nas casas, nas passarelas (pontes), nas viagens de catraias, na vida cotidiana, inclusive na produção da *farinha a remo*, como relata o Professor D: “[...] eu moro aqui, então eu ajudo a produzir a farinha, me sinto responsável pela produção. Acho bonita a parceria que eles estabelecem. Um único local serve para todas as famílias produzirem seus sustentos [...]”.

Quando os professores ressaltam sobre a produção da farinha a remos é relevante destacar que na Vila São Pedro, assim como em toda a região Amazônica, são diversas as formas de alimentação que a raiz da macaxeira propicia a essas populações autóctones. Todas as famílias ficam coletivamente na mesma instalação, denominada de barraco, produzem a farinha, o tucupi, a tapioca e a goma para o tacacá. A cultura da macaxeira é praticada como meio de subsistência pelos ribeirinhos. Como ressaltam Azevedo e Margotti (2012), para o preparo da farinha a remo as famílias utilizam vários instrumentos que ficam disponíveis no barracão. São usados como recipientes para secagem da massa: *tipiti*⁶; para mexer a farinha no forno: *remo*; para evitar que a massa no tipiti caia no chão: *cuia*; para carregar a mandioca da roça para o barracão: *paneiro*⁷; para torrar a farinha: *forno de barro*. No momento em que se produz a farinha, também se fabrica o tucupi⁸. O tucupi pode ser combinado com outros alimentos como o denominado pato no tucupi ou o tacacá⁹. De acordo com os discursos dos professores, crianças, mãe e pai participam da produção da farinha a remo na Vila São Pedro.

Sobre a cultura, também questionei os alunos quanto à vida no contexto ribeirinho:

É eu gosto da Vila Macedônia, porque minha família é de lá, meus avôs. É muito bom! (ALUNA A)

⁶Tipiti: é objeto utilizado pelos ribeirinhos na preparação da farinha de mandioca, sendo um espremedor de palha trançado, é empregado para escorrer e secar a mandioca ralada (MEIRELLES FILHO, 2014, p. 120).

⁷Paneiro: cesto de vime vazado (MEIRELLES FILHO, 2014, p. 305).

⁸Tucupi: “o preparo do tucupi é feito a partir do sumo da mandioca ralada e espremida. É um veneno letal, porém depois que o líquido amarelo é decantado e fervido torna-se saboroso alimento” (PEREIRA, 1974, p. 20).

⁹Tacacá: é o caldo do tucupi temperado com as folhas do jambu, um tipo de erva encontrado na região amazônica, mistura-se a goma e o camarão.

Eu gosto da minha comunidade, de tudo que fazemos, de fazer farinha, da pesca (ALUNA B).

Gosto sim da escola. Quando a escola faz festa a gente vai. A gente joga bola, joga futebol, esse ano teve o futebol masculino e feminino, a gente joga muito futebol (ALUNO C).

Gosto também dos professores, são amigos, participam da nossa vida aqui. Aqui tem mucurinha¹⁰, é divertido! [...] (ALUNO A).

Pela análise dos discursos a identidade cultural dos alunos é produzida na medida em estão envolvidos variedades de fatores sociais, afetivos, saberes que se interagem com a natureza, com o trabalho, com o lazer. A relação da vida cotidiana dos alunos com os professores diferente dos grandes centros urbanos, no qual os alunos mantêm relações afetivas apenas na escola. Quando a aluna ressalta: [...] Gosto também dos professores, são amigos, participam da nossa vida aqui [...] (ALUNO B). No Lago do Ajuruxi professores e alunos se envolvem com o trabalho, com as ações sociais.

Tal singularidade possibilita laços de amizade, tanto no meio social como na escola. Na sala de aula observei compromisso pedagógico dos professores quanto aos saberes produzidos, especialmente nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Existe dedicação por parte dos professores em tentar ajudar, principalmente na leitura, momentos em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Esse envolvimento dos professores com a cultura dos ribeirinhos resignifica a ação docente, pois:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural [...] (CANDAUI, 2011, p. 253).

Nas Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, alunos e professores constroem relações que se misturam à vida das margens dos rios e aos costumes urbanos vividos pelos educadores, pois apenas um educador dos entrevistados reside na Vila São Pedro, onde se localiza tais escolas. As diferenças estão diretamente aliadas às identidades culturais, bem como interpretadas como

¹⁰Mucurinha diz respeito às festas dos jovens, geralmente é divulgada nas vilas via celular. Mucurinha se origina da palavra Mucura, nome empregado na Amazônia a um animal da família dos roedores.

produção social, que, conseqüentemente, sendo histórica, é sinônima de vitalidade.



Figura 02: Vila São Pedro
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na Vila São Pedro (figura número 02), a escola, os professores, o diretor e alunos, inseridos nas escolas ribeirinhas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, produzem diversos e diferentes saberes. O professor reconhece que

Os ribeirinhos eles são pessoas simples, eles são ligados na natureza, eles trabalham e produzem de forma muito simples. Como eles têm essa ligação direta com a natureza, é isso que eu trabalho, vivo na sala de aula essas questões com eles. Eu até coloco que todos nós conhecemos a Amazônia, o mundo admira a Amazônia, mas quem realmente conhece a Amazônia é quem vive dentro dela. Eu sempre digo aos meus alunos que residem nas margens dos rios: “você realizam os seus trabalhos aqui, vocês vivem aqui, vocês vivenciam isso aqui, vocês tem riqueza cultural, riqueza da fauna e da flora, situação impar no mundo atual”. É maravilhoso estudar a geografia num espaço onde a gente respira a biodiversidade, constrói e reconstrói a ciência nessa riqueza ambiental (PROFESSOR C¹¹).

A professora fala que os conteúdos podem fluir das relações culturais, nas relações que se vive no contexto escolar. O currículo se constitui nas experiências produzidas no cotidiano escolar, no qual estão imbricados os conhecimentos organizados pela escola. A cultura construída pelos alunos e pelos docentes, as relações afetivas, as contradições e conflitos, possibilitam a construção das identidades desses indivíduos para a vida em coletividade. Ao se vivenciar a cultura

¹¹A professora C é graduada em geografia pela UNIFAP. Natural de Macapá, como atua no modular acaba residindo maior tempo nas localidades do qual é designada, na zona rural. Atua na Escola Estadual Maria da Silva Mendes 2 (dois) meses, na 6ª série. Ela tem 18 (dezoito) anos de experiência como educadora, desses há 10 (dez) anos atua no Sistema Modular de Ensino.

no mundo ribeirinho, partilham-se variados significados, ao mesmo tempo ensinados e aprendidos no dia-a-dia da escola.

No discurso da professora C, também fica claro o valor regional à Amazônia, o respeito e a proteção à biodiversidade. A importância das formas de dependência dos recursos naturais, as crenças geradas no meio ribeirinho na região Amazônica fazem parte da herança cultural, quando a educadora ressalta: [...] “Eu até coloco que todos nós conhecemos a Amazônia, o mundo admira a Amazônia, mas quem realmente conhece a Amazônia é quem vive dentro dela” [...]. Este valor é construído no curso da história entre docentes e discentes, bem como se vê que a Amazônia é protegida na produção histórica e como patrimônio histórico. Parece existir, nesse discurso, o valor as diversidades na Amazônia, esses diretamente relacionados ao respeito, à preservação e à dignidade do modo de vida dos ribeirinhos.

Como ressalta o Professor A da Escola Maria da Silva Mendes:

[...] no cotidiano dos dias aqui junto dos ribeirinhos, aqui na RESEX, depende do professor, tem professor que se recolhe. Mas tem professor que não, por exemplo, eu gosto de andar pela comunidade, ir à casa do aluno assistir televisão. Às vezes almoço, junto com eles. Isso vai muito do professor se ele se integra ou não na comunidade, se ele gosta ou não. Aí a gente vai vendo, tem muito professor que é receptivo. Isso nos faz entender os conteúdos que interessa aos alunos (PROFESSOR A).

Vale apontar também o discurso da professora B:

Esta comunidade do Lago do Ajuruxi, cada vila tem um nome de santo. Eles fazem comemoração conforme o dia do santo. Cada vila reside pessoas da mesma família: irmãos, tios, primos, etc. É essa forma de vida do ribeirinho, é uma questão cultural deles uma necessidade, se locomovem por meio das embarcações. Alimentam-se do açaí, da bacaba, da pesca. A gente tenta entender a cultura local e articular aos conteúdos. Após a delimitação da RESEX, facilitou para eles, por exemplo, a produção da macaxeira nos assentamentos, acompanhado pelo INCRA. Outro ponto foi a habitação dos ribeirinhos, foram beneficiadas, não se vê mais casa coberta de palha. Depois dessas políticas extrativistas houve melhorias aqui quanto à qualidade de vida. Então, o que a gente tenta buscar é que eles valorizem isso. Valorizem a vida na Amazônia. Eles trabalham todos juntos para produzir a farinha, até as crianças já vão tendo a noção do que é trabalho. Os pais são muito responsáveis de mandar as crianças para escola, de exigir mesmo. Por isso sempre estou atenta para articular os conteúdos com a vida deles, com os seus interesses, com as suas expectativas (PROFESSORA B¹²).

Percebe-se que nos discursos dos professores há tentativa de valorizar a

¹²A professora B tem 17 (dezesete) anos de experiência no magistério, destes 12 (doze) atuando no sistema modular. É graduada em pedagogia, com curso de suficiência em História pela UNIFAP, também é vereadora do município de Mazagão.

cultura local, quando mencionam nas falas as formas de organização dos ribeirinhos. Quando citam a importância dos processos econômicos que se dão a partir da produção da farinha, do pescado e do açaí. Há também a valorização ao tipo de alimentação, transporte, as melhorias de habitação e as formas de organização social quando ressalta que cada vila é constituída por famílias, envolvendo irmãos, tios, primos, etc.

Na construção da identidade cultural nas escolas, em particular, a professora *B* considera também a utilização das iniciativas viabilizadas pelas políticas públicas. Tanto o professor *A* quanto a *B* falam sobre a RESEX, que são as Reservas Extrativistas e os assentamentos.

Nos discursos dos professores das escolas observa-se que a criação das reservas possibilitou a implantação de muitos projetos, como os assentamentos, por exemplo, visando à organização social dos ribeirinhos, além do desenvolvimento produtivo que conduziu à geração de emprego e renda. O Lago do Ajuruxi passou por movimento socioambiental em função da criação da Reserva Extrativista do Rio Cajari, voltada ao desenvolvimento sustentável. Tais projetos são acompanhados pela Secretaria do Estado de Agricultura do Amapá (SEAG), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, obviamente, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Além da implantação dos assentamentos¹³ promovida pelo INCRA, que é o órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional, foram implantados outros projetos como: Crédito de Implantação¹⁴, que corresponde ao

¹³Um dos maiores objetivos das Reservas Extrativistas sempre foi a defesa do meio ambiente, porém se pretendia manter o extrativismo, tendo como foco a conservação e preservação da floresta e aos seus recursos. Por isso por meio da Portaria nº 627, de 30 de julho de 1987, foi criado o Projeto de Assentamento Extrativista (PAE), destinado à exploração de áreas dotadas de seringais extrativos através de atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis, a serem executadas pelas populações que ocupam ou venham a ocupar as mencionadas áreas. Este ato oficial do INCRA significava a incorporação das Reservas Extrativistas - sob o nome de Projetos de Assentamentos Extrativistas (PAE), ao Plano Nacional de Reforma Agrária. Até abril de 1994 foram criados 10 projetos de assentamento extrativista, 5 no Acre, 3 no Amapá e dois no Amazonas, totalizando 889.548 hectares (MURRIETA; RUEDA, 1995).

¹⁴O Crédito de Implantação compreende três modalidades: o crédito alimentação, que se destina à aquisição de gêneros alimentícios necessários à subsistência dos assentados e suas famílias, enquanto aguardam os primeiros resultados da produção; o crédito fomento, que se destina à aquisição de ferramentas, equipamentos, insumos agrícolas, tratores, plantel de animais e outros itens indispensáveis ao início da fase produtiva do assentamento ao desenvolvimento ou implantação das atividades produtivas no assentamento; o crédito habitação, destinados à construção da moradia das famílias assentadas, em regime comunitário (BRASIL, 2014b).

crédito alimentação, crédito fomento e crédito habitação; o PROCERA¹⁵; o Projeto Lumiar¹⁶. Tais projetos facilitaram a vida dos ribeirinhos na Amazônia, porém ainda há muita pobreza na medida em que em algumas localidades necessitam gerenciamento e acompanhamento dessas políticas.

Pelas observações e entrevistas, verifiquei que os professores e professoras entrevistados têm clareza dessas melhorias em função da implantação das políticas públicas, dos progressos e das limitações ainda existentes na vida dos ribeirinhos. Como ressalta a Professora E:

[...] cultura é a nossa vida, é tudo o que a gente faz tudo o que a gente gosta, tudo o que a gente tem, é forma que a gente encontra para mostrar para as pessoas como a gente vive mesmo, cultura é a vida! Como aqui, a vida dos ribeirinhos melhorou, eu sempre falo para meus alunos que eles são mais privilegiados do que os alunos da cidade, o barco vai à porta, o aluno não vai para escola se ele não quiser. E na cidade para tu ires a tua escola, caso não queiras ir andando, tem que pagar ônibus, tem que usar do teu dinheiro, tem que usar passe escolar, gastar valores. E tem mais, o professor vem aqui onde vocês estão, vocês não gastam praticamente com nada. Então eu penso assim, eles não estão perdendo nada em relação aos alunos da cidade, fazendo essa relação. Agora claro que os alunos daqui das áreas ribeirinhas perdem em relação à internet, questão de informação. [...] Aqui no Lago do Ajuruxi, na escola Maria da Silva Mendes, não tem internet. Tanto que a energia é até 10h30min, se nós quisermos energia a noite toda, nós temos que comprar o óleo para o motor. Também essa comunidade não pega telefone em alguns locais. Aqui também ainda existe muita pobreza (PROFESSORA E¹⁷).

Ao se analisar o discurso da professora *E*, é possível perceber que há contrariedade nas ideias. Ao mesmo tempo em que considera o privilégio de os alunos terem o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAT)¹⁸ à

¹⁵O PROCERA é o programa de Crédito Especial para as áreas de Reforma Agrária. Possui duas fontes: uma originária do orçamento do INCRA e outra oriunda de 10% (dez por cento) dos recursos apropriados dos Fundos Constitucionais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os beneficiários do PROCERA são produtores assentados nos Projetos de Assentamento criados pelo INCRA e nos projetos dos Estados quando aprovados pelas Superintendências Regionais do INCRA. O crédito tem um teto máximo por produtor, individualmente, que poderá ser concedido em mais de uma etapa, dependendo do estágio de desenvolvimento dos Projetos de Assentamentos (BRASIL, 2014b).

¹⁶LUMIAR destinado aos serviços de assistência técnica e capacitação às famílias assentadas em projetos de reforma agrária. É um serviço de orientação às famílias de agricultores assentados, nos assuntos relativos à implantação e desenvolvimento de culturas e pastagens, armazenamento e comercialização de produtos, criação de animais, introdução de novas tecnologias, bem como ações que estimulem a organização dos assentados (BRASIL, 2014b).

¹⁷A professora *E* é graduada em Letras pela UNIFAP. Natural de Macapá. Atua na Escola Estadual Maria da Silva Mendes no período de 2 (dois) meses, na 6ª série. A educadora tem 21 (vinte e um anos) anos de experiência, com 6 (seis) anos exercendo a docência no Sistema Modular de Ensino.

¹⁸O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar (BRASIL, 2009b).

disposição, faz comparações quanto às difíceis condições de sobrevivência dos ribeirinhos na Amazônia. Essa professora novamente faz referência às más circunstâncias de vida do professor. Tanto o educador como alunos sofrem situações exíguas como: a falta de energia elétrica e a falta de acesso à internet.

Para incentivar os alunos a entender a importância da escola, a professora busca argumentos que desafiam os alunos a permanecer em seu interior. Alega que o barco vai até a casa do aluno para que esses frequentem a escola, fala das facilidades que eles têm quando o professor vem da cidade para dar aula. Além disso, faz comparações com os alunos da zona urbana sobre as dificuldades que enfrentam para terem acesso à escola. Mesmo sabendo das dificuldades que os professores e alunos passam na zona rural, a Professora E acaba incitando os alunos a permanecerem na escola. Além disso, será possível perceber o trabalho criativo que os professores produzem nas últimas seções desta tese, pois

[...] os estudos que temos realizado [...] tem nos oportunizado identificar uma ambigüidade (sic) muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas (HAGE, 2010, p. 01).

Pelo discurso dos professores das escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, verifica-se que o currículo não é trabalhado de forma estanque, em que se elege os conteúdos sem considerar as histórias locais, os valores individuais tanto dos alunos como dos professores. O currículo não é produzido como verdades absolutas, não tendo como foco unicamente a cultura hegemônica, com domínios de ideias restritas. Também percebi, nas observações, que a história da escola não é vivida como um processo mecânico, mas com base no mundo dos ribeirinhos. Não há fragmentação entre a vida de cada membro dessas comunidades e o currículo escolar.

Os professores criam condições de acesso e permanência dos alunos na escola. Apesar dos riscos que enfrentam nos rios ou na floresta, acabam produzindo modos de conduzir as aulas, argumentam e motivam os alunos ao sucesso, são produtores de saberes.

Foi possível perceber que toda prática social vivida pelos professores junto com os alunos e com a comunidade local está implicada na dimensão cultural, pois

cada situação produzida no ambiente escolar é rica de significados que estão diretamente articulados entre si, como se descreve nas seções posteriores, especialmente a descrição dos modos pedagógicos vividos nas disciplinas Língua Portuguesa, Ciências e História. As identidades culturais são universos entrelaçados, nos quais se reconhecem as diversidades culturais dos alunos que residem nas margens dos rios, bem como dos professores com variados discursos. Os docentes são contra o preconceito e a discriminação das populações ribeirinhas, na medida em que vivem juntos com alunos nas ações do cotidiano social e, por conseguinte, atendem a diferenças e dificuldades individuais. Nas relações educativas, estão presentes culturas distintas que coexistem no mesmo ambiente. Nesse contexto, os professores incentivam o respeito e a valorização ao meio ambiente, mostram os avanços e recuos quanto aos problemas sociais e políticos da Amazônia, bem como se mostram comprometidos em promover ensino que conduz os alunos a aprenderem, respeitando as diferenças individuais e culturais nas escolas.

6.3 O Planejamento Curricular e as Ações dos Docentes nas Escolas Ribeirinhas

Ao se considerar que há articulação entre o documento oficial e a prática do professor na sala de aula, é relevante pensar sobre o processo de planejamento curricular que se vive nas escolas ribeirinhas na Amazônia. Quero entender a relação entre o discurso da diretriz curricular e o modo como o professor pensa e produz esses discursos na sala de aula, tendo como centro principal a organização dos conteúdos.

Nesse foco, é interessante ressaltar que o planejamento curricular trata de uma ação que exige análise de certo objeto de estudo; por isso, tem como finalidade pensar, observando e tentando entender o espaço cultural dos sujeitos aprendizes, suas expectativas, desejos e dificuldades, pois

[...] enquanto uma concepção pedagógica de cunho tecnicista aposta num planejamento curricular prévio, minucioso e quase rígido, a ser seguido à risca, uma concepção de cunho politizante aposta em práticas curriculares principalmente dependentes do contexto. Nesse segundo caso, o planejamento curricular tenderá a ser mais flexível, pouco minucioso ou detalhado e deverá sempre se subordinar às situações concretas vividas nos diferentes contextos socioculturais em que se dão as relações de ensino e aprendizagem (VEIGA-NETO, 2012, p. 9).

Com base nas ideias de Veiga-Neto e na perspectiva de conhecer os jogos vividos no que se refere à produção do currículo nas escolas ribeirinhas, especialmente quanto ao planejamento curricular, além de ter a intenção de perceber se a prática dos docentes tem como eixo norteador as identidades culturais de professores e alunos das unidades de ensino das escolas ribeirinhas, questionei a Professora *E* sobre o referido tema. Foi abordado o seguinte: Fale sobre as formas de organização dos conteúdos na escola.

Bom a gente chega à localidade, verifica durante uma semana, a gente faz um teste de... Eu pelo menos faço assim, eu faço um teste com os alunos, com várias perguntas para ver como é que está o nível deles durante essa semana. É como se fosse um teste de sondagem, aí eu verifico se a escola tem seleção de conteúdo. Quando a escola não tem, eu utilizo a nota¹⁹ que nós montamos (PROFESSORA E).

Pelo discurso da Professora *E*, percebe-se que ela está aliada à ideia de que o ato de planejar requer: conhecimento da realidade, preparação da proposta de ação, execução e avaliação. Quando ressalta: “[...] eu faço um teste com os alunos, com várias perguntas para ver como é que está o nível deles [...]”, nesse discurso a professora confirma que aplica um teste de sondagem para entender as noções de saberes que o aluno conquistou ou o que está faltando para que possam atingir aos níveis desejados. Isso parece ser a primeira etapa de outras que seguirão o planejamento, tem como finalidade demonstrar o que o professor produzirá na aula, tendo em vista viverem práticas pedagógicas de modo satisfatório, com a perspectiva de que os alunos aprenderão o objeto de estudo. Ela tem a visão de que, geralmente, o planejamento acontece em quatro etapas: o conhecimento da realidade, a elaboração do plano, a execução do plano e o aperfeiçoamento do plano.

Geralmente, a ideia que se tem do processo de planejamento curricular é que o professor inicialmente deve fazer o diagnóstico, para posteriormente sistematizar a proposta de ação que irá facilitar a aprendizagem que envolve a elaboração dos objetivos, a definição dos conteúdos e as formas que irão conduzir o processo pedagógico. Na operacionalização da proposta, imediatamente já está integrada a avaliação, que tem a finalidade coletar dados dos limites e avanços das experiências vivenciadas, tendo como referência o replanejamento.

Nessa pedagogia, tem-se uma ideia de todas as etapas de trabalho escolar

¹⁹ Nota: seleção de conteúdos produzidos pelo grupo de professores de Língua Portuguesa

envolve as atividades dos professores e alunos, tendo em vista tornar o ensino eficiente. Existe a tomada de decisões que tem como finalidade a organização das atividades, possibilitando resultados satisfatórios e, em conseqüência, maior produtividade.

Acredita-se que tal planejamento, desde que bem feito, acabe necessariamente dando bons frutos, especialmente quando se pensa junto com outros professores, como fala a professora *D*: “[...] Quando a escola não tem, eu utilizo a nota que nós montamos. No modular, a gente tem um grupo de Língua Portuguesa, nós nos reunimos e fizemos uma montagem de uma seleção de conteúdo [...]”. Para definir a *nota* os professores têm como referência a Diretriz Curricular Estadual. Os professores, nesse caso, têm o poder de decidir no coletivo junto com outros docentes os conteúdos que consideram imprescindíveis ensinar aos alunos. Como aborda Sacristán e Gomés (2002), planejar exige um tipo de intervenção que necessariamente deve ser discutida com a participação ativa, num processo de deliberação aberto por parte dos agentes.

Outro discurso relevante sobre o planejamento é quando a Professora *E* fala que: “[...] fizemos uma montagem de uma seleção de conteúdo que for se adequar melhor às localidades em que a gente já trabalhou [...]”. Existe a intenção dos professores em respeitar as identidades culturais dos alunos, na medida em que pensam em como adequar os conteúdos as variadas localidades que vivem durante o ano, pois se sabe que os professores do Sistema Modular passam em média por 4 (quatro) municípios no decorrer do período letivo.

Nesse prisma, o planejamento educacional se torna um processo de produção de saberes para os sujeitos que participam dessa tarefa. Considerando-se que o desenrolar do ensino e da aprendizagem no cotidiano de sala de aula é uma ação intencional, eles analisam o espaço cultural dos sujeitos aprendizes, suas expectativas, desejos e dificuldades.

Já os discursos dos demais professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental na Escola Maria da Silva Mendes, apresentam outros modos de planejamento. Ao fazer a mesma pergunta sobre o planejamento curricular, respondem:

Geralmente, a gente segue o conteúdo do livro, do livro didático da escola mesmo, do 6º ao 9º anos. O plano cada um faz o seu, prepara-se e executa-se (PROFESSOR A).

Eu gosto muito de trabalhar com o livro, mas eu trabalho com outros projetos. Organizo o conteúdo num plano para executar e depois ver como

os alunos aprenderam o conteúdo (PROFESSOR C). Já vem da SEED a organização dos conteúdos. O 6º ano é História Antiga; 7º ano é Idade Média; 8º ano Idade Moderna e 9º ano Idade Contemporânea. Aí eu preparo a sequência lógica do conteúdo no plano e trabalho nas aulas (PROFESSOR B).

Pelos discursos, os professores fazem relação com o que está prescrito nos documentos oficiais, principalmente no que se determina no livro didático, como fala o professor: “[...] Geralmente, a gente segue o conteúdo do livro, do livro didático da escola [...]” (PROFESSOR A). Nestas referências, alguns professores planejam o conteúdo sem que haja discussão entre eles sobre os fazeres pedagógicos. O educador elabora sua ação individualmente, embora convivendo no mesmo ambiente físico, já que os professores do modular ficam hospedados no alojamento da escola. Além disso, todos dispõem de tempo para analisarem juntos os conteúdos, pois as aulas funcionam pelo turno da tarde, havendo disponibilidade no horário vespertino e noturno.

Porém, pelas observações na convivência entre os docentes, constatei que eles falam sobre as condições satisfatórias ou insatisfatórias de trabalho na escola, sobre a reprovação ou aprovação dos alunos, mostram-se preocupados com o desempenho dos alunos. Além disso, existem discussões que são conduzidas com compromisso sobre problemas inerentes às responsabilidades dos alunos na sala de aula, tarefas não executadas ou a não frequência às aulas de algum aluno ou aluna, por exemplo. Observei eles chamarem os alunos que não apresentaram as tarefas escolares, tendo em vista possibilidade da entrega dos trabalhos escolares, sempre com a preocupação de não haver reprovação. Inclusive no horário noturno, turno que não há aula na escola, percebi alguns professores orientando alunos na escola, na intenção de ajudá-los a entenderem os conteúdos.

Nas observações em sala de aula, também percebi que os professores analisam, planejam com os alunos sobre os seus interesses no que concerne a algum conteúdo que lhes seja interessante, na sala de aula, perguntam numa perspectiva coletiva o ato de planejar as ações pedagógicas. Geralmente os professores ouvem as expectativas e necessidades dos alunos quanto ao que poderiam aprender naquela disciplina. Estão atentos em conhecer seus interesses, identificar a falta de motivação de continuar na escola, os anseios, as satisfações, considerando que vivem dia a dia juntos com os alunos na Vila São Pedro. Nesse sentido eles produzem as identidades culturais, vivem a cultura local na vida diária

Por isso costumam demonstrar a relação da disciplina com as peculiaridades e valores dos educandos. É uma prática que se vive nas duas escolas.

Os professores estão preocupados em trabalhar com outros projetos, como fala a Professora C: [...] Eu gosto muito de trabalhar com o livro, mas eu trabalho com outros projetos [...]. Ela trabalha com projetos, pois por meio de conversa informal relatou que acredita que elegendo as prioridades em relação aos conteúdos, além de organizar os meios necessários para se atingir os objetivos traçados, há possibilidade de se realizar em certas comunidades projetos inovadores. Mas, em determinadas escolas fala a professora C: “[...] é impossível em algumas comunidades promover qualquer que seja o projeto por falta de recursos financeiros e má estrutura física das escolas”.

Retomando a mesma questão que trata das formas de organização dos conteúdos na escola, o professor do primeiro segmento ressaltou o seguinte:

Égua²⁰ professora! Às vezes é muito complicado a gente fazer um planejamento para 3 (três) ou 4 (quatro) turmas só de uma vez! Então a gente tenta adequar um conteúdo ao outro. Às vezes o conteúdo está direcionado ao 1º (primeiro) ano, a gente tenta colocar ele de uma forma, mas que possa também abranger o 2º (segundo) ano, como é uma turma multisseriada. E a gente vai fazendo dessa forma. E às vezes quando dá para gente fazer um planejamento, a gente faz. Tenho até outros colegas aqui que trabalham próximo de mim, tem uns professores das Vilas²¹ do São João, outro do Santo André, às vezes a gente se encontra troca algumas ideias, dá para fazer um planejamento juntos, nós discutimos. A gente já conversou para fazermos um planejamento quinzenal. A gente preenche um formulário da SEMED, fica até mais fácil, lá tem todinho os dias, a gente coloca objetivos, conteúdos, metodologia, aí a gente planeja bacana. Também aqui não temos Programa Escola Ativa²², já outras escolas, sim. (PROFESSOR D).

No discurso do professor, já existe uma preocupação em pensar no coletivo com outros professores das vilas mais próximas, pois planejar o currículo é um processo que se constrói na coletividade, por meio de ações deliberativas entre o

²⁰No estado do Amapá o enunciado *Égua* representa sentimento de insatisfação ou espanto ou admiração ou felicidade, raiva ou alegria ou tristeza. São variados os sentimentos que representa, depende de cada situação onde é dito. Deriva do enunciado Pai D'égua, que está articulada a satisfação de algum fato.

²¹ Nas vilas citadas pelo Professor D, existem outras unidades de ensino do primeiro segmento do ensino fundamental que pertencem ao Sistema Municipal de Mazagão.

²² A escola Escola Jarbas Amorim Cavalcante não tem como diretriz curricular o Programa Escola Ativa. Como já foi explicado no item 3.1 desta tese, o referido programa do governo federal tem o currículo focado nos *Cadernos de Ensino Aprendizagem*, sendo uma forma prescritiva também de direcionar organização de conteúdos destinados às escolas do campo, que atendem classes multisseriadas. Porém meu interesse foi de analisar o currículo de uma escola que não adotasse o referido programa, considerando que minha intenção é de perceber como são produzidos os conteúdos na escola independentemente dos objetivos do Programa Escola Ativa.

grupo de professores. O planejamento curricular pode ser flexível e aberto a contradições, pois sendo participativo é produzido com os envolvidos e os resultados se efetivam com o preenchimento do formulário sugerido pela SEMED.

Pelo discurso do professor D é possível compreender as relações cooperativas nas reuniões de planejamento entre docentes do primeiro segmento do ensino fundamental. No processo de planejamento há interpretação dos saberes que são historicamente produzidos a partir da análise dos conteúdos que se processa de modo coletivo, pois nos debates no que concerne a decisão dos conteúdos: “[...] às vezes a gente se encontra troca algumas ideias, dá para fazer um planejamento juntos, nós discutimos [...]”. Cada professor tem um discurso, no qual é analisado pelos demais colegas do grupo.

Há no final da reunião um consenso, em que os professores podem trabalhar o conteúdo decidido na reunião de planejamento, como fala o Professor D: “[...] A gente preenche um formulário da SEMED, fica até mais fácil, lá tem todinho os dias, a gente coloca objetivos, conteúdos, metodologia, aí a gente planeja bacana [...]”. Mas pelas minhas observações em sala de aula o professor em sua unidade de ensino tem flexibilidade de adequar tais conteúdos de acordo com os interesses dos alunos, já que cada escola está localizada no Lago do Ajuruxi, porém existem as peculiaridades locais das diversas vilas.

Retomando os discursos do Professor D, constata-se dificuldade em organizar o currículo para séries diferentes em uma mesma sala de aula. No caso do professor quando fala: “[...] Égua professora! Às vezes é muito complicado a gente fazer um planejamento para 3 (três) ou 4 (quatro) turmas só de uma vez! Então a gente tenta adequar um conteúdo ao outro”. Esse professor trabalha com o 2º (segundo), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos. Nas aulas observadas, geralmente, o professor define um mesmo conteúdo que possa explicar para os alunos e alunas de diferentes séries. Ele muda apenas o grau de complexidade nas tarefas escritas nos cadernos ou no livro didático.

Nas escolas ribeirinhas, vê-se no discurso do Professor D as dificuldades em planejar e viver as práticas para 3 (três) a 5 (cinco) anos em um mesmo ambiente físico, ele mostra atitude de insatisfação quando exclama as complicações em trabalhar com vários alunos de anos diferentes.

Entretanto, mesmo com diversas dificuldades o currículo acaba sendo um processo que se produz por meio de modos pedagógicos em que se estabelecem

relações e significações, como se observa nas três últimas seções desta tese. Por isso, transforma-se em uma prática cultural, vividas em momentos históricos, em um dado tempo e por variados grupos que integram aquele ambiente. Vive-se o currículo considerando os pensamentos, os saberes locais dos alunos que possibilitam processos de significações nos processos educativos no contexto escolar, são práticas tanto dos professores das classes multisseriadas, como dos professores do Sistema Modular.

Então, nesse caso, o currículo pode ser produzido convivendo com os agentes sociais menos formais, tais como rituais. O currículo não é produzido por conhecimentos julgados como relevantes, mas de conhecimentos entendidos socialmente válidos. O planejamento curricular das escolas pesquisadas supõe ações diferenciadas da lógica disciplinar, direcionada à construção de situações curriculares sistematizadas.

É possível ver pelos discursos e pelas observações realizadas que os professores planejam ao pensarem, preverem ou discutirem sobre as práticas. Nesse caso a escola torna-se um espaço coletivo, no qual lhes é permitido negociar a vida escolar, os saberes produzidos dia após dia. Isso foi percebido nas situações de planejamento dos professores de Língua Portuguesa e das classes multisseriadas, mostrados nos parágrafos anteriores. Eles discutem os conteúdos coletivamente, além dos demais docentes, que apesar de não planejarem de modo integrado, consideram as questões da cultura local dos alunos. Isso é um modo singular de estarem atentos as peculiaridades locais, quando pensam nos anseios e dificuldades e, por conseguinte, atendem as expectativas necessárias que os alunos apresentam no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao plano de um dos professores do 2º (segundo) segmento do ensino fundamental, no 6º (sexto) ano, constatei o seguinte objetivo: “- Citar as regiões do Brasil; - Identificar no mapa as regiões; - Assimilar e diferenciar as regiões no nosso país” (PLANO DE DISCIPLINA). Os conteúdos estavam classificados nessa lógica dos objetivos, primeiramente o discurso: As Regiões Brasileiras, logo as subseções identificando as regiões.

Verifica-se que os objetivos são processuais, na medida em que se acredita que os alunos aprenderão no contexto pedagógico. O conteúdo é organizado em passos sequenciais determinados em instruções previamente programadas, tendo como base objetivos que devem ser expressos nos comportamentos dos alunos,

sendo esses definidos como cognitivos e afetivos e psicomotores. Os cognitivos estão relacionados à capacidade de compreender o conteúdo; os afetivos articulam-se à sociabilidade na sala de aula e os psicomotores vinculam-se aos aspectos físicos dos alunos. Nas observações em sala de aula analisei a capacidade dos alunos entenderem progressivamente o conteúdo, além de estabelecerem relação afetiva entre si e com a professora. Outro dado relevante foi as práticas vividas na execução das tarefas, eles mostraram interesse em fazer as atividades sugerida.

Os objetivos estão relacionados aos comportamentos individuais dos alunos. Existem papéis diferenciados, porém professor e alunos produzem saberes. Nessa produção existem informações, fatos, dados, conceitos princípios e generalização da vida dos ribeirinhos. Nas escolas pesquisadas, em algumas situações didáticas, há preocupação em organizar os conteúdos por meio de plano de disciplina. Planeja-se o ensino e a aprendizagem cabendo ao professor e alunos viverem conteúdos diversificados. Leva-se em conta a vivência da comunidade, na medida em que os professores conhecem os valores, princípios, a cultura daquela localidade.

Aqui, ainda sobre o plano de disciplina, no discurso que trata dos objetivos, valoriza-se a análise do aluno, sua interpretação, tendo em vista garantir a assimilação dos conteúdos pelos alunos. A intenção é que ele cite, identifique e pense sobre as regiões brasileiras: “- Citar as regiões do Brasil; - Identificar no mapa as regiões; - Assimilar e diferenciar as regiões no nosso país”. A preocupação do planejamento curricular está centrada nos princípios da interpretação, do entendimento do objeto de estudo. O processo educativo é entendido como produção de saberes, nas ações pedagógicas a intenção é de que o aluno realmente aprenda. Essa ideia é sinônimo de cuidado com o aluno, na medida em que dedicam tempo para organizar o plano, bem como definem objetivos pontuando os possíveis progressos que os alunos poderão alcançar. Preocupa-se com o que se vai viver na sala de aula, por isso a professora define os objetivos, considerando que esses possam garantir a efetividade do processo educativo que é a aprendizagem.

Existe a articulação entre o que se planeja e o que se executa, há relação entre o que se descreve no plano com o que se vive na sala de aula. Os professores que elaboram o plano tem certeza do conteúdo que vai ser aprendido, nesse prisma tem a responsabilidade de produzir as aulas de acordo com os conteúdos que fluem do livro didático no decorrer dos dias. O professor do primeiro segmento, por exemplo, tem um caderno de plano, em que organiza quinzenalmente o

planejamento curricular, como já foi mencionado nesta seção.

Quanto aos docentes do segundo segmento do ensino fundamental, observei que alguns docentes não registram os planos, não os elaboram com aquela sistemática técnica do ato de planejar: identificação, objetivos, conteúdo, metodologias, recursos e avaliação. Porém, esses professores planejam na medida em que pensam como será produzida a aula e, no decorrer da referida aula, vão-se vivendo os conteúdos a partir do livro didático. Cada professor cria um modo de conduzir os procedimentos na sala de aula. Tais práticas serão descritas nas próximas seções desta tese.

Vê-se presente, na Diretriz Curricular, no plano produzido por alguns professores, bem como no livro didático, essa organização dos conteúdos, sempre vividos por meio de ações que também deslizam do prescrito, quando não seguem unicamente a lógica do livro. Mas, dos três instrumentos que servem de guia de ação na sala de aula como a Diretriz Curricular, o plano curricular e o livro didático, geralmente, os professores estão centrados mais especificamente no conteúdo definido no livro didático, considerando que é o único recurso que lhes está à disposição diariamente na sala de aula. Como fala o Professor *E*

Esses livros didáticos ajudam muito a gente mesmo. Acho que devido a muita reclamação que teve alguns anos atrás aí. Antes esses livros vinham do MEC diretamente ligados à região sul. Mas agora os conteúdos são elaborados de acordo com a nossa realidade do campo. Hoje já se pensa diferente, já pensa um pouco na educação do campo. Os livros vêm adaptados para gente mesmo, para quem trabalha na zona rural, no campo.

O livro didático, visto como discurso é um elo existente na comunicação e na produção das identidades culturais vividas por alunos e professor na sala de aula. As interações face a face entre educador e educandos e a relação com o livro didático são produzidas com a finalidade da aquisição da leitura e da escrita e de outros conhecimentos.

O livro didático justifica-se em função do importante papel que produz no contexto escolar. Os livros didáticos exercem papel relevante no que diz respeito às condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula das escolas ribeirinhas. Entre o que está prescrito nos documentos oficiais e a produção do currículo no ambiente escolar, o livro didático é um dos diversos recursos intermediários a que o professor pode ter acesso na sala de aula. Por isso, questionei os professores: Em quais recursos bibliográficos você se baseia para desenvolver suas aulas? Obtive as seguintes respostas:

Os livros didáticos. Tem alguns conteúdos que a gente corre atrás um pouco, sobre a história do Amapá que não vem nos livros a gente tem que correr atrás desses materiais (PROFESSOR D).

Nós passamos a utilizar mais a questão dos conteúdos utilizando os livros didáticos, mas também eu uso textos da internet, jornais e revistas (PROFESSORA B).

Eu gosto muito de trabalhar com o livro didático, mas também com outros livros de geografia (PROFESSORA C).

Então, nas escolas pesquisadas, pelas observações constatadas quanto à falta de bibliotecas escolares, em variadas ações didáticas, a condição precária no que se refere às limitações de acervos bibliográficos faz com que o livro acabe estabelecendo os conteúdos. Não existe biblioteca nas escolas com literaturas que possibilitem pesquisa. Também, como não há energia elétrica nas escolas do Lago do Axuruji, torna-se inviável acesso à internet. Por isso, há uma potência na utilização do livro didático. Ele serve em algumas situações, como um guia de ação em algumas aulas. Todavia, em outras situações, os professores acabam por subverter o prescrito no que se refere às estratégias de ensino, conforme a descrição das próximas seções.

Ainda na tentativa de conhecer os modos de organização dos conteúdos nas escolas, perguntei se havia acompanhamento da coordenação pedagógica, ou da direção da escola, ou de técnicos da SEED que possibilitasse orientações periódicas de cunho pedagógico junto aos docentes. Tanto no primeiro como no segundo segmento do ensino fundamental, respectivamente, responderam:

Na verdade, eles prometem, prometem para gente. Está com 2 anos que eles não vêm aqui, quando vem é para resolver outros problemas administrativos. A questão de acompanhamento mesmo, de pedagogo para nos orientar em alguma dificuldade pedagógica nós não temos (PROFESSOR D).

Os depoimentos dos docentes evidenciam as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho educativo sem orientações, carecendo de apoio pedagógico: “Na verdade, eles prometem, prometem para gente. Está com 2 (dois) anos que eles não vêm aqui, quando vem é para resolver outros problemas administrativos” (PROFESSOR D). Tal discurso remete a se pensar que urge avançar para a superação do silenciamento das secretarias de educação, do abandono que tem afetado o trabalho pedagógico dos profissionais que militam nos espaços rurais. A Professora E fala dessa necessidade das secretarias respondendo:

Não existe acompanhamento da Secretaria de Educação. A Secretaria de Educação tem técnico na cidade, quando você tiver alguma dúvida a gente

passa para o diretor. Aí o diretor da escola vai e conversa com os técnicos onde funciona na Secretaria de Educação. Mas nas escolas mesmo, onde a gente está dando aula não tem. Dificilmente tem pedagogo, dificilmente tem um técnico, dificilmente o diretor pára na escola. Então a gente fica praticamente sozinha. Somente a gente, os alunos e a seleção que nós trazemos da cidade (PROFESSORA E).

Os professores mostram o descaso das mantenedoras das unidades de ensino em assessorar os professores que atuam na educação do campo. Os profissionais das SEED'S e SEMED'S passam vários anos sem aparecer nas escolas, é visível a postura da indiferença. Não existe acompanhamento aos docentes que lhes possibilite acolhimento ou incentivo a produzirem saberes pedagógicos que atendam satisfatoriamente às especificidades das classes multisseriadas da escola Jarbas Amorim Cavalcante. Nessa escola, o professor atua como educador, como coordenador pedagógico, como secretário escolar e como diretor. Já na Escola Maria da Silva Mendes, existe o diretor, porém também não há coordenador pedagógico, nem secretário escolar. Além disso, os professores ressaltam as dificuldades quanto à falta de recursos pedagógicos como livros, a falta de acesso a internet, estrutura física inadequada, especialmente quanto à escola Jarbas Amorim Cavalcante que funciona na residência de uma família da comunidade São Pedro.

Percebe-se que os professores do primeiro segmento do ensino fundamental tentam pensar e viver o planejamento curricular de modo integrado. No 6º ano há um grupo de docentes de Língua Portuguesa que produzem o plano discutindo as ações, trabalham na perspectiva de entender as peculiaridades das variadas localidades que vivem no Sistema Modular.

Entretanto, alguns professores do segundo segmento ainda planejam fragmentando as ações, cada educador planeja as estratégias didáticas separadamente, porém eles pensam no planejamento como prática pedagógica que possibilita entender as diversidades culturais do Lago do Ajuruxi. Estes docentes planejam também na perspectiva de produzirem o currículo tendo como referência os saberes vivenciados historicamente nas comunidades, considerando o tempo desta vivência, analisando as dificuldades, a cultura, os avanços, as identidades e as diferenças dos alunos. Também pelas práticas de organização pedagógica observadas, os professores reconhecem a relevância que a escola exerce nos territórios rurais. Eles sabem que as instituições de ensino favorecem práticas de

intervenções sociais e de dinamismos locais, pois mediante a escolarização os alunos podem galgar novos rumos quanto às melhores condições de vida.

6.4 As Representações do Currículo nas Escolas Ribeirinhas: Os Discursos Produzidos nas Disciplinas Língua Portuguesa, História e Ciências

Nesta seção, analisei as formas de representação do currículo vivido nas duas unidades de ensino, tendo como foco as observações, entrevistas e documentos como cadernos dos alunos e livros didáticos.

Sobre a representação, como já foi analisado no capítulo 5 (cinco), entende-se que as várias maneiras de representação e de uso da linguagem conduzem a um afastamento da positividade havendo possibilidade de vasta liberdade na representação de si e do outro. Contrapondo-se à objetividade, passa a valorizar a subjetividade.

Daí ser relevante conhecer as formas de representação que professores e alunos fazem do currículo no decorrer do processo de formação do 1º (primeiro) ao 6º (sexto) anos do ensino fundamental das duas escolas situadas no Lago do Ajuruxi, já que a representação é um processo que se contextualiza culturalmente, em que as identidades individuais ou coletivas são produzidas por meio dos sistemas simbólicos, em função de que qualquer tentativa de fixar, o significado sempre escapa.

Como ressalta Foucault (2004, p. 56), o discurso é uma prática que não se define como um conjunto de signos, considerando que, enquanto prática, ele constitui os objetos de que fala. Nesse sentido, o objeto de que se fala, produz verdade. Por isso, os objetos são produzidos no e pelo discurso, não existe nada que seja vivido fora do discurso.

Diante desses conceitos e como o currículo, poder, saber e identidade estão imbricados, então, todo currículo é uma representação.

A produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e no meio da representação. Como representação o currículo está diretamente envolvido neste processo. [...] A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção, um local de produção da identidade e da alteridade (SILVA, 2001, p.120).

Como o currículo é prática de significação e, como representação, produz identidades. Por isso a minha primeira intenção foi de articular as representações do

currículo aos discursos descritos no caderno dos alunos e nos planos dos professores das escolas.

Nesta seção tive a oportunidade de analisar os modos de representação curricular vividos nas escolas pelos docentes, tendo como eixo norteador as disciplinas Língua Portuguesa, História, e Ciências.

Como já afirmei, ainda é interessante enfatizar que essas disciplinas não foram definidas aleatoriamente. Priorizei conteúdos nos quais tive a possibilidade de contextualizar as peculiaridades locais como a história dos Mazaganenses transportados da África e suas implicações no currículo vivido pelos docentes e alunos.

Quando ressalto meu interesse em analisar a disciplina História, obviamente que não perpassa exclusivamente por esse fator a Mazagão Africana e a Mazagão Amazônica, pode-se entender outros discursos que fluem na relação do cotidiano de sala de aula, entretanto, existe uma curiosidade instigante para mim, pesquisadora, por esse eixo na presente investigação nesse componente curricular.

Quanto à disciplina Ciências, o foco centra-se nos discursos construídos na relação entre natureza e cultura dos ribeirinhos, bem como sua relação com a tecnologia. Quais atitudes que permitem a melhoria da vida cotidiana dos ribeirinhos? Quais comportamentos conduzem os ribeirinhos a enfrentarem os problemas que possibilitam atitudes de valorização de sua saúde? Quais as expectativas quanto à qualidade de vida e sua articulação com a ecologia?

Para abarcar tais questões, é preciso entender os regimes de verdade, compreender que o conhecimento científico ao longo do processo histórico vive erros e acertos, produz verdades provisórias.

[...] temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele pode se ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1993, p. 161).

A partir da citação, entendo que essa verdade não existe alheia às relações de poder, a verdade exerce efeitos de poder. O poder está atravessado no saber, pois é o poder que assegura seus efeitos. Todo poder constitui um campo correlato de saber, e vice-versa, toda relação de saber constitui um campo correlativo de poder. Essas premissas permitem analisar o ensino de Ciências nas escolas, a intenção é entender que os ribeirinhos produzem regime de verdade na media em

regulamentam a produção e disseminação dos discursos, pois a verdade está envolvida aos sistemas de poder, que ao mesmo tempo produzem efeitos de poder. O regime de verdade não é unicamente ideológico, o regime de verdade produz, enunciados científicos e produz também, mudanças nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como verdadeiros. Então, nesse contexto ribeirinho, penso que predomina uma vontade de verdade peculiar a sua cultura.

A definição da disciplina Língua Portuguesa ocorreu por eu saber que o seu eixo norteador se refere a compreensão dos discursos vividos pelos indivíduos. Por meio dos discursos, estabelecem-se práticas sociais, e suas manifestações possibilitam a produção e análise de textos orais e escritos, articulando-se à interpretação da vida cotidiana.

A finalidade da Língua Portuguesa ultrapassa a interpretação unicamente gramatical das diversas formas ou significados das palavras. O estudo da Língua Portuguesa envolve a dimensão discursiva da língua que, obviamente, são representadas nas interações entre os indivíduos pelas variadas formas linguísticas. A linguagem expressa a materialidade sonora e gráfica que manifesta os sentidos, os significados.

Penso que, por meio da linguagem, o indivíduo é capaz de conhecer o mundo. Dessa forma, na medida em que o indivíduo enuncia, é, concomitantemente, enunciador e enunciado. Nesse contexto, a língua é considerada como prática social, pois essa se trata de um sistema que se transforma pela ação das pessoas nos processos de relações sociais. É essencialmente heterogênea, diversificada, dotada de sentidos diversos. Não é essencialmente um conjunto organizado de signos fechado em si mesmo, não é pronto e acabado, é produzida historicamente pelos alunos e professores que vivem na floresta, na dinâmica da interlocução e para a interlocução. Analisar a Língua Portuguesa é considerá-la como componente curricular que possibilita entender os discursos do indivíduo que vive no contexto ribeirinho, entender nesse contexto a dinâmica das práticas sociais.

Portanto, nesta seção analisei sobre a representação do currículo no 6º ano, especialmente nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências, em turmas constituídas numa média de 20 (vinte) alunos, vinculadas à Escola Maria da Silva Mendes.

Já na Escola Jarbas Amorim Cavalcante, analisei o componente curricular História no 1º (primeiro), 2º(segundo), 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos;

sendo relevante ressaltar que os anos do primeiro segmento do ensino fundamental são integrados em classes multisseriadas. Essas turmas multisseriadas são compostas de: pré-escolar, 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos, sendo 6 (seis) alunos do pré; 2 (dois) do primeiro e 6 (seis) do terceiro anos, com total de 14 (quatorze) alunos. No 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) têm-se 6 (seis), 4 (quatro) e 6 (seis) educandos, respectivamente, totalizando 16 (dezesesseis) educandos. Quanto ao total geral de alunos têm-se 30 (trinta). Essas turmas funcionavam no turno da manhã: pré-escolar, 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos; no turno da tarde: 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos. Apesar dos alunos do pré-escolar estar integrados nas turmas multisseriadas, o foco centra-se especificamente ao trabalho com ensino fundamental.

6.4.1 As identidades e Diferenças na Escola Ribeirinha: Uma Vivência em Língua Portuguesa

O trabalho vivido por professor e alunos na disciplina Língua Portuguesa, analisei tendo como referência a produção escrita nos cadernos dos alunos, nas entrevistas e observações. Com este estudo, observei as relações existentes entre os conteúdos prescritivos e sua articulação com as histórias produzidas em sala de aula.

Tais análises conduzem a entender como são vividas as aulas de Língua Portuguesa na escola ribeirinha. A intenção aqui é situar como a escola ribeirinha está engendrando seus saberes pedagógicos na sala de aula? Quais práticas produzem? Como se relacionam as aulas de Língua Portuguesa com a produção das identidades?

Com base nessas questões, questioneei a professora *E* sobre os dispositivos pedagógicos que ela vive na sala de aula com os alunos.

Eu trabalho muito com textos, leitura e interpretação. Agora este módulo eu fiz um livro com eles, tratei de temas que falam sobre a família, a infância, transporte, os sonhos que eles têm da escola ideal e a escola real. Aí eles construíram nove textos para montar os livros, cada aluno construiu o seu livro. Eu apenas oriento os alunos, eles vão escrevendo sozinhos sobre sua cultura, sobre sua vida, sonhos e expectativas. Eu sempre falo para eles que devem mostrar para as pessoas o que eles fazem, para as pessoas que não são ribeirinhas. Eles organizaram o livro no caderno, criaram o nome do livro e os capítulos. Conheci muito bem seus desejos por meio deste trabalho.

Quando a professora *E* produz o discurso de elaborar o livro com os alunos, cada cidadão escrevendo seus sonhos e expectativas é contrária à ideia de língua como meio unicamente de comunicação de informação. Não se trata de ensinar a gramática com a intenção de modelar o aluno à norma culta. Ela conduz os alunos à leitura de textos e interpretação. A produção de sentidos no trabalho da professora parte de compreender o significado e a importância da leitura e da interpretação para os sujeitos historicamente situados no espaço ribeirinho. Tenta incentivar os alunos e alunas a divulgarem aos demais grupos sociais o que se produz enquanto cultura naquele espaço geográfico.

A professora faz os alunos pensarem sobre a cultura, tendo em vista entenderem o mundo, não na visão da cultura como uma questão de superioridade no que concerne a outros segmentos sociais, como, por exemplo, à saúde, à educação. A cultura não se limita ao conjunto de ações que o povo ribeirinho é ou fez no que se refere à literatura ou a filosofia, eles não estão pensando no que de melhor os ribeirinhos produzem, fazem ou são. Ela tomou a cultura como eixo que perpassa no contexto social. No discurso da professora a cultura não se limita em núcleo privilegiado, mas ela sentiu a necessidade de entender o que os alunos vivem nas suas vidas diárias e as variadas representações que produzem desses acontecimentos do mundo ribeirinho.

Por meio da produção do livro sobre a cultura os alunos passam a estar envolvidos nessa análise, por isso debatê-las, questioná-las, saber sobre o que eles interpretam e entendem sobre a cultura ribeirinha, bem como o que as demais pessoas estão discutindo sobre essa cultura é indispensável, pois se pode analisar de onde surgem as diversas questões econômicas, políticas, sociais e para que rumos podem levá-los no contexto do Lago do Ajuruxi.

A intenção da professora, ao incentivar a elaboração dos livros que se descreve nesta seção de acordo com os discursos dos professores e alunos, é a de valorizar a cultura local. O objetivo é analisar os discursos dos alunos com o intuito de entender como produzem seus sentidos, fazendo relação com a sua exterioridade, com as condições sociais, históricas e ideológicas que envolvem a sua elaboração, bem como articulando com as diversas circunstâncias em que esta se dá.

Nesse contexto, envolvem-se os interlocutores, a Vila de onde falam e as imagens que fazem de si, bem como de outras pessoas que integram aquele

ambiente. Significa perceber o que professor e alunos estão fazendo no contexto ribeirinho, perceber suas diferenças, suas identidades, pensar a cultura não exclusivamente como algo pronto e acabado, mas como historicamente produzido.

Este livro que a professora menciona trabalhado no 6º (sexto) ano, foi denominado: *As Minhas Histórias*. Constituiu-se de: capa; folha de rosto, intitulada *Aqui Começa a Minha História*; dedicatória; apresentação; desenvolvimento, que foi composto de: A Minha História, Um Fato Marcante, Meu Presente... Meu Futuro; Meu Grande Sonho; Isso me Arrepiou. Cada uma dessas seções do desenvolvimento tem uma média de 25 (vinte e cinco) linhas escritas pelos alunos.

Logo, será descrita, na próxima seção, a dinâmica da produção deste livro. Descreverei os discursos dos alunos, abordando as minhas observações da vida cotidiana dos ribeirinhos que integram as Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante.

6.4.1.1 As Minhas Histórias: Aqui Começa a Minha História; Um Fato Marcante; Meu presente... Meu Futuro; Meu grande Sonho

Ao analisar as produções dos alunos em cada seção do livro, constatei os discursos nos quais eles mostram a vida no Lago do Ajuruxi, descrevem suas expectativas e falam sobre suas identidades culturais.

Descrevi a tarefa, especificamente no que diz respeito *A Minha História*. Eles escrevem sobre: a nacionalidade, a naturalidade, a formação da família, suas relações com o trabalho, com a escola, com o lazer e com a Igreja. Evidenciam o seguinte:

Nasci aqui no Lago do Ajuruxi, no dia [...]. Não ocorreu bem na hora para eu nascer, mas com ajuda principalmente de Deus, segundo minha mãe, que eu amo tanto, deu tudo certo.

O nome da minha mãe é Antonia [...], e do meu pai é José [...]. Tenho seis irmãos o nome deles são [...]. Sou filha única de meus pais. Agradeço a Deus, pela saúde dos meus pais e dos meus irmãos, pelas bençãos realizadas no nosso dia-dia.

Tenho 28 tios que moram na Vila Macedônia, e outros parentes. Gosto de ir à igreja com meus primos, com meus amigos [...] (ALUNA A)

A maioria dos alunos é de naturalidade de Mazagão, especificamente das comunidades de São Pedro, São João, Santo André, São Thomé, São José e Macedônia. Pelas denominações, cada comunidade tem nome de um santo da igreja católica, com exceção da Vila Macedônia, que é constituída de evangélicos.

Existe relação direta das pessoas com a Igreja, tanto dos católicos como dos evangélicos. Verifica-se que cada Vila destaca um santo. No caso dos católicos, estes valorizam as doutrinas por meio de atividades festivas e missa coordenada semanalmente, especialmente no domingo, pelo sexo masculino que eles denominam *dirigente*, sendo este escolhido pela comunidade. O padre somente celebra a missa duas vezes por ano. Já na igreja protestante há culto todos os domingos gerenciados pelo pastor.

Pela descrição dos discursos da aluna, vê-se sua relação direta com Deus e sua ligação afetiva com a família. Em todos os textos analisados, os alunos têm intenção de ajudar os pais e mães depois de formados, sempre articulando fé a Deus. Verifica-se o poder da Igreja, a dominação, a mistificação ideológica quando a aluna evidencia: “Sou evangélica da igreja Assembléia de Deus. Jesus em primeiro lugar na minha vida”.

Nas vilas ribeirinhas, a religião exerce forte presença nas práticas sociais e educativas dessa comunidade, age como instituição disciplinar, pois existe um dispositivo articulador das relações no que se refere à produção de saberes e aos modos de exercício do poder. Aqui, a religião normaliza, tem como referência a disciplina e a hierarquia.

Isso observei na relação dos alunos com a Igreja na medida em que a vida deles é gerada em função da doutrina de cada religião, tanto a católica como a protestante. Inclusive quanto ao índice de aproveitamento escolar, a aprovação ou a reprovação na escola também tem relação com Deus, pois eles produziram discursos em diversas conversas na sala de aula. Numa delas, ressaltou o aluno: “Tenho fé em Deus que vou passar de ano. Deus é quem dirige os professores e nós alunos”! (ALUNO C). Nesse caso, a reprovação é considerada um desvio, sendo Deus um vigilante junto com seus pastores, na medida em que determinam a consciência e a prática de cada aluno e professor.

Há atuação da Igreja na cena educacional, filosófica, psicológica e política na Vila São Pedro, essa é marcada pelo discurso dos alunos e professores que ressaltam a defesa da justiça cristã para justificar a regulação das questões sociais e sentimentais presentes nos fatos ocorridos no meio escolar e familiar. Na própria vivência da pobreza e a busca pela riqueza, busca-se Deus para solução dos problemas existentes no dia a dia na Escola.

A religião não está distanciada da política e da educação, é vista como

tradição, por isso a igreja exerce papel de destaque no processo de produção cultural, já que as crises de cunho econômico, social, as políticas públicas, que deveriam ser gerenciadas pelo Estado estão fragilizadas. Nesse contexto a igreja, tanto católica como evangélica, ocupando papel de executor de ações coletivas, com discursos de humanidade e solidariedade adquirem prestígio de cunho moral e ético junto às comunidades.

Mesmo com o desafio de viabilizar e perpetuar sua influência numa sociedade que se apresenta cada vez mais plural, além da presença da competição religiosa entre católicos e evangélicos, ainda assim a igreja continua exercendo forte influência por meio de suas variadas doutrinas e rituais. Isso ocorre na medida em que a igreja encaminha sua diretriz de ação em função dos pobres e excluídos, tendo como referência a visão democrática, a participação ativa de todos nas decisões dos variados segmentos sociais, tendo como encaminhamento a defesa da promoção dos direitos humanos.

A igreja munida de poder tradicional, considerando também o pluralismo religioso que se apresenta nos dias atuais, começa a viver suas práticas religiosas com a perspectiva de influenciar pessoas e interferir nas questões sociais. Enquanto os partidos políticos não consultam, não articulam seus eleitores frequentemente, limitam-se apenas a angariar votos nos períodos eleitorais, a igreja atua como mobilizadora de uma educação política religiosa junto as massas populares.

Nesse contexto também a família exerce papel importante, existe laço significativo, considerando que as vilas do Lago do Ajuruxi surgiram em função do elo entre os membros familiares. Sabe-se que a família é o primeiro ambiente social de um indivíduo, por isso pode assegurar a qualidade de vida, envolvendo a proteção e o bem estar das pessoas inseridas neste grupo. Nesse prisma se constitui como uma vivência dinâmica cultural permeada nas situações históricas, materiais e culturais. Como produz significados e práticas culturais peculiares ao meio do qual os sujeitos estão inseridos, a família pode gerar variadas relações de natureza individual e coletiva.

Com o desenvolvimento tecnológico, com o processo de globalização, além das diversidades culturais de variadas comunidades a organização e os padrões familiares modificaram, no que se refere às perspectivas e atribuições de seus integrantes. Essas novas constituições influenciaram o âmbito familiar, que conseqüentemente afetaram as variadas formas de vivência no cotidiano das

famílias.

Ao se considerar que a família tem a atribuição de proteger aos seus membros, segundo a própria legislação em vigor, especialmente a Constituição de 1988 ampliou o conceito de família, bem como protegeu numa perspectiva igualitária todos os seus membros. Os princípios garantidos na Constituição Federal de 1988, quanto ao direito de família possibilitou avanços relevantes, especialmente quando reconhece o pluralismo familiar que existe no plano fático, em função das novas espécies de família que se produziram ao longo do tempo.

Tanto no direito de família constitucional e civil garantem-se os valores e princípios quanto aos direitos fundamentais, como por exemplo, a dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988. Vale ressaltar também a isonomia quanto aos direitos do homem e da mulher, além da forma igualitária do tratamento jurídico dos filhos, especificamente no artigo 5º, inciso I, e a solidariedade social, em seu artigo 3º, inciso I.

Paralelo às garantias legais do fundamento da vida conjugal está o princípio do respeito da dignidade da pessoa humana, sendo a base da comunidade familiar, na medida em que permite o pleno desenvolvimento e a realização de todos os seus membros. Tais premissas são normatizadas no artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito: “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência [...]”. A Carta Magna além de evidenciar os princípios norteadores das relações entre pessoas, ressalta as condutas de interação aliadas à convivência humana. Por isso, valida o regramento constitucional à família, sendo célula mater no seio social, meio que possibilita a criação e de formação dos homens e mulheres, institucionaliza as relações sociais.

As práticas sociais vividas no âmbito familiar propiciam a formação de hábitos e atitudes dos sujeitos, na medida em que se transforma em um espaço de interação eminentemente social. As pessoas que fazem parte da família se adaptam a outras formas de coexistência que se originaram das transformações dos grupos sociais, dos inúmeros conflitos entre os velhos e novos valores, daí há o surgimento de novas posturas e práticas sociais. Como é constituída por complexas e dinâmicas formas de interações que envolvem aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, a família não é mais definida apenas pelos laços de consanguinidade, mas por

diferentes variáveis, especialmente o significado das relações de trabalho, de lazer e de educação entre as pessoas do grupo familiar.

Nas relações familiares existem os entrelaçamentos das variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas que influenciam no meio familiar. Os elos de consanguinidade, os fundamentos prescritos na legislação em vigor no que concerne a união das pessoas, o nível de afetividade nas relações dos grupos familiares, as existências de moradia, o modo de organizar a renda econômica, as formas de produção do trabalho, são muitas vezes essas variáveis que podem possibilitar os diversos tipos de famílias. Acaba não existindo uma forma familiar unívoca ou ideal, porque são inúmeras as combinações e jeitos de relações entre os sujeitos que compõem os diferentes tipos de famílias na vida contemporânea.

Essas práticas sociais estão evidentes quando a aluna A ressalta: “[...] gosto de passear, de conhecer outros lugares, gosto de minha casa, lá eu faço tudo, arrumo, lavo roupa, lavo louça, faço comida, limpo a casa e ainda vou para roça com meu pai fazer farinha, gosto da minha família [...]” (ALUNA A). No caso do Lago do Ajuruxi a atuação dos componentes da família no que se refere à afetividade, não está direcionada somente aos parentes mais próximos, como pai, mãe e irmãos, mas também a outros membros como tios e primos, já que cada comunidade é formada por famílias diferenciadas. Por exemplo, a comunidade São Pedro é formada pela família Lacerda; a comunidade São João, pela família Alves.

Ao afirmar no caput do artigo 226 que a família é base da sociedade e que, por esta razão, é protegida pelo Estado. No Código Civil de 2002, trata sobre o direito da família, nos artigos 1.511 a 1.688, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8069/1990, no art. 25, entende-se por família natural “[...] a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Então o direito fundamental à convivência familiar seria impossível afastar a importância da afetividade presente no discurso da Aluna A, além dos variados cuidados necessários e da responsabilidade nas situações de proteção e de acolhimento dos filhos.

E é nestas circunstâncias que a família cumpre o seu papel de acolhedora, considerando que pode efetivar o direito à convivência familiar, onde se tem como eixo norteador a afetividade. A convivência familiar é fundamental, não exclusivamente por ser uma garantia constitucional, mas pela atribuição tem e pelo condão de ser, por excelência, local que se propicia a afetividade.

A afetividade aqui é originária do princípio da dignidade da pessoa humana, por isso, torna-se, o Princípio da Afetividade e do direito à convivência familiar, um direito fundamental garantido na Constituição Federal, sendo conseqüentemente objeto de fortalecimento da família na sociedade. A afetividade é considerada como modo que conduz a estabilidade das relações socioafetivas no grupo familiar, em que se privilegia o elemento da estabilização do homem e da mulher nas relações familiares, em detrimento dos aspectos de natureza econômicas, biológicas ou patrimoniais.

Essa afetividade viabiliza entender as regras, expectativas, ideais, além da valorização dos princípios daqueles que integram o ambiente familiar. Ao desempenhar cada um a sua função de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, dentre outros, a formação dos vínculos afetivos não é imutável, há sempre a busca de nova estabilidade emocional e sentimental, apesar dos conflitos e contradições existentes nessas relações psicológicas e sociológicas na convivência do dia a dia. Neste processo no que concerne à busca por estabilidade, o principal meio de apoio da família se origina das interações entre seus integrantes, mesmo os rompimentos e insatisfações podem gerar laços afetivos e padrões de interação positivos que possibilitam o bom convívio das pessoas.

A relação parental emocional e social pode permitir ao indivíduo desenvolver situações saudáveis, tendo em vista estreitar laços de amor e enfrentar os problemas inerentes a vida no meio ribeirinho. Os personagens parentais como tios, avós, primos também exercem grande influência na produção dos vínculos afetivos, da estima, dos valores morais e ético.

A afetividade com referência a esses graus de parentescos encontrei no capítulo do livro denominado *Fato Marcante*. A aluna C descreveu: “fato marcante na minha vida foi um acontecimento muito triste que aconteceu com um primo que eu mais amava, [...] quando o médico disse que não tinha jeito a saúde dele”. Outro aluno pontua: “[...] fato marcante na minha vida, foi um acontecimento muito triste um acidente entre duas rabetas²³ que se chocaram, aconteceu no rio estreito, com meu tio. Custou muito para ele chegar ao hospital, ele não aguentou, chegou a falecer [...]” (ALUNA B). Vê-se expresso afeto entre os integrantes da família nos discursos.

²³ Rabeta: pequeno barco medindo uma média de 1 (hum) metro e meio de comprimento; possui motor leve e potente e tem capacidade para duas pessoas.

Os problemas e desafios enfrentados no ambiente familiar pode possibilitar a superação de problemas de natureza psicológica e social, as famílias podem desenvolver padrões de relacionamento mais próximos entre seus membros. Vê-se como fato marcante dos alunos a capacidade de entender o significado da morte de um ente querido. As formas de interpretar a visão sobre a finitude humana, a morte, é um fenômeno que faz parte do desenvolvimento humano, entretanto é entendida como um processo sócio histórico de negação, sendo sinônimo da interrupção dos projetos de vida.

Os sentimentos de perda e luto geralmente provocam reações de choque, susto, desespero, tristeza, culpa pela incapacidade de não ter condições de evitar o ocorrido. Tais reações em lidar com a morte variam de acordo com o nível de aproximação entre as pessoas, além das circunstâncias da morte. Geralmente existe o temor da morte na convivência humana. Diante da morte de uma pessoa da família é comum se perceber a saudade. Como se observa nos discursos dos alunos há um elo afetivo entre as pessoas dessa comunidade, já que demonstraram estar chocados com a morte dos parentes, considerando-os como fato marcante.

Existe nas relações entre as pessoas a resistência de não viver experiências dolorosas, em alguns casos há uma tendência de negar a morte, ocorrendo a ilusão da imortalidade. Mesmo que a morte esteja próxima, dificilmente se fala sobre o fim da vida. Porém, por meio desta atividade da produção do livro foi possível a professora discutir sobre o tema, falou-se na aula, no momento da leitura do livro, a luta pela vida, tendo em vista evitar a morte, a relação da morte com as doenças e acidentes, além da busca pela qualidade de vida.

Em todos os cadernos, no livro produzido, ainda no item que trata sobre *Minha História*, verifiquei essa ideia de pertencimento quanto à responsabilidade dos alunos em estudarem, para posteriormente propiciarem a melhoria da qualidade de vida à família, especialmente aos pais e mães: "[...] Quero ajudar meu pai, minha mãe e toda minha família, que eu possa contribuir tudo o que meus pais estão fazendo por mim. Quero tirá-los dessa vida de roça" (ALUNA C). Nesse mesmo foco a aluna C destaca:

Quero ganhar meu próprio dinheiro para ajudar meus pais, minha família a ter uma boa casa, um carro, viajar, conhecer vários lugares. Principalmente cuidar da minha mãe, fazer dela uma rainha, dar tudo que ela precisa e necessita. Que nada falte para ela, porque ela é a mãe que eu pedi a Deus. Nem tudo o que eu faça para ela paga o que ela faz para mim. Quero retribuir tudo e muito mais o que os meus pais estão fazendo por mim. Fico

cuíra²⁴ para chegar logo este dia.

Quanto à relação familiar evidenciada nos discursos das alunas *B* e *C* percebi que, em todos os textos analisados, existe relação afetiva que possibilita compromisso de ascensão social e econômica da maioria dos alunos para com os pais e mães. Penso que, pela preocupação que as alunas apresentam, bem como em função das mudanças sociais quanto aos fatores econômicos, culturais, políticos, religiosos, sociais, etc., os alunos e alunas estudam tendo a finalidade de buscar sustentabilidade econômica futura à família.

Sabe-se que a família nos dias atuais se pluralizou, como já foi dito, não se limita aos modelos de famílias tradicionais. São famílias recompostas que se distanciam do modelo convencional, como as famílias homoafetivas, famílias constituídas apenas de filhos ou apenas pai e filhos, etc. O fator essencial, nesse contexto familiar, é a presença da relação afetiva. Porém, nessa relação, de um lado, vive-se a união de pessoas com identidade que não são fixas; verificam-se novas perspectivas de vida e objetivos comuns, possibilitando em alguns casos comprometimentos recíprocos. De outro lado, neste mesmo ambiente, vivenciam expectativas diferentes em seus lares, existem conflitos dos mais variados, divergências diversas de valores e princípios nas relações pessoais dos indivíduos (ZAMBERLAN; BIASOLI-ALVES, 2010).

Diante de tais questões a família torna-se a principal responsável por influenciar mudanças sociais de geração a geração ao longo dos séculos, com os pais, mães ou responsáveis exercendo suas atribuições, contribuem para a formação da personalidade dos filhos e sua integração com o mundo do trabalho e da sociedade em geral. É no ambiente familiar que a criança, jovem, adolescente e adultos produzem conhecimentos que permitem a esses resolverem os problemas, a entenderem os sentimentos que se vive nas relações sociais e a lidarem com as adversidades da vida.

As famílias das comunidades do Lago do Ajuruxi, no que concerne a sua vida cotidiana, não fogem desse contexto. Porém, quanto à estrutura familiar, há predominância do modelo convencional: pai, mãe e filhos. É relevante evidenciar que existem famílias que moram nas vilas e aquelas que residem em casas isoladas, distantes do vilarejo.

²⁴ Cuíra: pessoa impaciente ou irrequieta.

“No geral a base de formação desses povoados é constituída por um único tronco familiar ou por poucas famílias, que se organizam em torno da casa de um patriarca” (PICANÇO, 2005, p.90). Esse patriarca geralmente foi o fundador da vila e exerce a função de líder no que se refere ao respeito e consideração. Diante de qualquer problema, especialmente no caso de doença, todos se comprometem: pai, mãe, irmãos, tios, primos, em buscar solução. Existe responsabilidade coletiva, considerando que existe uma média de 10 (dez) famílias em cada comunidade, há integração nas ações sociais e nas dificuldades encontradas no dia a dia da vida dos ribeirinhos. Diferente da vida na cidade em que as famílias em geral vivem distanciadas fisicamente um dos outros, cada núcleo familiar vive práticas diversificadas no mundo cotidiano do trabalho, do lazer, da escola.

No livro, ainda no capítulo que trata sobre *Minha História*, encontrei vários textos que se referem às atribuições e o gosto da família pelo trabalho da roça, onde se plantam legumes: maxixe, chicória, etc; frutas: ingá, abacaxi, etc; raízes: cará, macaxeira etc., ou da produção da farinha ou da pesca de peixes como: jejum, acaré, tambaqui, cuiú, etc. Nessas atividades, todos os membros da família têm responsabilidades: homens, mulheres, filhos, inclusive as crianças. Eles plantam e colhem coletivamente. Como residem na região do Baixo Cajari²⁵ “devido à umidade das terras de várzeas que ficam encharcadas durante a maior parte do ano, isso limita a produção agrícola, uma vez que só se trabalha na terra por seis meses durante o verão, sendo cultivadas pequenas roças basicamente para o sustento” (PICANÇO, 2005).

Observei, além do trabalho da roça, o cuidado com o quintal, área em volta da casa. É espaço no qual os membros da família têm presteza com a limpeza, o lixo, como latas, por exemplo, são enterrados, tendo em vista a preservação e conservação do meio ambiente. Esse trabalho vem sendo feito pelo Instituto Chico Mendes desde a criação das RESEX no estado do Amapá. Tais cuidados ocorrem em função de ser o local onde se cultivam hortas suspensas, criação de pequenos animais domésticos como: galinhas, porcos, patos, etc. Esses produtos são usados para o consumo da família nas fases em que se têm proporções menores da caça ou pesca ou são vendidos também para a sustentabilidade do contexto familiar. O trabalho com o quintal geralmente é atribuição das mulheres jovens ou adultas, além das crianças.

²⁵ “O Baixo Cajari é formado pelo baixo curso do rio Cajari incluindo também o rio Ajuruxi e a faixa de influência do rio Amazonas. Nesse espaço, há [...] dispersão de numerosos lagos temporários que se formam nas depressões de áreas de campo, abrangendo zonas de várzeas e igapós” (PICANÇO, 2005, p.91).

Também encontrei, nos textos sobre *Minha História*, discursos que se referem à caça: “Eu gosto de caçar com papai e meus irmãos, já cacei uma paca!” (ALUNO F). Geralmente, da família saem os homens e jovens a partir de 13 (treze) anos para caçarem, sendo seu instrumento principal de trabalho a espingarda. Eles vão em busca de caçar animais como: cutia, paca, veado, jacaré, pato do mato, etc.

Esses exercícios de trabalhos integrados influenciaram inclusive o horário da escola, pois funciona no período vespertino, em função de solicitação feita pelas comunidades, pois os integrantes da família saem para a roça juntos no período matutino.

Nas variadas literaturas, a exemplo de Bering (2003) e Szymanski (2001), constatei argumentos sobre a necessidade da interação entre a família e a escola, na perspectiva de que assumam seus papéis enquanto instituições nos diversos âmbitos que integram os grupos sociais. Essas premissas se confirmam na educação do campo. Especificamente no Lago do Ajuruxí, a família tem grande influência no contexto escolar e nas relações sociais nas vilas. Isso se confirmou na reunião realizada na escola em que se tinha como objetivo discutir problemas e avanços administrativos e pedagógicos.

Eu tive a oportunidade de observar essa reunião. Nela foram discutidas várias questões relativas à melhoria administrativa e pedagógica da escola, como o aproveitamento dos alunos, relatado por cada professor. Observei, também, discurso de incentivo aos pais e mães quanto ao sucesso dos filhos na escola, além da relação com os princípios religiosos, especialmente com Deus pela Professora C:

[...] ficaram dois alunos retidos, por isso é bom vocês pais, incentivarem os filhos, porque sem escola a gente fica distanciado do mundo. O aluno João foi retido por causa da dificuldade na leitura. O pai olhando o caderno, mesmo que não se saiba ler, não tem problema, forcem seus filhos a estudarem. Tenham fé que eles melhoram! Por isso quero deixar um versículo para finalizar minha fala: Deus é nosso refúgio e nossa fortaleza [...] (PROFESSOR C).

Outros temas foram evidenciados, como: participação dos alunos nas aulas, envolvimento dos pais, preservação do meio ambiente escolar, avanços quanto à estrutura física da escola, já que anteriormente a escola Maria da Silva Mendes funcionava em uma casa cedida pela comunidade. Sobre isso, o pai relatou: “Está certo que houve melhorias, mas não vamos nos conformar, temos que querer mais coisa boa para cá!” (PAI A). Além desse relato, ocorreram outras situações, alguns pais e mães questionaram a necessidade de a escola flexibilizar o calendário escolar, adequando feriado às atividades festivas de comemoração aos santos

padroeiros de cada vila.

Essas práticas da relação das famílias nas Vilas e com a Escola diferem de algumas práticas das unidades de ensino do meio urbano, no qual os pais mantêm pouco contato com seus filhos e os momentos de diálogo e refeições em comum são poucos, o que desfavorece a vivência de princípios e valores. Com a diminuição do contato entre pais e filhos, é quase inexistente a convivência familiar. Nos grandes centros urbanos, essa função de viver princípios e valores éticos fica, em muitos casos, sob a responsabilidade dos meios de comunicação, como televisão, computadores, celulares, e, em menor proporção das escolas (SANTOS, 2009).

Por meio do livro produzido no que se refere ao capítulo *As Minhas Histórias* e pelas minhas observações, verifica-se que a convivência familiar dos ribeirinhos tem meios integrados de se tomar decisões, considerando que as tarefas são partilhadas com igualdade de condições no que se refere às atribuições no trabalho. Como sobrevivem juntos no trabalho, obviamente eles têm mais tempo de viverem conflitos, consensos, valores éticos e morais com pais, mães e outros membros da família. Existe relação entre os problemas inerentes à família e à escola, já que se promovem reuniões em que é possível discutir os interesses, as dificuldades, as perspectivas da escola e da comunidade.

No capítulo do livro que trata sobre *O Meu Presente... Meu Futuro* percebe-se que, igualmente como a Igreja e a Família, a Instituição Escolar é ambiente importante para os alunos e alunas ribeirinhos ao acreditarem que, por meio do acesso e sucesso escolar, existe a possibilidade de visão de futuro promissor. Por meio da escola, é possível ascensão a outros níveis de formação profissional.

Tanto a escola como a família tem como função educacional de contribuir nas dimensões sociológicas, políticas e educacionais de acordo com a cultura local. Em função disso a escola e a família podem desencadear processos que possibilitam a evolução biológica, psicológica, física, intelectual e filosófica dos indivíduos. De um lado, a escola, garante conteúdos que se encaminham numa postura formal. De outro lado, na família, os conhecimentos são produzidos por meio de estratégias que conduzem sustentação das condições essenciais de sobrevivência no âmbito da saúde, habitação, alimentação e educação informal e formal.

Tais premissas se confirmam nos textos dos educandos ao enfatizarem a escola como instituição que possibilitará o crescimento pessoal, econômico e social. Além disso, descrevem o passado, os avanços existentes no presente e

perspectivas de futuro no mundo ribeirinho:

Meu presente hoje é melhor, muito melhor, antes aqui a nossa escola era feia, tudo muito difícil, agora tudo mudou, já tem barco para a gente ir para escola. Gosto dos professores do Agnaldo, Elton, Maria José, Selma, [...] ensinam a gente bem. Eu gosto da minha professora de Língua Portuguesa. Vou deixar mais as brincadeiras de lado. Quero prestar mais atenção, vou me esforçar mais do que tudo para me formar e melhorar a minha vida, ganhar dinheiro. Meu presente é muito bom porque hoje também faço curso de teologia, estou feliz com tudo (ALUNO A).

Nesse mesmo sentido, o Aluno C diz: “Meu presente é que minha comunidade, minha escola está bem; antes não tinha energia não tinha escola não tinha catraieiro²⁶ o que mudou que agora tem escola tem catraieiro tem energia, não é 24 horas, mas tem, [...]. Vai ter até ensino médio”. Eles mostram os avanços e o gosto pela participação no ambiente escolar. Além disso, enfatizam os sonhos:

Meu grande sonho é terminar meus estudos fazer uma universidade fazer vestibular me formar em uma delegada. Eu quero ser uma pessoa estudada, quero dar para meus filhos o que meus pais não puderam dar para mim, mas assim mesmo eu estou muito feliz. Só tem uma coisa que eu não gosto, que o professor chame a minha atenção no meio dos meus colegas, isso eu não gosto e não aceito. Chego à escola alegre porque já sei que vou estudar para aprender a metade do que os professores falarem (ALUNA A).

No mesmo sentido, a Aluna E destaca: “Eu acredito que vai mudar tudo no meu futuro, quero me formar em professora de Biologia e depois quero mudar para Direito. Por isso, no próximo ano vou morar em Macapá, vou lutar para chegar ao meu objetivo. Porque quem luta vence” (ALUNA C).

Nos discursos dos alunos do 6º (sexto) ano, indica-se o entusiasmo com a escola e ressalta-se com ênfase em mudanças para o futuro. Inclusive o aluno B ressalta o nome de alguns professores com quem mais se identificou. Os motivos para essa identidade com os professores se dá pelo fato de que todos os professores residem na comunidade São Pedro. Assim, necessariamente, como a comunidade é pequena, os professores e alunos acabam convivendo não apenas na escola, mas também nas conversas de rodas nas passarelas, nas casas ou no pequeno porto.

O porto, por exemplo, não é unicamente o lugar onde ocorre o embarque e desembarque dos alunos e comunidade em geral das catraias e rabetas. É também onde os catraieiros passam a tarde inteira aguardando a saída dos alunos. Igualmente, como o fluxo de pessoas é freqüente, há reuniões informais dos

²⁶ Catraieiro: pessoa que pilota as catraias.

integrantes das vilas como: catraieiros, professores, alunos e comunidade em geral. É um lugar de produção dos saberes local. É o lugar onde se apreciam os barcos de outras vilas que passam, no momento em que há cumprimentos, risos, gritos, acenos, brincadeiras.

Pelos discursos e observações na escola e em outros locais da Vila São Pedro, os professores não vivem numa postura impositiva ou arrogante, ditando normas e pregando conceitos morais sobre a vida ou sobre conteúdos relativos a cada componente curricular. Os docentes são indivíduos que fazem parte da vida do aluno no cotidiano das aulas e fora delas, seu exercício de intelectual é vivido na sala de aula.

Mas, o professor exerce atribuição de intelectual na perspectiva de que a aula pode permitir ao docente e aos alunos pensarem sobre si. Como no livro denominado *Minhas Histórias*, essa tarefa possibilitou aos alunos descreverem sobre sua vida, as mudanças, os objetivos. Escreveram sobre seus pensamentos, sobre seus meios de ascensão social, sobre suas práticas consigo, bem como com os outros na sala de aula. Obviamente que, em algumas aulas, os professores trabalham o que determina o livro didático; porém, em outros momentos, acabam deslizando o prescrito e produzindo o que satisfaz as expectativas dos alunos.

Por isso, quando o professor analisa as variadas práticas no mundo dos ribeirinhos não tomam a postura de mero orientador, ou mesmo transformam-se em expositor de verdades ou de conhecimentos absolutos. A prática do professor na sala de aula das escolas localizadas na Vila São Pedro se viabiliza por meios que conduz os alunos pensarem, analisarem os saberes, articulando-os com seus processos de vida locais, individuais.

Outro ponto relevante é que todos os alunos têm a intenção de ir residir em Macapá, para cursar o ensino superior, já que na escola Maria da Silva Mendes, no primeiro semestre de 2014, foi implantado o ensino médio modular. Não se constatou a intenção desses alunos voltarem ao Lago do Ajuruxi, a finalidade é de propiciar melhorias das condições de vida à família e a si. Por meio do acesso à universidade, eles acreditam que a melhoria das condições de vida depende do acesso à informação, aos saberes que a universidade vai oferecer. Assim, o acesso ao conhecimento está relacionado ao nível de escolaridade superior e ascensão do nível econômico.

Como em qualquer grupo, cada comunidade ribeirinha se organiza na

intenção de viabilizar novos meios de racionalização do trabalho e da vida social. Existe unicamente a agricultura de subsistência, isso remete à nova geração a busca por maiores níveis de escolaridade, tendo em vista empregos com postos de trabalho considerados economicamente mais produtivos.

Aqui o acesso à escola e ao ensino superior aparece como tema central, pois talvez essas instituições podem ser capazes de conduzir o sujeito a adaptar-se a competitividade e a enfrentar a concorrência no mundo do trabalho na cidade, pode também este indivíduo atuar como trabalhador atuando com novas tecnologias. Isso indica que os graus de instrução parece constituírem o crescimento futuro do aluno, tanto profissional como econômico, quanto mais instruídos, maiores serão as oportunidades de ascensão social, econômica e educacional. Geralmente essas perspectivas de visão de futuro dos alunos estão articuladas aos problemas sociais como, por exemplo, a desigualdade da distribuição da renda, o analfabetismo, além dos pequenos índices de escolarização das suas famílias nas vilas ribeirinhas.

Por isso, para muitos alunos a universidade é instituição que possibilitará processo formativo centrado na indagação, na investigação da prática profissional à luz das bases políticas e culturais. Os alunos nos discursos acreditam que um profissional pode aprofundar a compreensão de si próprio, do mundo, e das possibilidades de transformação dos pressupostos tacitamente aceitos acerca do modo como vivemos tanto dos aspectos sociais, como da forma de ascensão econômica e da vida qualitativa (VIEIRA, 2005).

Penso serem estas as intenções dos alunos quanto à universidade, quando a aluna A fala: “Meu grande sonho é terminar meus estudos fazer uma universidade, fazer vestibular me formar em uma delegada [...]”, ela está pensando na universidade como instituição que lhe permitirá formação superior, tendo em vista conhecer outros conceitos, além de diversidades de valores culturais e educacionais.

Outro aluno ressalta: “Quero estudar para dar melhores condições de vida para minha família, meu pai, mãe, irmãos e futuros filhos. Somente com ensino médio não dá, quero ir para a cidade, lá é mais desenvolvido” (ALUNA C). Daí existe um compromisso dos alunos em conhecer as necessidades básicas do mundo urbano, especialmente por meio do acesso à universidade, tendo em vista a vida futura de qualidade, considerando que sabem que sempre foi grupo à margem das políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal. Almeja melhores

condições de vida, tendo em vista atender as carências da família, para que eles tenham acesso aos graus mais elevados de vida econômica.

A relação entre escola e trabalho conduz reafirmar o valor da qualificação para o trabalho. Quer-se dizer que os conhecimentos produzidos pelo trabalhador por meio das instituições família, escola, produção do trabalho articulados às suas competências, conquistadas também no contexto ribeirinho, por meio de suas perspectivas sobre o mundo do qual estão inseridos, formam variados saberes e habilidades. Estes conhecimentos somente terão sentido para o aluno ou aluna como valor de uso, quando em certo momento histórico, este indivíduo for reconhecido no processo produtivo nos diversos grupos que compõem o contexto social, na cidade ou no próprio meio ribeirinho.

Essa qualificação possibilita relações de poder no meio dos processos sociais. Porém, tal reconhecimento quanto à escolaridade, muitas vezes não é suficiente para o desenvolvimento econômico, político e social, pois se entende que é por meio das políticas públicas concretas que ocorre as reformas de cunho educacional, habitacional, além das questões relativas à saúde, ao sistema agrário e ao emprego de certo grupo. Esses direitos sociais tem valor quando este sujeito está envolvido nos programas de desenvolvimento econômico por meio de seu exercício como trabalhador.

Outro ponto interessante é que, em todas as páginas do livro produzido, existem observações escritas pela professora que se referem às correções dos textos. A professora *E* corrigiu todos os erros ortográficos mostrados nos textos dos alunos, e colocou na capa orientações como:

Parabéns! Você pode amenizar seus erros ortográficos fazendo cópias e lendo bastante. Acredito que você resolverá bastante essa deficiência em seus próximos textos.

Em todos os seus textos você não faz parágrafos, você tem um problema em relação a organizar parágrafos. Precisa ler muito, fazer os exercícios, sempre verificar com alguém que saiba se está correto. É só treinando a leitura e a escrita que conseguimos melhorar.

O processo de avaliação da professora pelo discurso está ligado à ação contínua, da abordagem qualitativa. Centra-se na ação de avaliar fundamentada em sentido dinâmico, processual, possibilitando maneiras variadas de vivenciá-las ao propor novas posturas quanto ao hábito da leitura e da escrita. Nos registros da professora, está presente o discurso em que se avaliam os alunos tendo como foco os aspectos cognitivos e afetivos. Isso significa que a professora, ao avaliar os

alunos, considera os variados níveis de habilidades, já que os ribeirinhos têm peculiaridades singulares na sua vivência cultural. A avaliação tem relação com a singularidade cultural considerando que respeita aspectos cognitivos, os erros e acertos, a avaliação aqui aponta para alguns princípios coerentes de

[...] oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias [...] oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras, realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelo educando, [...] (HOFFMANN, 1993, p. 71-75).

A Professora E avalia considerando que os alunos das áreas ribeirinhas aprendem por meio de diferentes ritmos, pois foi possível constatar orientações avaliativas em todos os textos dos alunos. Ela escreveu aos alunos A e B, respectivamente: “Precisas ler mais em função de alguns erros ortográficos, porém suas ideias foram importantes”; “Escreva prestando mais atenções ao emprego dos sinais de pontuação. Gostei de conhecer seus sonhos”;

Pelos discursos de avaliação qualitativa, é possível perceber que o educador compreende e reconhece as capacidades dos alunos no que concerne à produção de conhecimento, na medida em que detecta os avanços e recuos quanto aos saberes, os aspectos sociais, políticos e emocionais dos alunos nos textos. Ela percebe a capacidade de progresso dos alunos quanto à produção da escrita e da leitura. Reconhece a identidade dos alunos quando sugere critérios e elogia os textos produzidos: “Fique atento a concordância nos parágrafos, seu livro foi bem criativo, escrevestes muito bem tua história de vida!” (ALUNO C), tem como referência a história, a identidade cultural dos alunos ribeirinhos.

Com base nessas perspectivas, as formas de representação do currículo nas escolas ribeirinhas possibilitam a esses alunos aprenderem, tendo em vista compreenderem a vida, entenderem seus interesses, inquietações, sendo condição para conviver modos satisfatórios nas suas comunidades. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade.

No caso dos ribeirinhos, eles vivem em função das diferenças relativas às suas peculiaridades locais. Mesmo sendo do mundo do campo, do rural, diferem, em termos da rotina cotidiana, por exemplo, de um cidadão do meio urbano; as vilas também se diferenciam no Lago do Ajuruxi, a religião, as ideias, a economia. Porque, como tudo que é histórico muda cotidianamente, os ribeirinhos estão envolvidos no jogo da história, da cultura e do poder.

A identidade é marcada pela diferença. Por isso, a identidade é simbólica e social, sempre se está lutando para se assegurar uma ou várias identidades, tendo como foco as diferenças de cada sujeito. Pelo exposto, no livro produzido no Lago do Ajuruxi, tanto a identidade como a diferença estão articuladas a uma dada linguagem, produzidas cultural e socialmente pelos ribeirinhos o que os torna instáveis em decorrência dos modos oscilantes da linguagem.

6.4.2 Outros Modos de Representação do Currículo: Práticas do Ensino de Ciências Naturais na Escola Maria da Silva Mendes

Para conhecer as práticas do ensino de Ciências Naturais na escola ribeirinha tomei como eixo norteador inicialmente a seguinte questão: Quais pensamentos e vivências têm os professores sobre o que se considera relevante se ensinar para os alunos as ciências naturais?

Sobre isso, o professor A ressaltou, primeiro, a importância de se trabalhar o lixo nas áreas ribeirinhas:

[...] nós trabalhamos, por exemplo, com o 5º (quinto) ano, sobre o solo, sobre a água. Então nesses conteúdos nós trabalhamos a poluição da água, a poluição do solo. Inclusive eu tenho um projeto que estou trabalhando sobre o aproveitamento da água da chuva. Outro tema é a questão do lixo e da poluição ambiental nas comunidades. Então se verifica onde é jogado o lixo: Queimado? Enterrado? Jogado de qualquer jeito? Quais os principais lixos? Plástico? Lata? Nós tiramos fotos, por aqui tinha muito lixo jogado na beira do rio, logo a gente recolheu esses lixos. Porém o projeto faltou melhor ser encaminhado por falta de recursos financeiros que a escola não dispõe, na verdade das injustiças sociais. Fizemos algumas etapas sim. Faltaram luvas, fazer placas, colocar lixeiras que é para quando eles precisarem de lixeira, eles terem. Mas se a gente arcar financeiramente com todo o projeto não é possível? Acho uma injustiça!

Igualmente sobre os protozoários, falou:

[...] onde tem microscópio a gente trabalha. Hoje nós vamos usar o microscópio. Um rapaz que trabalha no posto de saúde vem trazer o microscópio. Geralmente essas comunidades têm malária²⁷, e onde tem malária tem microscópio. Aí a gente utiliza esse microscópio emprestado para visualizar o trabalho que o agente de saúde faz. Recolhe a água para verificar protozoários que dá para ver no microscópio. Porém, precisa de

²⁷Malária: A transmissão dessa doença ocorre após picada da fêmea do mosquito Anopheles, infectada por protozoários do gênero Plasmodium. O protozoário é transmitido ao homem pelo sangue. Os sintomas mais comuns são: calafrios, febre alta, dores de cabeça e musculares, taquicardia, aumento do baço e, por vezes, delírios. Doença muito comum na Amazônia (FREITAS, 2007).

material: a lâmina, por exemplo, para verificar os microorganismos na água, tipo de algas (PROFESSOR A).

Também falou sobre o estudo com a célula e as partes do corpo humano: “Olha, por exemplo, eu trabalho até com maquete, com os materiais que eu tenho, levo meu computador, o esqueleto para eles montarem. E onde tem laboratório, melhor, eu trabalho com o que tem” (PROFESSOR A).

O Professor A destaca temas como: a água, lixo, protozoários, células, corpo e humano. Evidencia os meios em que vive nas aulas das escolas ribeirinhas. Mostra como trabalha com a poluição ambiental dos rios das áreas ribeirinhas, por exemplo, no Lago do Ajuruxi. Comparado com o Município do Laranjal do Jarí, no estado do Amapá, constata-se a diferença quanto à coleta de lixo.

No Jarí, nas áreas ribeirinhas até 2004, 48 % (quarenta e oito por cento) do lixo é exposto a céu aberto. O lixo gerado pela população, que, pela falta de coleta pública e a busca de alternativa usa o rio como principal local de despejo, prejudica outros rios e localidades. Além disso, grande parte da margem do rio foi aterrada para construção de vias de tráfego sem os devidos estudos de impacto ambiental (FERREIRA, 2008). As populações ribeirinhas dessa área vivem literalmente no meio do lixo.

Já no Lago do Ajuruxi, em decorrência desses incentivos promovidos pela escola e outros órgãos governamentais de preservação ambiental, como, por exemplo, o Instituto Chico Mendes, também por ser área de Reserva Extrativista, há maior apoio quanto à questão da conservação do meio ambiente.

Nas aulas sobre os temas ressaltados pelo Professor A, segundo minhas observações, ao iniciar a aula, ele tem como referência o livro didático, vivencia aulas expositivas dialogadas e leituras individuais e coletivas pelo professor e alunos. Na aula sobre os protozoários, em virtude de a malária ser comum nessa região, estabeleceu parceria com o posto de saúde para mostrar o microscópio, já que os alunos conheciam o aparelho apenas por meio de fotografias, tendo em vista os alunos visualizarem o protozoário. Nessa aula, todos os alunos tiveram oportunidade de ver e de manipular o microscópio, sob orientação do professor, bem como o agente de saúde esteve presente em todo o horário destinado a essa aula, como é possível constatar nas figuras número 03 (três).



Figura 03: Aula sobre os protozoários: Malária

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Percebe-se o professor preocupado com a educação ambiental, já que a malária é uma patologia comum na Região Amazônica, procura produzir saberes que visa superar as questões presentes na natureza, com a intenção de resolver os problemas locais. O professor promove a educação ambiental na perspectiva de fomentar processos que possibilitem elevar a capacidade dos alunos quanto aos conhecimentos preventivos da doença, além da capacidade de autogestão dos alunos na vida em geral, no trabalho, na família, na escola e nos seus espaços ambientais, como os riscos nos rios e no meio da floresta Amazônica.

Aqui a educação ambiental pode ser considerada como mudança que implica em novas práticas, tanto de cunho científico, quando aborda os conteúdos garantidos no currículo formal, como político, ao incentivar os alunos a gerenciarem sua vida tendo como foco a preservação do meio ambiente na vida cotidiana. A educação ambiental pode produzir a possibilidade da ação dos alunos, com a intenção de contribuir para formar a responsabilidade de lidar com os problemas no mundo em que habitam. O professor passa a incitar a responsabilidade pela conservação da fauna e da flora. Ele opera contra a racionalidade instrumental, contra o silenciamento, está a favor da participação e da solidariedade dos alunos em atuarem como autores capazes que produzirem valores sociais com a floresta Amazônica. Essa ideia de educação ambiental está garantida pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9795/99, especificamente no primeiro e segundos artigos que ressalta:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos,

habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

A educação ambiental é uma política pública brasileira que representa a organização da ação do Estado para a solução de variados problemas. A educação ambiental aqui é tratada como processo educativo articulado a um saber ambiental vinculado aos valores éticos e às situações políticas de convívio social.

Mesmo sem transporte disponível, sem burocracia entre o agente de saúde e a escola, o professor busca parceria no sentido de dar oportunidade ao aluno de conhecer o microscópio e o protozoário. O professor passa a resgatar a política ambiental relacionada à ética da sustentabilidade a favor das lutas ambientalistas, dos prejuízos ocorridos com a apropriação e com o uso da natureza. Ele direciona as aulas, tendo como foco o exercício dos alunos e alunas no sentido de pertencimento e de co-responsabilidade com o meio ambiente, busca entender e superar as causas dos problemas ambientais, significando produzir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões, não mais fragmentadas, mas intercaladas.

O professor mostra a produção das hortas nas escolas em que já trabalhou.

[...] Outro trabalho são as hortas, eu trabalho bastante com hortas! Dependendo da série que eu pego. Quando eu pego 6º (sexto) e 7º (sétimo) anos eu trabalho com hortas, trabalho com a questão da poluição ambiental. Já fiz várias arborizações das escolas aqui no Mazagão, se forem ver hoje as plantas já estão vistosas. E nesse meio tempo a gente vai ensinando o que é adubo químico e orgânico, na prática, não só por meio do livro, a gente tenta abordar na prática [...] (PROFESSOR A).

Ao trabalhar com as hortas no Município de Mazagão, além disso, como é professor do SOME, tem oportunidade de propiciar a educação ambiental em variados municípios do estado do Amapá. Acaba vislumbrando a educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental, aborda o significado do ecodesenvolvimento como um processo de mudança do meio natural que, por meio de técnicas apropriadas, tenta impedir os desperdícios e cuida da satisfação das necessidades do povo ribeirinho, considerando também as diversidades dos meios naturais que contempla a Amazônia. A educação ambiental é pensando não unicamente como sinônimo de natureza, mas como forma de interações entre o meio físico, o biológico, o social e a cultura, sendo construída pelos sujeitos

inseridos na Amazônia.

Têm-se o pensamento de que essas ações educacionais promovidas pelo Professor de Ciências estão vinculadas a responsabilidade ambiental, tendo como foco o envolvimento e a organização de pessoas e grupos sociais, tanto da escola como do posto de saúde, professor, agente de saúde, os alunos. Esses estão inseridos nas lutas pela melhoria da qualidade, pois questionam as necessidades básicas de consumo e de sobrevivência saudável. Porém, o professor mostra-se insatisfeito com a falta de recursos financeiros, a falta de assistência governamental para viver a educação formal de qualidade, como evidencia no discurso abaixo:

Só que ainda falta comprar o material que eu ainda não consegui para que o trabalho se torne melhor. Penso ser uma discriminação esse descaso com as escolas do campo. Quanto à falta de recursos financeiros, nós somos esquecidos, por isso que os projetos não andam. Não é possível fazer um trabalho com dignidade, o dinheiro nunca chega à escola para este tipo de trabalho (PROFESSOR A).

Observa-se no discurso que as políticas públicas ainda não atingiram plenamente as escolas ribeirinhas na Amazônia, pois se sabe que em termos de conteúdos a escola é um espaço de debate sobre o valor da água, dos seres vivos, dos alimentos, Há políticas definidas pelo Ministério de Educação e pelo Ministério do Meio Ambiente, porém no que se referem ao cotidiano da escola tais políticas educacionais ainda não suprem as necessidades das unidades escolares, especialmente quanto as escassas situações financeiras.

Ainda neste XXI há uma crise ecológica que é refletida no estilo de pensamento, especialmente nas condutas sociais autodestrutivas, na degradação da natureza, essa crise ambiental resulta nos impactos ambientais. É notória a complexidade das mudanças do planeta, não unicamente ameaçado, mas especialmente afetado pelos danos e riscos socioambientais que sofrem a população.

A postura do professor implica na necessidade de se garantir práticas sociais baseadas no direito ao acesso à informação. O professor também enfatiza a necessidade do papel do poder público em viabilizar caminhos para modificar o quadro que vem se produzindo quanto à degradação socioambiental, quanto à falta de postura que conduza a educação ambiental efetiva no cotidiano de sala de aula.

Essas práticas de educação ambiental estão diretamente relacionadas aos valores da equidade que pode conduzir a superar as desigualdades no mundo ribeirinho. Isso pode ser compreendido no contexto da dimensão do trabalho, da

escola, da família, na medida em que é um modo de inserção social e de valor histórico e cultural que possibilita a identidade social. A vulnerabilidade impõe a necessidade de pensar as ações sociais na escola ou no âmbito governamental, essas análises buscam estabelecer uma relação entre os planos educacionais no contexto escolar e as políticas públicas.

A questão principal está em entender a educação ambiental como meio de exercer os direitos das pessoas nas decisões políticas, além de assegurar a liberdade, a conservação, a preservação, a segurança. Essas podem constituir a necessidade dos grupos sociais no mundo atual, tendo em vista a insegurança e incerteza dos riscos produzidos no meio ambiente, em função da herança histórica e ecológica é viável alternativas justas e pacíficas quanto à educação ambiental.

A exemplo dessas questões tem-se a vivência do Professor A na Escola Maria da Silva Mendes, sobre as hortas, como o Professor A também tem a formação em técnico agrícola, incentiva e produz as hortas. Na aula, primeiro esclarece sobre o tema, depois, conduz os alunos a produzirem na terra, manipulando-a. Nos discursos do Professor A falou que é mais interessante mostrar na prática os conteúdos, considerando que os alunos se envolvem quanto à importância dos temas analisados. Essa premissa se fortalece na fala do professor ao evidenciar que apenas por meio do livro as aulas não se tornam atrativas para os alunos: “[...] trabalhando com projetos os alunos se envolvem mais, é uma forma de democratizar o ensino. Porque trabalhar somente com livro e quadro eu não gosto!”. Segundo o Professor A, apesar das dificuldades quanto ao financiamento, os projetos tornam-se interessantes na medida em que não se busque apenas desenvolver projetos como mero procedimento, já que não é possível modelo ideal explicitamente determinado que dê conta da complexidade que envolve a vivência dentro ou fora de sala de aula.

Democratizar a escola – para este professor – está articulado ao envolvimento dos alunos no objeto de estudo analisado. Trata-se do compromisso em produzir aulas que sejam dos interesses e expectativas coletivas, tanto do docente como dos discentes. Esta ideia de democracia tem relação com a função da escola ribeirinha, pois pelo discurso do professor, democratizar está aliado a possibilidade ao direito dos alunos em aprender participando ativamente do processo pedagógico.

O trabalho com projetos pelo Professor A acaba violando as fronteiras

disciplinares. Possibilitando nas aulas o processo interdisciplinar, pode haver condições de investigarem as problemáticas locais. O desafio do professor implica na produção de ações que busquem superar a ideia tradicional de ensino sustentada por uma sequência formal que se limita a utilização do livro didático e o emprego do quadro, momento em que se hierarquiza e discipliniza os conteúdos.

Ele tenta mostrar os resultados do trabalho democrático e interdisciplinar quando fala: “[...] Quando eu pego o 8º (oitavo) ano, eu trabalho a questão da devastação da Amazônia. Das doenças causadas, das mudanças climáticas, o papel dos homens nessa conservação e preservação do meio ambiente. Penso envolver a ciência, a geografia, a história [...]”. O Professor relaciona os conteúdos com as práticas da vida diárias dos alunos numa perspectiva interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade de acordo com Fazenda (2005) é meio que possibilita estabelecer condições para melhorias da qualidade de ensino, por propiciar a formação do sujeito. Porém, o sucesso de tal formação depende muito das medidas tomadas pelos professores em relação ao estabelecimento contínuo de integração entre as disciplinas e que promovam a integração entre o conhecimento e a história de vida dos alunos, das expressões da vida, que fazem parte de todas as áreas dos conhecimentos produzidos.

Há, nessas práticas, a possibilidade de entender também as identidades culturais dos professores, pois a identidade profissional dos docentes pode ser pensada como produção social assinalada por diversos elementos que se articulam. Nesse contexto há diversas representações que os docentes fazem de si, instalam ou estabelecem negociações relacionadas às suas histórias de vida e de seus alunos, bem como tem como referência as condições trabalho que lhes são oferecidas.

Essa ideia de negociações que fazem parte da história de vida dos professores e das condições de trabalho se percebe na afirmação do Professor A, ao destacar: “[...] eu verifico na comunidade o que é possível trabalhar a célula se não dá para gente chegar à pequena célula; a gente faz uma grande, aí fazemos a célula somente com sementes. Onde é possível, compra-se isopor, miçanga, se faz maquete da célula”.

Observam-se as incertezas que existem em cada comunidade. O professor tenta adequar às aulas de acordo com as possibilidades locais e suas particularidades individuais como educador. São modos pedagógicos que acredita

ser viável para o processo de representação do currículo nas escolas ribeirinhas. Ele negocia, analisa, interpreta o mundo ribeirinho e vive o que acredita ser satisfatório para a produção dos saberes.

O professor produz maquetes da célula e mostra, via computador, o esqueleto humano. Nas conversas informais que estabeleci com o professor, ele falou das despesas financeiras que têm com esses materiais. Inúmeras vezes ele estabelece parcerias com a própria comunidade na busca de promover trabalho diferenciado com os alunos, considerando as condições econômicas insuficientes dos educandos para aquisição desse material. Raramente, as escolas aplicam recursos com a finalidade de trabalhar as Ciências Naturais numa perspectiva que conduza ao processo de investigação nas aulas.

Outro fator relevante é a utilização dos recursos tecnológicos na sala de aula, obviamente com muitas limitações, considerando que se trata apenas de um computador para uma média de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos. Porém, o aluno acaba conhecendo e assistindo aos programas a que o professor tem acesso sobre variados conteúdos de Ciências Naturais, que se originam da política pública promovida pelo Governo do Estado do Amapá, através do programa denominado *Professor Conectado*²⁸.

Esse programa viabilizou a distribuição de 7.500 (sete mil e quinhentos) computadores a todos os professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio, tanto da zona urbana como daqueles que integram a educação do campo. Inicialmente, destinou-se apenas aos professores que estavam atuando diretamente na sala de aula. Depois, foi estendido aos técnicos das escolas, aos coordenadores pedagógicos.

Entretanto, tais sistemas ainda não funcionam nas escolas situadas no Lago do Ajuruxi. Nas comunidades que não dispõem de internet, cada professor utiliza os

²⁸ O Programa Professor Conectado é mais uma ação [...] de governo para a educação estadual que realiza dois objetivos: inclusão digital e inovação educacional didática e metodológica. O Governo do Estado financiou R\$ 15.866.860,00 (quinze milhões, oitocentos e sessenta e seis mil, oitocentos e sessenta reais) [...]. Nas escolas [...] há possibilidade também de ter acesso a outro programa intitulado Proesc (Programa Escolar). Esse consiste em interligar as escolas através de um sistema informatizado de gestão que objetiva a desburocratização escolar e garante ao professor a caderneta eletrônica integrada com o sistema, podendo lançar notas, conteúdos e as frequências dos alunos. Possibilita também o *Boletim Escolar*, que é uma forma de o aluno da Rede de Ensino do Estado ou responsável acessar e acompanhar, em tempo real via internet, as notas e frequências bimestrais, anuais e efetivar a matrícula anual (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2012).

programas existentes no computador que correspondem a cada componente curricular. Utilizam-se apenas os vídeos existentes nos programas do *Professor Conectado*, no qual o professor aproxima ao máximo o grupo de alunos a um único computador, tendo em vista produzir a aula.

Mesmo sem um computador para cada aluno, o professor incita a interação que dinamiza a potencialidade do vídeo. Por isso, explora os conteúdos, ícones, além de conhecerem outras ferramentas tecnológicas no referido computador, já que o único recurso tecnológico a que alguns alunos têm acesso é o celular analógico. Com esse celular, é possível a conexão em alguns pontos da comunidade. Por exemplo, uma aluna me mostrou, na residência dela, que o celular somente funciona numa tábua localizada no soalho, especificamente na sala da casa. Afastando-se um passo a mais, não é possível proceder a ligação via celular. Isso quer dizer que tanto professores e alunos mesmo com as dificuldades de acesso a internet, buscam se identificarem com as tecnologias. Existe uma relação do mundo ribeirinho com o mundo urbano com as novas formas de comunicação social.

Essa questão vai de encontro a temática que trata sobre uma Política Pública de Educação do Campo, em que o objetivo tem o intuito de ser o campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 2). Nesse contexto observei a falta de política tecnológica voltada para o atendimento das necessidades da vida das pessoas do campo, para a singularidade de um povo que se constitui por condições mais justas e humanas de vida. Tal política tecnológica pode ser constituída a partir do lugar que a educação ocupa nas lutas travadas pela categoria docente que atua no campo.

A possibilidade da presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no discurso pedagógico é compreendida como um conjunto de práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino. Essa tem sido investida por meio de sentidos múltiplos, que iniciam pela possibilidade de ultrapassar as velhas tecnologias, representadas por quadro-de-giz e livro didático. Os novos meios tecnológicos possibilitam conhecimentos científicos, metodológicos, artísticos, semióticos, filosóficos, o aprimoramento das leituras, considerando também que facilitam e aproximam as questões curriculares com outras linguagens.

O campo é espaço de potencial que cabe a vivência de projeto tecnológico educacional peculiar, pois a escola além de alfabetizar produzindo saberes gerais,

pode possibilitar ao aluno a compreensão do meio em que vive. A tecnologia poderá capacitá-los a descobrirem mecanismos ou estratégias, que poderão viabilizar medidas que garantam a preparação e a consolidação de demandas de cunho econômico, social, cultural, questões essas inerentes às lutas dos movimentos sociais do campo.

Com base nos modos como se representa o currículo das Ciências Naturais verifica-se o empenho do professor em produzir um currículo que conduza o aluno a comprometer-se com a produção de saberes tecnológico.

Percebo a preocupação do professor em entender as identidades culturais dos alunos e dele mesmo ao pensar sobre os poderes que estão entrelaçados nessa relação. Ele analisa, dependendo de cada comunidade ribeirinha, as condições de trabalho das variadas escolas que integram o Sistema Modular de Ensino. Há uma tentativa do professor em diversificar as aulas, de entrelaçar os alunos nas relações pessoais que perpassam no trabalho escolar, de comprometer-se com a pesquisa, com a identidade cultural de suas comunidades.

Contudo, igualmente, é ciente das injustiças com a educação do campo, principalmente dos ribeirinhos: “[...] Mas se a gente arcar financeiramente com todo o projeto não é possível. Acho uma injustiça!” (PROFESSOR A). Sabe da forma discriminada que são tratadas as unidades de ensino pelas mantenedoras, pelo Estado, pelas Secretarias de Educação, sobre isso enuncia o seguinte: “[...] Isso tudo poderia ser mais bem vivido se houvesse a comunicação entre as mantenedoras e as escolas, nós da educação do campo muitas vezes somos discriminados por não termos o apoio devido [...]”. Compreende que não há comunicação entre essas instituições no que concerne aos direitos de se promover em políticas de inserção social e educacional satisfatória a qualidade de vida dos ribeirinhos.

Todavia, não se entrega ao conformismo de vivenciar aulas pautadas exclusivamente pelos livros didáticos, não tem o livro didático como um guia imutável. Busca tornar as aulas mais interessantes, considerando que possibilita liberdade aos alunos tornando-os interessados em aprender. Desse modo, pode suprir suas necessidades particulares, apesar das variadas dificuldades, tenta entender os jogos culturais das pessoas das comunidades da Reserva Extrativista Rio Cajari.

6.4.3 O Contexto do Ensino da História nas Classes Multisseriadas: As Identidades Culturais dos Mazaganenses

O foco do ensino de História está relacionado aos discursos do Professor das classes multisseriadas, às observações das práticas vividas na sala de aula, bem como aos livros didáticos. Por isso, conversei com o professor e questionei o seguinte: Em relação ao ensino da História, o que você considera relevante ensinar para os alunos?

[...] História é uma disciplina importantíssima! Eu disse: penso que estudar História é conhecer o nosso passado, como nós surgimos, o que aconteceu há muitos e muitos anos atrás. Eles devem saber sobre a comunidade aqui, mas eles sabem pouquíssimo, por exemplo, da festa de São Tiago. Quer dizer eles sabem que existe a festa, fazem questão de participar, mas não conhecem as origens, o sentido dos fatos ocorridos nesta festa (PROFESSOR D).

A noção do ensino de História do professor faz ressignificar a cultura na Vila São Pedro e nas outras comunidades da RESEX. Faz vir à tona as relações, os acontecimentos da sua comunidade, os acontecimentos que são passíveis de serem discutidos. Penso que ele analisa a história, as festas fatos do mundo ribeirinho sendo cotidianamente produzidos, tenta problematizar os discursos quando ressalta: “[...] Há poucos dias atrás eu colocando conteúdo para eles sobre essa disciplina eu perguntei: porque estudar História? [...]” (PROFESSOR D). Enfatiza também as questões locais, tendo em vista analisar as diversas situações que existem no território nacional e no mundo quando fala: “Eu sempre ensino para eles a história da vida deles aqui, da comunidade deles, dos negros, dos brancos, dos índios, a história do nosso município, do estado, do nosso Brasil” (Idem). Ele pensa no ensino da história e sua importância para o currículo e para a vida dos alunos.

As práticas vividas pelo Professor D mostram a relação com os parâmetros legais respaldados na Lei 10.639/03, que referenda sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas que atendem o ensino fundamental e médio, regulamentando diretrizes inovadoras quanto ao estudo da história. A lei evidencia a referida cultura como formadora da sociedade brasileira, tendo em vista análise e estudo contra o preconceito racial no Brasil, como normatiza o artigo:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil [...].

Por meio do artigo 26-A os movimentos sociais diretamente relacionados com a luta racial passam a garantir legalmente o dever das unidades escolares estudarem a contribuição africana no processo de formação da identidade cultural brasileira. Nesse caso, os negros, por meio do artigo, passam a ser considerados como indivíduos históricos, por isso a relevância de valorizar a música, a arte, as religiões de matrizes africanas e a diversidade cultural da sociedade brasileira. A adoção da Lei 10.639/03 possibilitou diretrizes para que a temática africana fosse evidenciada nos materiais didáticos e, por conseguinte, foi possível elevar o nível de pesquisas e estudos vinculados à história africana.

Historicamente os currículos escolares pregaram um conceito de sociedade branca, que em alguns casos se opõem à identidade de muitos alunos e alunas. Contrariamente, a lei garante que os conteúdos ensinados, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira, tratem sobre uma sociedade multicultural, não especificamente se pautando em matriz cultural essencialmente europeia. A vertente da legislação em vigor está garantindo o debate sobre os negros, os brancos, os indígenas, além de outras etnias que produziram a história no Brasil.

Os fundamentos legais se articulam a fala do professor ao reconhecer a história como prática social, quando o Professor evidencia: “Então eu tento colocar a História como uma disciplina que é para conhecer a nossa história mesmo, do nosso povo mesmo, da nossa origem” (PROFESSOR D). Aqui a história se trata de um processo em permanente produção, um campo de conflitos, um contexto que se apresenta inacabado, sendo de diferentes interpretações da comunidade ribeirinha. Foi possível observar no discurso do Professor o caráter formativo da História na produção da identidade, do respeito à pluralidade cultural, quando enfatiza a relevância da história local e do cotidiano, ao ressaltar detalhadamente sobre a Festa de São Tiago. Tem como referência o espaço ribeirinho e o município de Mazagão, as lutas dos grupos sociais e afro-mazaganenses, as representações e as relações de poder na guerra e revolução. Incluir este tema no currículo significa o direito a pensar, a interpretar as situações diárias, as questões locais.

As práticas do professor se contrapõem ao currículo tradicional que se tem como foco a sistematização cronológica linear, em que se selecionam fatos e marcos históricos na perspectiva de enfatizar o heroísmo e o progresso da civilização brasileira. Nessas dimensões se engessa o currículo e as literaturas didáticas. Inversamente, no que concerne a Amazônia africana e brasileira, como se observa na fala do Professor e na tradição da Festa de São Tiago, descrita também na aula do professor abaixo, essas práticas não são consideradas como história do passado, são vividas no presente de Mazagão. São consideradas como ação deste grupo e de seus descendentes, que gradativamente se renovam por meio de outras ondas das novas gerações, sem deixar de lado o cenário do passado.

Com esse discurso de conhecer a história de seu povo, o professor tenta problematizar os modos de vida, as práticas produzidas da comunidade. Foi oportuno eu participar da Festa de São Tiago, que é uma das mais consideradas expressões religiosas e culturais de Mazagão e ocorre todos os anos, especificamente no mês de julho, desde 1777. Essa comemoração tem como guerreiro o santo, que de um jeito sagrado, protegeu os cristãos e lutou ao lado desses na violenta guerra em Marrocos, na África.

A festividade em homenagem ao santo ocorre em memória das pessoas mortas nesta guerra, e

[...] sob a invocação de São Tiago (de Compostela) que os soldados ibéricos saiam em combate contra os infiéis; quanto a São Jorge, santo padroeiro da cavalaria, ele é aquele que leva o estandarte dos cruzados, uma cruz vermelha sobre um fundo branco (VIDAL, 2008, p. 257).

Esse acontecimento tem uma sequência de ações honrosas que promovem grande admiração e fé aos mazaganenses, segundo Penha (2014) “se trata de uma epopéia no meio da floresta Amazônica”. Ao ressaltar a importância da festa aos alunos, o professor analisa as questões peculiares ao mundo das comunidades do Lago do Ajurixi, além do Município de Mazagão, da cidade especificamente. Isso também constatou quando observei as aulas, no qual o professor trabalha sobre a Festa de São Tiago, percebe-se que estão contextualizadas as relações de poder na sala de aula, ao pensar com os alunos nas singularidades da vida, nos modos de viver, nos acontecimentos que se fazem produzir naquela comunidade. Vê-se a relevância de cada indivíduo nas relações do cotidiano da escola, na festa e nas Vilas. Penso que o professor procura compreender e viver na sala de aula, a valorização do cotidiano das Vilas e do Município de Mazagão.

O Professor D fala: “[...] Eu disse: penso que estudar História é conhecer o nosso passado, como nós surgimos, o que aconteceu há muitos e muitos anos atrás. Eles devem saber sobre a comunidade aqui, mas eles sabem pouquíssimo [...] (Idem)”. Quando o professor fala que os alunos *sabem pouquíssimo*, quer dizer sobre a falta de condições econômicas dos alunos para deslocarem-se ao município de Mazagão no mês de julho, período em que se vive os dias festivos da Festa de São Tiago, a maioria não participa da festa em decorrência de não terem meio de habitação, alimentação e outras formas de sobrevivência. Nesse prisma observa-se que o Professor considera as histórias do mundo ribeirinho.

Ainda para entender como o professor analisa o ensino da História nas práticas vividas na Escola Jarbas Amorim Cavalcante, eu continuo a entrevista e pergunto: O que mais você trabalha na sala de aula sobre a origem do povo mazaganense?

Olha, como eu sou morador de Mazagão Velho, eu trabalho muito sobre a nossa história mesmo que se expressa na festa de São Tiago. Do nosso povo mesmo. Do surgimento do município. Eu tenho alguns conteúdos que foi possível conseguir com algumas pessoas lá no Mazagão, umas pessoas que conhecem até mais um pouco a história de Mazagão do que eu. Eu relato e dramatizo os personagens desta festa para eles lembrarem o significado de cada evento que ocorre nessa comemoração, porque a maioria dos alunos não sabem como ocorre a organização dessa festa: da preparação, execução, o significado mesmo (PROFESSOR D).

O professor mostra-me alguns textos e uma revista com que trabalha, adquirido no Município, especificamente na cidade Mazagão, por outros amigos que atuam como professores, em função de que é ainda limitado o acesso às referências bibliográficas sobre a história de Mazagão por falta de pesquisas científicas sobre essa questão. Além disso, há dificuldade de encontrar, nas duas escolas ribeirinhas localizadas na Vila São Pedro, bem como nas outras escolas situadas na RESEX, em função de não existir biblioteca escolar em tais unidades de ensino.

Também na aula que eu observei, o professor D explica como ocorre a preparação da festa, para posteriormente falar sobre os rituais da Festa de São Tiago juntos com os alunos do pré-escolar, 1º (primeiro), 2º(segundo), 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos que integram a classe multisseriada. É relevante ressaltar que, no ano de 2012, o professor assumia todas as turmas do pré-escolar ao 5º (quinto) ano, assim, trabalhando nos dois turnos. Já no ano de 2014, a partir do segundo semestre, foi encaminhada outra professora que assumiu o pré-escolar, 1º (primeiro), 3º (terceiro) e 4º (quarto) anos.

Retomando a explicação do professor no que concerne à organização da festa de São Tiago, ele, de modo breve, fala aos alunos sobre o tema como ocorre o planejamento da festa. Fala o seguinte: “toda a população de Mazagão Velho e de Mazagão Novo participa da organização da festa, elegem representantes da Igreja e da comunidade para arrumar o cenário, as roupas, a Igreja, para que tudo dê certo no período de homenagem a Festa de São Tiago” (PROFESSOR D).

Penso ser conveniente evidenciar sobre o planejamento da festa as constatações de Vidal (2008): cada pessoa se prepara para a novena que inicia antes do dia 25 (vinte e cinco). Por isso, uns repintam seus frontões, outros esticam bandeiras de uma árvore a outra, as mulheres preparam a igreja de São Tiago, fundada em 1955, e vestem a imagem de São Jorge e São Tiago com galões azuis, vermelhos, amarelos e verdes. Do lado de fora, os jovens preparam o salão onde será o baile à noite com alto-falantes gigantes, além de outros preparativos que organizam para a procissão. Próximo à igreja, na mesa de um bar, jovens tamborilam em garrafas de cerveja e zombam do lado beato da festa. Sagrado e profano se misturam: techno, samba, música religiosa... tudo faz parte da festa.

Como o Professor D reside no município, conhece as ações que são manifestadas no evento. Além disso, sabe das origens que possibilitam a festa. Por isso, dando continuidade às explicações sobre a organização da festa, ele ressalta aos alunos: Vocês sabem quais os motivos da Festa de São Tiago?

A história de Mazagão se conhece pela revolta que teve, onde trouxeram um monte de escravos de Marrocos para o Mazagão Velho. Primeiro, foram trazidos alguns escravos que fundaram Mazagão Velho. Vai fazer 99 anos que foi fundado Mazagão Novo. Onde teve uma epidemia muito grande de cólera lá em Mazagão Velho, aí foi que algumas pessoas fugiram e fundaram Mazagão Novo, que é hoje sede do município. Existe então a Mazagão Africana e a Mazagão Amazônica (PROFESSOR D).

Penso que essa tradição não celebra as grandes continuidades de uma tradição unicamente passada. Também não pretende enaltecer narrativas continuístas de uma lógica de progresso, nem celebra a vaidade dos personagens heróicos. A cultura produzida pelos ribeirinhos pode ter relação com o direito histórico e ético de significar seus momentos na vida do passado e do presente.

Com base nessa História de Mazagão, sobre a cidade transplantada da África, especificamente no século XVIII, o Professor D discorre sobre a Festa de São Tiago, pois é nessa festa que a população representa os fatos marcantes sobre história da Mazagão Africana e da Mazagão Amazônica.

Ele deu continuidade à aula orientando os alunos sobre a dramatização da Festa de São Tiago na sala de aula. Pelas minhas observações, a festa se constitui um teatro a céu aberto pelo povo de Mazagão, em que se demonstra o sofrimento da guerra, dentre outros momentos. Como aborda Penha: “esse evento considera-se muito mais que uma festa. É a fé, a força e a cultura maior de um povo que cruzou o Oceano Atlântico, da África para Amazônia brasileira” (2014, p. 07).

Retomando a história de Mazagão, contextualizada na Festa de São Tiago, o professor fala na entrevista sobre o interesse dos alunos na aula:

Eles gostam! Eles gostam porque eles fazem parte também. Eu coloco para eles, nós somos originados da África, junto com os Portugueses. Eu coloco muito isso para eles mesmo na aula de história, para eles conhecerem, a nossa história, do nosso município. Eu tento trabalhar muito com eles a nossa região, o nosso folclore. Para eles conhecerem, porque tem alguns que não conhecem o nosso folclore. Principalmente o folclore mazaganense que é riquíssimo. A maioria dos alunos não participa da festa de São Tiago porque não têm condições econômicas para chegar até a cidade. Também trabalho outros conteúdos, a questão da cultura, a dança, a religião. Pergunto: quais nossos costumes comparados com a zona urbana? Quais as nossas datas comemorativas? Cito a festa de São Tiago relacionando a nossa história: como surgiram? Em que tempo? (PROFESSOR D).

O professor também fala especificamente no dia 25 (vinte e cinco) de julho, dia em que se comemora a festa de São Tiago. Sobre a preparação da festa, o professor enfatiza que, no ano anterior à festa, são sorteados, das pessoas inscritas, pertencentes à população de Mazagão, os personagens que irão representar a batalha, a guerra ocorrida entre os Mouros e Cristãos. São eles: São Tiago; São Jorge; Atalaia; Menino Cadeirinha; Chefe dos Mouros; Chefe dos Cristãos.

Ainda o Professor D explica sem nenhuma intervenção pelos alunos:

Outro momento é o traslado das imagens de São Tiago e São Jorge, de Mazagão velho para a capital Macapá, é um jeito de divulgar a festa à população Macapaense, tendo em vista participação no evento. O traslado das imagens é feito por meio de uma carreata, integram pessoas responsáveis pela organização: os personagens da batalha vestidos a caráter; padre; vereadores, etc. Tal cortejo é realizado nos dias 13, 14 e 15 de julho, prosseguem por variados ambientes públicos e privados como: palácio do governo estadual, assembléia legislativa, prefeitura municipal de Macapá, igrejas e em algumas residências.

O Professor D continua com o seguinte discurso: quando retornam ao município de Mazagão Velho, a festa tem duração de 12 (doze) dias. No dia 25 (vinte e cinco) de julho, último dia da festa, com o disparo de fuzis na entrada da capela, anuncia-se a missa campal; logo após, a procissão deverá começar. Nesse contexto, dois rapazes adentram à capela para pegarem as imagens de São Tiago e

São Jorge montado a cavalo. Daí se postam os cavaleiros mouros de um lado, vestidos com um casaco vermelho; de outro lado, postam-se os cristãos, vestidos de branco. Já no centro, tem-se um mouro que conduz um estandarte com duas cimitarras cruzadas entre si. Em seguida, tem-se São Jorge a cavalo e depois vem São Tiago. Segue a procissão com inúmeros fiéis pelas ruas do município de Mazagão, cantando hinos variados, em especial, o hino de São Tiago. Ele recita o canto:

Glorioso São Tiago
Santo de meu coração
Valha-nos sempre
Com a Vossa intercessão
[...]
Glorioso apóstolo
Cavaleiro da Santa Cruz
Os gemidos da Pátria
Levai aos pés de Jesus (PENHA, 2014, p. 04).

Além disso, penso ser interessante mostrar que o professor no seu discurso fala também que no primeiro dia da festa de São Tiago há uma festividade com a dança *Vominê*, que significa *Vamos Neles*. Os mouros e os cristãos, a caráter, dançam em uma residência tradicional de Mazagão velho. Pelo turno da tarde, são as crianças que dançam; à noite, os adultos. Também dançam o Marabaixo²⁹, dança típica do estado do Amapá. De origem Africana, as duas danças são acompanhadas com tambor e as letras são produzidas de improviso.

São dois estilos de danças diferentes. No *Vominê*, a letra sempre é dedicada ao dono da casa onde está ocorrendo a festa, por exemplo: “cadê o dono da casa, com ele eu quero falar”. Estou com a garganta seca, um café e uma cachaça eu quero tomar (PENHA, 2014, p. 16). O professor ressalta que a festa sempre é acompanhada com disparos de tiros. Por conseguinte, a família que recebe os convidados adultos serve bebidas como a gengibirra, que é um tipo de bebida alcoólica feita com gengibre, típica do estado do Amapá.

Na aula, o Professor D resume outros acontecimentos da Festa de São Tiago, evidencia que a população encena diversos momentos que simbolizam a batalha entre Cristãos e Mouros, ocorrida no passado, na Mazagão Africana. No presente,

²⁹ O marabaixo é uma manifestação religiosa católica popular, que sobrevive enquanto devoção de [...] famílias negras que moram, celebram seus protetores com danças, cantos, bebidas, fogos [...], bem como através de missas, novenas, oratórios e demais componentes que os remetem ao lamento do negro em tempos passados. A letra da música expressa o cotidiano da vida (OLIVEIRA, 1999).

revivida na Mazagão Amazônica, são esses os acontecimentos:

Entrega dos presentes: os Mouros sob a justificativa de trégua oferecem de presente aos Cristãos comida envenenada. Em Mazagão Velho, na representação da entrega, os figurantes levam pratos com iguarias até as residências de famílias tradicionais.

Baile de máscaras: os Cristãos desconfiados deram uma parte da comida aos animais, que amanheceram mortos. Para comemorar a vitória que achavam ter obtido com o suposto extermínio de cristãos, os Mouros oferecem um baile de máscaras, no qual os Cristãos remanescentes poderiam passar para o outro lado sem medo de serem reconhecidos por seus oficiais. Consta que os cristãos foram à festa, porém, para fazer com que os inimigos provassem do próprio veneno levaram o resto da comida envenenada, sem que seus oponentes percebessem. Isso é representado no dia 24 de julho, quando a população mascarada e fantasiada se reúne em homenagem a São Tiago, dançam e se divertem no barracão. Porém pela tradição as mulheres não entram na dança, apenas assistem, pois na época as mulheres não participavam da guerra.

O Professor D explica o conteúdo na aula tendo como referência bibliográfica uma revista distribuída no dia da festa intitulada: *Festa de São Tiago: uma epopéia no coração da Amazônia/237 anos, de 1777 a 2014/ Mazagão-Amapá-Amazônia-Brasil*. Nessa revista, tem-se a história da batalha entre Mouros e Cristãos e também constam as fotografias das encenações e o conteúdo de cada cena com seu respectivo significado, como mostra as figuras número 4 (quatro) abaixo, dois momentos: procissão e o cavaleiro cristão encenando a luta na guerra entre Mouros e Cristãos.



Figura 04 : Procissão e a Encenação da Guerra entre Mouros e Cristãos

Fonte: Revista Festa de São Tiago

No decorrer da aula, o professor faz a leitura do conteúdo que há na revista. Há momentos em que comenta alguns fatos já ocorridos em festas em anos anteriores. Depois, espera alguma pergunta dos alunos, ressaltando: “Vocês estão entendendo? Podem perguntar!” Um aluno fala sobre sua participação na festa no

ano passado. Nesse momento, o professor pergunta quais deles já teriam participado do evento. Mais uma aluna levanta a mão sem fazer comentários.

Gradualmente, continua a aula, fazendo a leitura, dando ênfase, com a voz em tom mais alto, aos momentos que considera importante. Nesses instantes, mostra as figuras aos alunos e alunas que constam na referida revista. Ainda sobre o conteúdo que se refere às encenações da batalha entre os Cristãos e Mouros, fala o seguinte:

Os outros acontecimentos da guerra que são representados na Festa de São Tiago são:

Passagem do Bobo Velho: No dia 25 de julho, acontece a Passagem do Bobo Velho. Esse era um espião enviado pelos Mouros para o acampamento dos Cristãos. No entanto, os Cristãos perceberam a presença do intruso e o expulsaram atirando-lhes paus e pedras. Na encenação mazaganense, um cavaleiro vestido com roupa grossa e capacete cavalga três vezes pela rua da cidade e o público pode atirar bagaço de laranja para reproduzir o apedrejamento dos Cristãos.

O roubo das crianças: como o rei Caldeiras, chefe dos Mouros morreu envenenado no baile de máscaras, o exército inimigo estava enfraquecido. O falecido rei foi substituído pelo filho Caldeirinha, que apesar de ser criança passou a liderar os Mouros. Quando cresceu, o rei Caldeirinha ordenou que seus soldados roubassem crianças cristãs, que foram facilmente capturadas. Na encenação, as crianças que estão assistindo ao espetáculo são apanhadas simbolicamente pelos mascarados como forma de brincadeira.

Morte do Atalaia: os seguidores dos Cristãos enviaram um espião para as trincheiras Mouras: o Capitão Atalaia. Ele conseguiu arrebatar a bandeira inimiga, mas foi descoberto e morto pelos Mouros. Essa execução do Atalaia é encenada na frente da igreja, com a morte cênica de um figurante.

No último momento histórico que se relaciona a guerra, o professor solicita a um aluno do 4^o (quarto) ano que já participou da festa, fazer a leitura e explicar como acontece esse fato na festa de São Tiago.

Nessa ocasião, o aluno B faz a leitura; apresenta dificuldades em ler algumas palavras:

Aparição de São Tiago e a vitória cristã: o rei Caldeirinha propõe trocar o corpo de Atalalia pela bandeira moura. Os Cristãos aceitaram. Porém receberam o corpo do soldado, mas não entregaram a bandeira inimiga. Daí recomeça-se os combates com mais intensidade. O guerreiro Tiago jurou a Deus que venceria a guerra: "Juro pela cruz da minha espada, que se não vencer essa batalha, serei morto degolado". Foi neste momento que o anônimo São Tiago apareceu ajudando os Cristãos. As tropas Mouras foram perecendo e por fim o rei Calderinha foi capturado e seus soldados fugiram. Essa vitória cristã é comemorada com a dança do Vominê.

Depois da leitura, o aluno B explica esse momento de acordo com a sua participação na festa em ano anterior:

[...] na festa tem muita gente, eu gostei. Os personagens agem como atores de novela, representam a guerra dos Cristãos e Mouros. A parte mais engraçada é a passagem do Bobo Velho, quando se joga bagaço de laranja

no bobo, mas tem gente que joga outras coisas; teve um ano que eles quebraram a cabeça do Bobo.

Nesse momento, o professor interrompe falando dos cuidados que se deve ter, pois se trata apenas de uma encenação. Logo, o professor finaliza a aula aplicando exercícios variados. Para os alunos do 1º (primeiro) ano, solicita como exercício o desenho da festa de São Tiago no caderno. Para os demais alunos, segue o roteiro do livro didático.

Aos alunos do 2º (segundo) ano, solicita que leiam o texto intitulado *O Campo e suas Histórias*. O texto trata sobre as histórias que são produzidas no campo. No conteúdo do texto, constam discursos como: “As comunidades do campo têm muitas histórias. Cada pessoa é importante para a história de sua comunidade. As ações comunitárias também constroem a história da comunidade” (FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 171). Após a leitura, devem fazer o exercício: “Na sua comunidade, as pessoas praticam ações comunitárias? Vamos conhecer diferentes histórias das comunidades do campo” (Idem). Na segunda questão, o Professor D solicita que escrevam sobre um fato que mais gostaram da Festa de São Tiago.

Para os alunos do 3º (terceiro) ano, pedem que leiam o texto denominado *Os acontecimentos no tempo*. Percebe-se no conteúdo do texto, a noção de passado, presente e futuro. O exercício tem o seguinte discurso: “Descreva um acontecimento que marcou a sua história de vida” (idem, p. 154). Nesse o professor orienta os alunos para que escrevam sobre o que marcou na História da Festa de São Tiago.

Para os alunos de 4º (quarto) e 5º (quinto) anos, o texto tem como título “Estudar História”, faz-se a diferença entre estudar história e fazer história. No exercício, pergunta-se aos alunos: “De acordo com o texto, o que significa a expressão “todos fazemos história”? (Idem, p. 151). Também aqui o professor modifica a próxima questão: “Qual assunto você mais gostou de estudar na escola até hoje?” (Idem, p. 152). O Professor D recomenda que, nessa questão, os alunos devem falar sobre a festa de São Tiago.

Observei, na aula, que a maioria dos alunos e alunas apresentam ainda dificuldades em fazer a leitura do texto. O professor vai às cadeiras para orientar os alunos individualmente. Em outros casos, chama os alunos à mesa do professor para orientar ou para fazer a leitura do texto e exercício junto com cada aluno.

Observei, na aula, que os alunos prestam bastante atenção, não há indisciplina na sala de aula, conversas paralelas, por exemplo, na hora em que o

professor explica. Isso ocorre também no ensino modular no 6º (sexto) ano. Por isso, perguntei aos professores quais as hipóteses, os motivos que levariam a esse comportamento disciplinado na sala de aula e na hora do intervalo.

Aqui não é comum haver diversidades de ações como na cidade. Na cidade acontecem festas frequentes de toda natureza, tem comércio agitado, tem diversas praças públicas, tem shows musicais gratuitos. Então aqui a vida deles está relacionada à igreja, à escola e ao trabalho na roça. Por isso, quando aparece alguém aqui para dar carona e levá-los até a cidade, eles enlouquecem, aqueles que têm melhor condição financeira, porque a maioria não tem condições econômicas de se sustentar na cidade. Por isso que a maioria não participa da festa de São Tiago. Eles não têm dinheiro para ir até Mazagão, imagina Macapá! (PROFESSOR D).

Outro discurso, segundo os professores, é que eles estão sempre juntos aos pais e mães no trabalho e em casa; por isso, são mais bem acompanhados pela família, além do fato de que a formação religiosa é presente em todas as vilas do Lago do Ajuruxi. Outro fator é a participação da família na escola. Sempre que há reuniões, os pais e mães participam dos eventos que a escola promove. Isso ocorre, segundo os professores A, B, C e D, em decorrência da vida dos ribeirinhos não terem a mesma dinâmica da vida urbana.

Na descrição dos discursos produzidos pelos professores, concluo que a vida dos ribeirinhos é singular, o que me remete a entender sua vida cotidiana. Nos diversos acontecimentos históricos, há modos particulares de recriar os seres humanos. Nesse contexto dos ribeirinhos, as pessoas são indivíduos históricos, já que a história é um jogo. Os discursos dos professores e alunos reinventam os acontecimentos porque eles são sujeitos históricos.

Ele analisa como certas situações da Festa de São Tiago, sendo elas discursivas ou não, foram passíveis de acontecerem. Tal acontecimento, não é pronto, fechado em si mesmo, mas sim produzido no contexto histórico. Pelas práticas observadas e pelas entrevistas junto ao professor do ensino fundamental, no que se refere ao ensino da História, percebo que há uma ideia de recuperar a história local, como também tem foco no ensino da História vinculada à história contínua, quando segue uma lógica nos acontecimentos da história de Mazagão. Porém é visível, nos discursos, a valorização as singularidades locais. Tenta articular os conteúdos às diferenças individuais, às identidades culturais dos alunos. Por isso, a fixidez dá lugar à incerteza, as identidades do passado são sobrepostas pelas possibilidades de futuro e o sujeito se caracteriza como descentramento e deslocamento permanente (HALL, 2005).

Penso que o Professor consegue produzir o currículo respeitando identidade cultural dos alunos, por exemplo: quando articula os exercícios dos livros didáticos ao conteúdo analisado a Festa de São Tiago; ao incluir, no currículo, a Festa de São Tiago; quando o professor valoriza sua identidade africana e sua identidade portuguesa; ao recitar o canto de homenagem a São Tiago; quando analisa as influências e mudanças do passado ao mundo do presente; quando percebe as diferenças culturais do meio urbano e da educação do campo.

Como aborda Hall (2005), as identidades culturais surgem a partir do pertencimento dos sujeitos quanto às suas culturas étnicas, linguísticas, religiosas e nacionais. As condições políticas, econômicas, culturais atuais dos grupos sociais estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Tais ideias se coadunam com alguns jeitos de o professor produzir o currículo junto com os alunos, considerando que há mudança, há diferença e há inconstância. Nesse contexto, a identidade docente e dos alunos passa a ser dinâmica e em constante movimento, na medida em que o professor se confronta com as transformações e busca novos modos de identificação da identidade dos alunos no cotidiano de sala de aula.

As configurações da história vivida e ensinada pelo professor e alunos da Escola Jarbas Amorim Cavalcante não são monótonas, trata-se de movimento real, dinâmico, logo, histórico. Percebe-se a legislação em vigor na sala de aula, a Lei 10.639/03 que exige a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, na Escola Jarbas Amorim Cavalcante está sendo vivida no cotidiano da sala, no meio da floresta amazônica, apesar do distanciamento geográfico dos grandes centros urbanos, como, por exemplo, as regiões sul e sudeste.

O processo de alfabetização está sendo contextualizado por meio do ensino da história, isso possibilita significado às práticas sociais. Aqui o professor não ensina primeiro a ler e escrever e depois se aprende História. Aprende-se a ler os textos articulados a compreensão do mundo, da História, da Língua Portuguesa produzidas em variados tempos e lugares. O ensino da História cria um papel cultural e político existe intercâmbio com as práticas sociais e os saberes históricos. Desse modo, fica claro a preocupação do professor em focalizar, no contexto da História, as situações problemas, tanto aquelas relativas aos tempos atuais, como também de tempos anteriores, há relação entre as questões multiculturais de

pessoas, etnias, tempos e lugares.

7 CONCLUSÃO

Quando se analisa a cultura e as identidades percebe-se que estas não são estáveis, que o currículo mesmo tendo uma dimensão prescritiva, em certas condições fixa, pode ser redefinido à medida que é negociado de acordo com as expectativas individuais dos sujeitos que o produzem. Os currículos oficiais são homogêneos, são sistematizados como normativo, sendo comuns a todas as instituições de ensino. Têm pretensão de serem globais, porém, nos jogos de poder desenvolvidos nos saberes locais, constantemente é traduzido, por isso o currículo a cada instante é recriado entre professores e alunos.

Entender as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas permitiu analisar as identidades culturais ali existentes, uma vez que elas manifestam-se no contato entre indivíduos, nas relações entre alunos e professores, entre as pessoas que integram historicamente esse grupo. Por isso essa pesquisa possibilita confirmar as seguintes hipóteses nessa relação entre currículo e produção de identidade: o currículo das escolas ribeirinhas na Amazônia em classes multisseriadas do ensino fundamental desenvolve-se por práticas curriculares que permitem aos professores e alunos refletirem sobre as questões sociais locais e educacionais, vinculadas à cultura local. Do mesmo modo, mesmo que o currículo do contexto urbano ainda seja o referente, ele somente se torna significativo na medida em que professores e alunos percebem a existência de uma relação com os condicionantes históricos e sociais do cenário ribeirinho, na produção do conhecimento local que se constrói no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto os educandos possuidores de saberes e culturas conseguem mostrar suas expectativas, necessidades, sentimentos e reorganização da sua vida, com anseios de presente e de futuro promissor. Eles têm oportunidade de produzirem práticas que conduz a possibilidade de pensar sobre as suas identidades culturais ribeirinhas.

Na dinâmica cultural do contexto amazônico os sujeitos ribeirinhos, professores e alunos, reconhecem seus avanços e dificuldades. Não vivem exclusivamente em condições de assujeitamento às normas, encarregam-se de viver o papel de indivíduos que lutam cotidianamente, analisam suas histórias, discutem seus problemas, encontram soluções de acordo com suas possibilidades de sobrevivência às questões econômicas, sociais, religiosas, políticas e culturais.

Os ribeirinhos vivem permeados pelos saberes culturais da região amazônica, sendo condição que acaba desestabilizando o currículo oficial. Criam tempo e espaços nas escolas, nas passarelas, no porto, nas viagens de catraias, geram diversas práticas que conduzem às incertezas e instabilidades. Nada acontece do mesmo jeito que permita permanentemente o fixo, o estático. Investem na produção de estratégias que permitem lutar contra as formas de exclusão social, gerada pela falta de políticas públicas educacionais condizentes a dignidade humana.

Assim, professores e alunos vivem num movimento em que é possível a ressignificação de suas identidades. Isto significa que o currículo está constantemente envolvido na produção de identidades, pois os discursos que circulam nas práticas educativas dessas escolas agregam-se, sem reservas, naquilo que são as pessoas e naquilo que se tornarão. Por isso os ribeirinhos produzem-se como diferentes ao contexto urbano, já que habitam em um lugar aonde tem o poder de produzir os discursos que lhes sejam convenientes à satisfação da sua vida e da sua cultura.

Esta pesquisa permite dizer que nas duas escolas ribeirinhas, os documentos oficiais, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, não têm o poder de transformar os professores em meros executores de um currículo que pode ser considerado monocultural ou hegemônico. Pelos discursos dos professores, os conteúdos propostos por tal documento passam muito longe das questões de ensino e de aprendizagem do universo escolar Jarbas Amorim Cavalcante e Maria da Silva Mendes. A maioria dos docentes desconhece o documento, poucos tiveram acesso ou praticamente nenhum contato com tal normatização nacional.

Quanto a Diretriz Curricular Estadual, os professores a conhecem, porém fazem pouca relação com as práticas do cotidiano de sala de aula. Estão sempre articulando os conteúdos às práticas pedagógicas, tendo como referência os livros didáticos. A ideia de que professores e alunos acabam tornando-se submissos ao livro didático, no espaço ribeirinho, não procede. Foi possível observar também que o livro didático passa a ser empregado com variadas funções. Geralmente nas escolas ribeirinhas os professores incitam os alunos ao hábito da leitura, dependendo obviamente dos conteúdos que são produzidos nas situações escolares. O livro didático é também veículo que atende parcialmente aos valores culturais, já que segundo alguns discursos dos professores, o MEC conseguiu adequar os conteúdos à educação do campo.

Já no que concerne a organização dos conteúdos, os professores de Língua Portuguesa trabalham de modo coletivo, decidem analisando os meios que podem conduzir melhor adequação do conteúdo à identidade cultural dos discentes. Porém, alguns professores planejam as ações pedagógicas isoladamente. São frequentes os professores e professoras falarem do planejamento como objeto de estudo de cunho individual; referem-se ao planejamento como responsabilidade particular de cada professor, especialmente no 2º (segundo) segmento do ensino fundamental.

Nesse segmento do ensino fundamental, embora a organização do currículo se processe de forma individual, percebe-se que os professores organizam suas ações tendo a preocupação em verificar os interesses dos alunos e suas expectativas. Eles têm clareza que precisam seguir diretrizes, especialmente o prescrito no livro didático. A maioria dos professores não costuma organizar os conteúdos por meio de um plano pré-elaborado. Eles têm como prática perceber quais conteúdos tem mais proximidade com a visão de mundo dos alunos.

O currículo posto em ação pelo professor de ciências, por exemplo, tornou-se uma prática de cunho individual. São a partir dessas práticas que se elaboram os planejamentos anuais, mensais e diários. É especificamente na sala de aula, na dimensão ativa do currículo, que é possível encontrar a originalidade, a criatividade, as estratégias dos professores em explicar os conteúdos, em produzir os saberes, sem, contudo, desconhecer as imposições da instituição descritas no livro didático.

Como não existe coordenação pedagógica, as escolas não oferecem tempo no calendário destinado para a troca de experiências ou avaliação das práticas do planejamento. Porém, encontrei professores que preparam o currículo por meio de um plano tecnicamente sistematizado, no qual organizam de modo coletivo e estão interessados em prever as ações didáticas, tendo em vista resultados satisfatórios do processo ensino e aprendizagem.

No primeiro segmento do ensino fundamental, apesar do educador atuar sozinho na Escola Jarbas Amorim Cavalcante, em classes multisseriadas, ele tem como prática se reunir com colegas que atuam em escolas municipais próximas da Vila São Pedro. Eles planejam quase sempre quinzenalmente, mas os planejamentos diários, devido à distância de uma escola para outra, são individuais.

Quanto à produção do currículo no cotidiano de sala de aula centrei nesta tese o foco em três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências e História.

No componente curricular Língua Portuguesa, no 6º (sexto) ano do ensino fundamental, a professora apresenta a finalidade da referida disciplina que é de conduzir o aluno a produzir discursos por meio da fala e da escrita, tendo em vista a produção e interpretação textual, para atender as variadas situações sociais que o aluno vive na comunidade ribeirinha, bem como em outros meios sociais. Por isso, a professora vive uma prática pedagógica que lhe permite organizar, junto aos educandos, um Livro intitulado *As Minhas Histórias*. Por meio dessa atividade ela incentiva os alunos a analisarem as identidades culturais que se vive no Lago do Ajuruxi. No desenvolvimento do trabalho eles elaboraram textos individuais, nos quais expressam situações que viveram na vida cotidiana.

O jogo identitário no momento em que produziram o livro foi vital não apenas para fortalecer a convivência entre a professora e os alunos, mas também para estimular o potencial criativo dos discentes quando passam a perceber a cultura local, os fatores econômicos, sociais, religiosos, tecnológicos, os avanços e recuos que se vive na cultura ribeirinha. A professora não incorre no equívoco de privilegiar apenas as identidades definidas pelo culto da memória de outros grupos sociais, ela privilegia a cultura local, a cultura dos ribeirinhos. No livro, a professora possibilita o aluno analisar o passado, o presente e as projeções para o futuro, pois são dessas percepções que poderão os alunos descobrir respostas a novos desafios na vida cotidiana.

Por meio dessa tarefa é possível perceber que a professora passa a conhecer mais e viver junto com os alunos suas identidades culturais. Entende as diferenças ao solicitar que cada educando produza um livro diferente do outro. Mesmo a professora sendo proveniente de uma cultura urbana, ela acaba se envolvendo com os hábitos e costumes ribeirinhos, já que deve residir na escola durante 50 (cinquenta) dias. Como atua durante muitos anos no sistema modular, acaba vivendo entre vários grupos sociais e culturais. Por isso a educadora sente as diferenças desses grupos e conhece suas diversidades culturais. Os costumes, os discursos, a linguagem, os rituais religiosos, as relações relativas ao convívio com os rios e com a floresta estão inseridos na herança cultural dos ribeirinhos. Essas características são as que lhes fazem diferentes dos grupos urbanos, por exemplo.

Desse modo, a professora acaba recriando constantemente suas relações com esse grupo, sua integração com os alunos e sua história na escola. A professora, ao entrar em contato com variadas culturas, toma certas práticas da

cultura ribeirinha ou de outras culturas e as incorpora à sua identidade. Então, em função dessas abordagens, observei que a professora promove o respeito à diversidade cultural e a criatividade humana no mundo ribeirinho.

No que se refere ao Ensino de Ciências Naturais no nível fundamental, geralmente segue a lógica da linearidade tradicional, na qual os conteúdos gerais obedecem a padrões para os anos que integram o segundo segmento do ensino fundamental. Na seleção de tais conteúdos a maioria dos professores acaba seguindo os livros didáticos como uma sequência de seus planos de ensino.

Diante disso é relevante ressaltar que o professor de Ciências da escola Maria da Silva Mendes, embora siga essa lógica, consegue produzir aulas que incentivam os alunos ao envolvimento com os saberes. O estudo de ciências nesta escola, tal como a professora de Língua Portuguesa, também promove a compreensão dos saberes enquanto parte da história de cada aluno que participa do mundo amazônico. Daí o motivo pelo qual o professor desenvolve formas que permitem aos alunos, por exemplo, o manuseio de microscópio para estudar doenças na região amazônica, como a malária.

No modelo curricular que temos no Brasil existe a fragmentação entre educação e a cultura. De um lado, dias dedicados ao ensino dos conhecimentos considerados científicos. De outro lado, a cultura centrada nos fundamentos folclóricos. Dias exclusivos são designados à comemoração do que se considera inusitado no âmbito cultural dentro das escolas. Porém, nas escolas ribeirinhas, saberes e a cultura se articulam na produção do currículo; currículo é sinônimo de vida; currículo passa pela produção cultural artística, humanista, literária e científica, sem grandes fragmentações.

Essa integração entre cultura e saberes escolares ajudam entender que nas escolas do Lago do Ajuruxi, na Vila São Pedro, como os professores residem na mesma comunidade, convivem o dia a dia em outros modos de vida, lhes permitem articular a cultura local com o cotidiano de sala de aula.

Essas práticas de viver em comum ajudam a minimizar essa separação entre o que é considerado cultura e ensino. Quando o professor define o estudo da malária, obviamente é porque sabe da necessidade dos alunos na prevenção da doença, das providências terapêuticas para vida qualitativa desse grupo.

Também o professor de ciências possibilita o aluno manter contato com meios tecnológicos, como o computador, consegue projetar vídeos etc. Obviamente que é

uma limitação à escola do campo não dispor de recursos tecnológicos como as das escolas urbanas. Isso comprova a falta de atenção do Estado quanto à implantação de políticas que supram essa necessidade, principalmente no que se refere à energia elétrica, tendo em vista a sistematização de suporte tecnológico.

Atenção às necessidades da educação do campo significa minimizar a discriminação que ocorre entre a educação formal rural e o processo de ensino que acontece na cidade. O cuidado pelo povo das margens dos rios fortalece o processo de identidade cultural negada historicamente até os dias atuais a esse grupo, evitam-se as desigualdades e, por conseguinte, assegura-se atenção às prioridades educacionais existentes nas instituições de ensino destas localidades, especialmente na Amazônia.

Enfim, desse modo, por meio do componente curricular Ciências, os alunos podem compreender os fenômenos observáveis na natureza, no universo, no seu próprio corpo, além de analisar dos variados desafios que enfrentam no meio da floresta e em outros meios sociais de um tempo em constante mudança, como este que está se vivendo nos dias atuais.

Quanto ao ensino de História vivido em classes multisseriadas há todo um incentivo para estudar questões relativas à cultural local e outras relacionadas ao Brasil, articulando o passado, presente e o futuro. Além disso, possibilita entender as situações que atinge os educandos, tendo em vista tomarem decisões na perspectiva de saber das diferenças, problemas e contradições sociais vividas no município de Mazagão. Em função dessas abordagens e da relevância dessa disciplina para o professor, ele questiona sobre a importância de estudar história.

O professor ainda tem um discurso da História numa perspectiva factual. Entretanto, também mostra a importância de estudar a história local, dá valor à cultura mazaganense. Por este motivo desenvolve aulas sobre a história da Mazagão Africana e da Mazagão Amazônica. Nessa atividade, em classes multisseriadas, ele não divide as crianças e jovens por ano de escolaridade, tal como tradicionalmente se recomenda, reconhecendo a importância de que tal conteúdo seja analisado de forma coletiva, independentemente das idades dos alunos.

Tendo como recurso didático uma revista que trata sobre a história do município de Mazagão, centra o conteúdo dando ênfase à festa de São Tiago. Em atividades desse tipo ele privilegia a cultura local e mostra seus vínculos com outras

histórias, de outros povos, em outros lugares.

Finalmente, com base no que foi exposto, é possível defender que as escolas ribeirinhas, apesar de estarem articuladas à norma oficial, produzem o seu próprio currículo. Em diversas situações da prática pedagógica cotidiana dessas escolas são produzidas identidades culturais locais que, de alguma forma, distorcem, deslizam, subvertem, transvertem o documento curricular oficial e as condutas por ele apregoadas como verdadeiras. Nas escolas ribeirinhas, apesar de existir um currículo oficial prescritivo, os docentes constroem interpretações articuladas à cultura local, o que permite a produção de uma identidade cultural singular de alunos e professores.

Referências

- ADMS, C. *et al.* Introdução. Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade. In: ADMS, C. *et al.* (Org.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006. p: 15-24.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Valores: a rotina, a família, o trabalho e a escola. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEAP, 2004. P. 69-75.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. A prática pedagógica de professores ribeirinhos em classes multisseriadas na Amazônia. In: SCHULZ, Gerson Nei Lemos. **Educação na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 83-96.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos**. Macapá, 2010.
- AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto de Organização do Sistema Modular de Ensino (SOME)**. Macapá, 2005.
- AZEVEDO, Orlando da Silva; MARGOTTI, Felício Wessling. Estudo Linguístico-Etnográfico sobre a mandioca no Baixo Amazonas. **SIGNUM: Estud. Ling.**, n. 15/2, p. 13-43, Londrina, dez. 2012.
- BECKER, B. K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BECKER, B. K. Amazônia: nova geografia, nova política regional e nova escala de ação. In: KOHLHEPP, Gerd; COY, Martin. **Amazônia sustentável: desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 21-26.
- BHERING, E.. **Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental**. Contrapontos, 2003. p. 483-510.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BHABHA Homi k. Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. In: BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. P. 199-238.
- BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Arno Press, 1918.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. 1a edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Centrais Elétricas Brasileiras. **Cenários Socioenergéticos da Amazônia: 2000-2020**. Ministério de Minas e Energia. Brasília: Eletronorte, 2001. Disponível em: <http://www.eln.gov.br>. Acesso em: 05 Out. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/atlas_inf_estaduais.php>, Acesso em: 10 Set. 2012.

BRASIL. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD/MEC, 2009a.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação – FNDE**. Brasília: FNDE, 2009b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 06 Ago. 2014.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/atlas_inf_estaduais.php>. Acesso em: 10 Set. 2012.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/atlas_inf_estaduais.php. Acesso em: 08 Set. 2012.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Ministério da Educação. Brasília, 2011. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 Set. 2012.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 Mai. 2013.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21 Abr. 2015.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 Out. 2012.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 Nov. 2012.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultado/resultado>>. Acesso em: 06 Set. 2011a.

BRASIL. **Lei Nº 12.651, de 25 de Maio de 2012 (Código Florestal)**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa e da Outras Providencias. Brasília: Palácio do Planalto, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011.../2012/Lei/L12651.htm. Acesso em: 09 Jul. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 11.516, de 28 de agosto de 2007**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa e da Outras Providencias. Brasília: Palácio do Planalto, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011.../2012/Lei/L12651.htm. Acesso em: 09 Jul. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 949, de 23 de dezembro de 2005**. Dispõe Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação Básica do Estado do Amapá. Macapá-AP, Assembleia Legislativa, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais: Ensino de quinta a oitava séries**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade-SISBIO**. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Brasília: ICMBIO, 2014a. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/ resultado/>. Acesso em: 28 Jun. 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. O INCRA e o Assentamento. Brasília: INCRA, 2014b. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/ resultado/>. Acesso em: 05 Ago. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARVALHO, M. De doente a encantado: o conceito de mecanismo de defesa constituído culturalmente e a experiência de uma vítima de espírito mau em uma

comunidade rural na Amazônia. In: ALVES, P. C.; RABELO, M. (Org). **Antropologia da Saúde: traçando identidade e explorando fronteiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. P. 157-177.

CLEMENT, C. R.; LLERAS Pérez, E.; LEEUWEN, J. **O potencial das palmeiras tropicais no Brasil: acertos e fracassos das últimas décadas**. Montevideu: Agrociencias, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. Declaração final: versão plenária. Luziânia, GO: [s.n.], 2004.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

COUTO, Regina Célia do. **O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil Uruguay**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2012.

DAOU, Ana Maria. **A Belle Époque Amazônica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

DOMINGUEZ, Camilo. Colombia y la Pan-Amazonia. In: **Colombia Amazônica**. Bogotá (D. E): FEN, 1987. p. 33-54.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 1976.

FERREIRA, Regina Célis Martins. **A Cidade de Laranjal do Jari: Expansão Urbana – Planejamento e Políticas Públicas**. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá. 2008.

FERREIRA, Rosa Helena Nogueira, et al. (Coord.). **Os Processos de Ensino e Aprendizagem na Região Amazônica: novos caminhos para a educação**. Belém: Unama, 2007.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese (Doutorado) Faced/PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1996.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica**. Brasília. 2011. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa. Acesso em: 07 Set. 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Rio de Janeiro:

Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P. ; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 234-256.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. **Girasol Sabres e Fazeres do Campo – Geografia e História**. São Paulo: FTD, 2012.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 196-211.

FREITAS, L. F. Malária não complicada por Plasmodium vivax e P. falciparum no Brasil: evidências sobre fármacos isolados e associações medicamentosas empregados em esquemas terapêuticos recomendados pelo protocolo terapêutico oficial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2007. p. 2285-2294.

FROTA, Francisco Horacio da Silva; SILVA, Maria Andréa Luz da. Mass Media e Política Industrial no Ceará. In: **O público e o privado**, nº1, Jan./Jun., p. 221-240, 2003.

FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. Diretório: Artigo N. 88. In: ALMEIDA, Rita Heloisa de. **O diretório dos índios: um projeto de civilização do Brasil do Século XVIII**. Editora UnB, 1997. p. 117-134.

GARRIDO FILHA, I. B. M. **O Projeto Jari e os capitais estrangeiros na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1980.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Proesc Educacional**. Secretaria de Estado

da Educação. Amapá: SEED, 2012. Disponível em: [http:// <www.proesc.ap.gov.br>](http://www.proesc.ap.gov.br). Acesso em: 21 Out. 2014.

GUTIÉRREZ, Franz Reis; ACOSTA, Luiz Eduardo Muñoz; CARDONA, Carlos Ariel. **Perfiles urbanos em la Amazônia Colombiana: un enfoque para el desarrollo sostenible**. Bogotá: Instituto SINCHI, 2004.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 2-73.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 22, nº 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

HAGE, Salomão Muffarej. **Estudos paraenses e amazônicos**. Belém: Distribel, 2003.

HAGE, Salomão Muffarej. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2010.

HARRIS, Mark. Traços de ser: panema, santos e natureza na Amazônia. In: **Cultura e etnicidade**. Belém, UFPA: Humânitas, 2004. p. 57-82.

HELMAN, Cecil G. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora – uma prática em construção da Pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo. 13. ed. Brasiliense: 1979.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste GulbenKian, 1985.

MACHADO, R. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Dossiê Amazônia Brasileira I. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v.19, n. 53, 2005. P. 253-272

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MENEZES, Ellen Maira da Silva; TORRES, Amanda Thiele; SRUR, Armando Ubirajara Sabaa. Valor Nutricional da Polpa de Açaí (*Euterpeoleracea Mart*) liofilizada. In: **Acta Amazônica**, Manaus, v. 38, n. 2, p. 311-316, 2008.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. A Icomi no Amapá: meio século de exploração mineral. In: **Novos Cadernos NAEA/UFPA**, v. 6, n. 2, 2003, p. 113-168.

MORAIS, Paulo Dias. **O Amapá em perspectiva**: municípios do Amapá. Macapá: JM Editora, 2011.

MOREIRA, A. F. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. S., MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA, I. A. Saberes a terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEAP, 2004. p: 59-68.

MURRIETA, Julio Ruiz; RUEDA, Rafael Pinzón. **Reservas extrativistas**. Glanda, Suíça e Cambridge, Reino Unido: UICN, 1995.

O'BRIEN, P. A História da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2012.

PEREIRA, N. **Panorama da alimentação indígena**: comidas, bebidas e tóxicos na Amazônia brasileira. Rio de Janeiro: São José, 1974.

PENHA, Max Gabriel da Silva. **Festa de São Tiago: 257 anos/ Uma Epopéia no Coração da Amazônia**, Mazagão, v. 1, p. 01/42, jul, 2014.

PICANÇO, José Reinaldo Alves. **Reserva Extrativista do Rio Cajari**: Verso e reverso da territorialização do sul do Amapá. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea; KLEIN, Madalena. Análise

sobre currículo como discurso, texto e narrativa. In: MACEDO, Elizabeth. ; MACEDO, Roberto Sidnei ; AMORIM, Antonio Carlos (org). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009. p: 19-32.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. **Capital social e redes sociais no processo organizacional de comunidades agroextrativistas no Amapá**. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental). Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Belém, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉS, Angel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Francenilton Sampaio dos; GAMA, Abel Santiago Muri; FERNANDES, Alana Batista; REIS JUNIOR, José Dobles dos Dias; FUIMARÃES, Jocilene. Prevalência de enteroparasitismo em crianças de comunidades ribeirinhas no Município de Coari, no médio Solimões, Amazonas, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 1, n. 4, p: 23-28, Ananindeua, 2010.

SANTOS, Reinaldo dos. Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: Reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, Jones Dari, SARAT, Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: UFGD, 2009. p. 156-167.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos (Org.). **Educação na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

SILVA, Christian Nunes da. **Mendicância nos rios da Amazônia: uma realidade vergonhosa ou atração turística**. Disponível em: <www.ufpa/numa>. Acesso em: 14 Jan. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Gillys Vieira da; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Territórios Quilombolas do Pará: os saberes das ciências das comunidades negras. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 261-300.

SILVA, José Bittencourt. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses: problemas, tendências e perspectivas**. 2007. 374f. Tese (Doutorado em Ciências – Desenvolvimento Sócio Ambiental). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, 2007.

SILVA, M. A. P; MALHEIRO, C.P. A face ribeirinha da orla fluvial de Belém: espaços de (sobre) vivência na diferença. In: TRINDADE JR. S. C. C. *et al* (org.). **A cidade e o rio na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2005. p. 156-162.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo com fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. (Org). A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista da Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

SZYMANSKI, H.. **A relação família-escola**: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TEIXEIRA, Elizabeth; SIQUEIRA, Aldo de Almeida; SILVA, Joselice Pereira da; LAVOR, Lília Cunha. Cuidados com a saúde da criança e validação de uma tecnologia educativa para famílias ribeirinhas. In: **Revista Brasileira de Enfermagem – RBS**, Brasília, nov-dez, p. 103-109, 2012,

TEMER, Michel. **Território Federal nas Constituições Brasileiras**. São Paulo: Revista dos Tribunais; EDUC, 1976.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOURAINÉ, A. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1993.

TORRES SANTOMÉ, J. **Multiculturalismo Anti-racista**. Porto: Profedições, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Revista Contraponto**, v. 2, nº 4, jan-abr., p. 43-51, 2002.

VIDAL, Laurent. **Mazagão**: a cidade que atravessou o Atlântico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIEIRA, Flávia. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.1, p.10-27, jan./jul. 2005.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz Duarte. Dispositivos de Regulação Conservadora, Currículo e Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 Nov. 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). In: **Revista Debates em Educação**. Maceió, Vol. 1, nº 2

Jul./Dez. 2009. p. 05-11

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: **Revista Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPel, jan./abr. 2011. pp.395-416. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc>>. Acesso em: 12 Jun. 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 40-52.

UNIÃO MUNDIAL PARA CONSERVAÇÃO-UICN. Reservas Extrativistas. UICN, Gland, Suíça e Cambridge, Reino Unido, 1995.

ZAMBERLAN, M. A. T; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Interações familiares**: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Editora da UEL, 2010.