

# REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA PARAENSE

## REFLECTION ON CURRICULUM IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN A RURAL RIVERSIDE SCHOOL IN THE PARAENSE AMAZON

Maria Do Socorro Dias Pinheiro 1  
Carlos Nazareno Ferreira Borges 2

**Resumo:** O texto discute a constituição do currículo escolar na educação ribeirinha nos anos finais do Ensino Fundamental e a relação desse currículo com o contexto social dos ribeirinhos. Para isso, realizou-se pesquisa de campo, com observação in loco e entrevista semiestruturada com sujeitos que compõem o universo escolar local. Os resultados indicam que, no contexto ribeirinho da educação do campo, apresentam-se duas proposições curriculares: um currículo que surge a partir da cultura escolar e outro, da cultura ribeirinha. Ambos são importantes para os sujeitos sociais desse território, mas, com frequência, não se relacionam entre si. Nessa perspectiva é que se propôs a articulação na educação escolar entre os conhecimentos originados das duas culturas curriculares para que os educandos possam obter mais opções de conhecimento e outras perspectivas de trabalho.

**Palavras-chave:** Organização Curricular. Ensino Fundamental. Educação do Campo. Ribeirinho.

**Abstract:** The text discusses curriculum in the final years of elementary school in a riverside community. The intention was to identify the constitution of the school curriculum in riverside education in the final years of elementary school and to discuss the relationship with the social context of riverside residents. For this, field research was carried out, with observation in locus and semi-structured interview with subjects that make up the local school universe. The results indicate that in the riverside context of rural education, two curricular proposals are presented: one curriculum that emerges from school culture and the other from riverside culture. Both are important for the social subjects of this territory, but they are often not related to each other. In this perspective, it is proposed to articulate in school education between the knowledge originated from the two curricular cultures so that the students can obtain more options of knowledge and other work perspectives.

**Keywords:** Curriculum. Elementary School. Rural Education. Riverside.

---

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente 1  
Assistente na Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7850316457132758>. ORCID: <https://orcid.org/0000000311096733>.  
E-mail: [sdiasufpa2@gmail.com](mailto:sdiasufpa2@gmail.com)

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho/RJ. Docente 2  
Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548063126332942>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>. E-mail: [cnazareno@ufpa.br](mailto:cnazareno@ufpa.br)

## Introdução

O Pará, segundo maior estado do Brasil em extensão territorial, com uma área de 1.247.689,515 km<sup>2</sup>, abriga uma população de mais de 7.580.000 habitantes, distribuída em 144 municípios, que se agrupam em seis mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense (LUZ et al., 2013).

Tal configuração geográfica torna esse grande estado da Região Norte um *locus* privilegiado para o desenvolvimento de muitos estudos nas mais diversas áreas de conhecimento, por exemplo, da Geografia à História, da Biologia à Educação. A pesquisa na Educação se inscreve de modo significativo no contexto social de toda Amazônia paraense, e se constitui em uma das mais complexas e necessárias.

Assim, buscamos desenvolver uma pesquisa sobre o currículo escolar em uma comunidade ribeirinha, situada no Nordeste Paraense, com a finalidade de compreender as relações entre esse currículo e o contexto social dos povos ribeirinhos. Para isso, estabelecemos como questão norteadora a seguinte problematização: Como se constitui o currículo escolar da educação ribeirinha nos anos finais do Ensino Fundamental e qual sua relação com o contexto social dos ribeirinhos?

Para buscar resposta para esta indagação, navegou-se em direção a uma comunidade ribeirinha, a fim de observar a rotina escolar dos sujeitos educativos, da sua chegada até a sua saída do espaço escolar. Aplicamos, para tanto, uma metodologia que envolveu duas perspectivas: a observação *in loco*, gerando dados registrados em Diário de Campo (DC); e a realização de entrevistas semiestruturadas, as quais contaram com a colaboração de sujeitos envolvidos na realidade local (professores, estudantes e membros da comunidade). Durante as apresentações das evidências e das argumentações, recorreremos aos dados gerados por essas fontes, com os respectivos nomes fictícios

Dessa forma, o presente texto trata primeiro da situação geográfica do território ribeirinho onde ocorreu o estudo, com foco nas especificidades locais, que resolvemos chamar de “caminhos de canoa pequena”. Em seguida, apresentamos a escola do campo ribeirinho, como ela está organizada em geral, como o seu currículo para o ensino dos últimos anos do Ensino Fundamental é ofertado, e discorremos sobre o currículo emergente da realidade local, que denominamos “currículo líquido”. Finalmente, fazemos as considerações finais pelas quais reafirmaremos nossas inferências críticas e propositivas a favor de um currículo que considere a realidade local.

## Situação geográfica do território ribeirinho

A pesquisa se realizou na comunidade ribeirinha de Catimbaua, situada na região Nordeste Paraense.<sup>1</sup> Segundo Cordeiro, Arbage e Schwartz (2017), esse é um dos territórios mais antigos do estado do Pará, o que o coloca na lista dos territórios mais explorados desde o processo de Colonização. Notoriamente, o fato é visível por meio da devastação da floresta original para construção da rodovia Belém-Brasília, a partir de 1958 (MOREIRA, 2003). Segundo a autora, essa rodovia foi construída pela política nacional que criou o Programa Nacional de Integração da Amazônia, o qual trouxe consequente aumento populacional à região. A implementação do referido Programa trouxe para essa região do estado do Pará, migrantes de diversos lugares do país para compor o universo populacional, dentre os quais havia exploradores minerais, madeireiros e agropecuários.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez a divisão dos estados brasileiros não somente em mesorregiões, mas também em microrregiões (IBGE, 1990). No caso do Pará, ele está dividido em vinte e duas microrregiões, a saber: Almeirim, Altamira, Arari, Belém, Bragantina, **Cametá**, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Félix do Xingu, Tomé-Açu e Tucuruí.

A microrregião de Cametá integra os seguintes municípios: Abaetetuba, Baião, Cametá, **Igarapé-Miri**, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Desse modo, o território ribeiri-

1 A região Nordeste Paraense compõe uma área geográfica de 83.316,02 km<sup>2</sup> (IBGE, 2013).

nho em estudo se encontra na microrregião de Cametá, na mesorregião do Nordeste Paraense, mais precisamente no município de Igarapé-Miri. Pelo município, entrecruzam-se vários rios, sendo um deles o rio Igarapé-Miri.

De acordo com Nascimento (2017) e outros historiadores, a expressão Igarapé-Miri é de origem *tupi* e significa “caminho de canoa pequena”, ou seja, uma junção de *ygara* (canoa), *pé* (caminho) e *mirim* (pequeno). Gramaticalmente, essa junção forma um homônimo, responsável por designar a nomeação de um rio e, posteriormente, da vila que se tornaria um dos municípios do estado do Pará.

### Caminho de canoa pequena

Como fora mencionado, “caminho de canoa pequena” se atribui ao rio que, atualmente, se denomina rio Igarapé-Miri. Essa informação se tornou recorrente para os munícipes, porque está no *site* da prefeitura de Igarapé-Miri.<sup>2</sup> Trata-se de um relato que está na voz do povo, senão vejamos o que diz um dos munícipes: “O rio recebeu o nome de ‘caminho de canoa pequena’ por ser muito estreito naquele tempo. Não dava para passar embarcações maiores, agora tudo está diferente” (Josimo, DC, jan./2020).

O relato do depoente da pesquisa revela não somente um nome, mas sua visão de mundo a respeito de um rio que tomado pela vegetação impedia embarcações de maior porte, por ele passar. A expressão “agora tudo está diferente” não é somente o complemento de uma frase. É o olhar de quem percebe, e sofre com as mudanças naturais e as decorrentes das transformações humanas. Isso é visível no texto sobre o histórico do município exposto no *site* da prefeitura, o qual relata como se deram as escavações do rio para abertura do canal em dois importantes rios que inter cruzam o município:

Em 1810, [...] existia no rio Igarapé-Miri uma fazenda agrícola pertencente a Sebastião Freire da Fonseca, mais conhecido por Carambolas [...]. idealizador da escavação do Canal, para substituir o obstruído Furo Velho, havendo ele mesmo escolhido o traçado em linha reta entre os rios Igarapé-Miri e Mojú. [...] No ano de 1821 Carambolas começou os serviços de escavações que se prolongaram por longos meses. Os trabalhos foram iniciados a partir do rio Igarapé-Miri, no dia 21 de maio de 1821, e somente quando já faltavam pouco mais de cem metros, no dia 7 de agosto de 1822, é que começaram as escavações a partir do lado da margem do rio Mojú (PREFEITURA DE IGARAPÉ-MIRI, 2020).<sup>3</sup>

As informações institucionais contêm evidências de como se processaram as escavações do rio, que tinha um canal fechado pela vegetação. Na largura, dava apenas para passar uma canoa pequena, também chamada na região de “casco”. As informações, ainda que não deixem claras suas fontes, relatam como se dá a interferência humana, no curso normal da natureza hídrica, desde meados do século XVIII, e que, efetivamente, causou impactos ambientais no fluxo natural do rio.

Apesar das alterações decorrentes do proveito humano, o rio Igarapé-Miri sobreviveu ao tempo e à exploração de muitos séculos. Atualmente suas margens direita e esquerda encontram-se mais povoadas. Nelas existem residências, comércios, igrejas, escolas. Os que vivem nesse território têm suas construções em palafitas de madeira. Locomovem-se por meio de algum tipo de transporte fluvial. Têm o rio como se fosse uma extensão de sua casa, um quintal. Nele se higienizam, pescam peixes diversos e o camarão para alimentação. Utilizam-se da vegetação no entorno do rio para produzir utensílios, como: paneiros, cacuri, peneira, tipiti,

<sup>2</sup> Ver informações em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/historia>. Acesso em: 12 jan. 2020.

<sup>3</sup> Idem.

abano, balaio, matapi.<sup>4</sup> Também extraem produtos frutíferos como cacau, banana, abacaxi e, especialmente, açaí, usados para garantir alimentação e renda.

Cada palavra expressa por sujeitos de uma dada cultura tem um sentido e um significado para os que pertencem àquele território. As palavras caracterizam formas de comunicação e de conhecimento da natureza do local. Quem vive em territórios de várzeas produz linguagens próprias do seu território, da forma como se compreende aquele espaço. Esses sujeitos sociais criam e recriam a linguagem em sintonia com a natureza, o trabalho e as relações humanas. Para Vigotski (2005, p. 150), “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. Para além de uma mera expressão no vazio, a palavra representa uma visão de mundo. É por meio da palavra, da linguagem que os seres humanos se comunicam e apresentam seus conhecimentos e saberes do mundo. Sobre essa questão, assim expõe Freire (2006, p. 39):

Comecemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele ao alcançar tais níveis se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações.

O rio, a floresta, tudo é um mundo. Um mundo ocupado por gente. Gente que tem histórias. E suas histórias são narradas a partir de seus olhares, de seus saberes, das cores, do cheiro que adentra as entranhas humanas, seja pelos órgãos dos sentidos ou por outras capacidades perceptivas daqueles que vivem, trabalham e sentem a Amazônia como um pedacinho de si mesmo. Nesse vasto mundo paraense, encontramos inúmeras amazônias.

Se olharmos apenas o estado do Pará, da forma como é descrito por Almeida (2010, p. 291), já veremos uma diversidade de amazônias, uma vez que ali:

Há áreas de colonização mais recentes, como o sudeste; e as de colonização mais antiga, tais como a Bragantina e o Baixo Tocantins, inseridas na mesorregião Nordeste, além da fronteira em disputa, caso do sudoeste do Estado. No sudeste do Pará, a disputa pela terra ainda é aguda. Já na Bragantina e no Baixo Tocantins, o quadro é considerado bem definido. O contrário ocorre a sudoeste, que tem se constituído em cenário de deslocamento da violência contra camponeses e seus pares, antes concentrada a sudeste do Estado.

A Amazônia paraense possui territórios com colonizações recentes, antigas, em disputa e, lamentavelmente, com marcos de violência. Mencionou-se anteriormente que o *lócus* do nosso estudo se dá em uma região antiga do estado, e, conforme os registros históricos encontrados no *site* da prefeitura de Igarapé-Miri existem informações de que a localidade tinha agricultores, comerciantes e posseiros, antes de 1710. Na ocasião, esses sujeitos ficaram insatisfeitos com a concessão de terras dadas ao senhor João Mello Gusmão, pelo governador “capitão-general do Maranhão, Cristóvão da Costa Freire, [...] de duas léguas de terras em Igarapé-Miri, as quais iam do Rio Cataiandeuá, prolongando-se até o Rio Santo Antonio”.<sup>5</sup> Essa informação encontra correspondência na pesquisa de campo, quando encontramos nos depoimentos da pesquisa relatos de que a comunidade ribeirinha em evidência, possui mais de três séculos. Nela existem atualmente famílias que residem no local há, pelo menos, dois séculos.

4 Todos os utensílios são de uso doméstico ou como ferramentas de trabalho. Ver descrição em Nascimento (2017).

5 Ver informações em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/historia>. Acesso em: 12 jan. 2020.

Os sujeitos narram as histórias do lugar com bastante conhecimento, porque os ensinamentos, as narrativas foram passadas de uma geração para outra.

Quando buscamos obter informações sobre a origem da comunidade, um senhor de mais de oitenta anos explicou:

Estas terras aqui eram todas de um engenheiro. Ele fazia casas em sua propriedade e dava para os trabalhadores morarem em sua terra para trabalhar com a cana de açúcar. Todo mantimento que o trabalhador precisava, para comer ou fazer algum serviço, ele vendia numa cantina. Naquele tempo, isso era um tipo de comércio. Tudo que a gente precisava, ele fornecia em troca do trabalho, não tinha dinheiro. No final da semana a gente ia se acertar com o engenheiro e estava era devendo. Sempre devendo. Aí a gente ia ficando. Continuava trabalhando com a cana de açúcar para fazer cachaça depois foi com a plantação de arroz. O meu pai trabalhou para ele muitos anos, eu também trabalhei porque era isso que se tinha aqui, na nossa ilha (Manoel do Carmo, DC, set./2019).

As terras da comunidade pertenceram a um senhor de engenho que, ao que tudo indica nas narrativas, fora um dos exploradores comerciais com a cultura da cana na região. Os engenhos neste município tinham como prioridade a produção da cachaça. E o seu Manoel explicou, depois da entrevista, que as terras de posse de sua família atualmente foram adquiridas por seu pai. Ele as comprou do dono de engenho na década de 1980, quando entrou em decadência a produção de cachaça por conta do crescimento da indústria de cachaça ou alambique no sudeste do país. Nessa região do país com mais recursos, possuíam melhores técnicas de produção e vendiam a baixo custo o produto similar ao fabricado no município paraense.

Vê-se que as terras pertencentes inicialmente a um latifundiário estão, no contexto atual, sob a posse de diversos camponeses ribeirinhos e compõem uma nova geografia do local. Ali aumentou a população local e gradativamente se agregaram outros valores, formas de trabalho e de organização dos trabalhadores ribeirinhos que se mobilizam para ter acesso à escola e a outras políticas públicas.

O rio Igarapé-Miri, às margens do qual fica a comunidade ribeirinha Catimbaua, ao contrário de sua origem, é extremamente movimentado atualmente. Embarcações transitam frequentemente pelo rio, causando erosão do solo e muito ruído, o que incomoda a audição de quem não está acostumado. Atualmente transitam por esse rio inúmeras embarcações de diversos tamanhos, pois, com o crescimento tecnológico, mudanças se deram nos transportes fluviais. Motores potentes e velozes reduzem o tempo da viagem nos rios, encurtam as distâncias. Transportes assim equipados levam em torno de uma hora e meia da cidade à comunidade.

### **A escola do campo ribeirinho**

A organização social dos ribeirinhos em associação, cooperativismo e outros movimentos sociais de base lhes fortaleceu e mobilizou para exigir políticas públicas educacionais para sua comunidade e, dessa forma, reivindicar uma nova escola. Houve a conquista de uma segunda escola, e isso é resultado de reuniões tensas e conflituosas, mas que desencadearam acertos e parcerias com as representações governamentais.

O aceite do gestor municipal para a construção da escola se deu com o acerto pelo qual os ribeirinhos doaram o terreno, a madeira para armação e parte dos serviços para construção. A outra parte dos trabalhos para finalização da construção da infraestrutura escolar foi assumida pela Secretaria de Educação. Tem-se, assim, uma escola de madeira, com quatro salas de aula, banheiros de alvenaria, água potável encanada, copa cozinha, secretaria, pátios, corredores, um campo ao ar livre para jogos e outras atividades escolares ou não escolares.

Os estudantes chegam à escola por meio do transporte escolar. São três embarcações que transportam os estudantes de suas residências à escola e da escola às residências, todos os dias, durante o ano letivo. Na entrada da escola, observa-se uma variedade de cartazes com inúmeras frases, muitas delas de boas-vindas, outras são mensagens educativas para todos que as visualizam.

Desde a chegada à escola, os educandos são recepcionados por algum funcionário que os reúnem no pátio, cumprimentam, dão boas-vindas, fazem uma oração e em seguida são direcionadas às suas salas de aulas com seus respectivos professores. Em 2019 os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estudaram em dois turnos. No turno matutino, as turmas do 6º e 8º anos e, no vespertino, os do 7º e 9º anos. As demais salas de aulas foram ocupadas com o programa “Mais Educação”<sup>6</sup> e com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **A organização do ensino na escola**

Quanto à organização do ensino, a escola onde foi realizado o estudo trabalha somente com os anos finais do Ensino Fundamental, inclusive a turma da EJA, e o funcionamento dessas turmas se dá no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Conforme informações da Secretaria de Educação do município, essa organização do ensino de forma modular na rede municipal da educação do campo, embora tenha sido realizada antes em escolas do campo situadas em áreas de estradas ou terra firme, está atualmente presente somente em escolas ribeirinhas.

O estudo de Pereira (2016) nos informa que o SOME foi criado em 15 de abril de 1980, na gestão do governador Alacid Nunes, quando Dionísio Hage era secretário de educação do estado do Pará. Fundamentado na Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu a educação de 1º e 2º graus, o SOME surgiu para atender às diversas populações camponesas nos rincões do Pará. Nesses termos, relatam os estudos de Romanelli (2003, p. 238), que a educação brasileira passa a ter a seguinte organização estrutural:

Ensino de 1º grau – com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se a formação de criança e pré-adolescente da faixa etária que vai de 7 aos 14 anos. É esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar. Ensino de 2º grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas para os de 4 anos. Destina-se à formação de adolescentes. O ensino de 1º grau, além de formação geral passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

Nessa conjuntura normativa educacional desponta no Pará a organização de ensino na modalidade SOME, para o contexto social dos territórios camponeses. Nos anos subsequentes à implementação da lei, os gestores mantiveram essa organização no estado. Alterações no Programa só vieram com o advento da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), assim como suas atualizações. As alterações no texto inicial do SOME ocorreram nas regulações da educação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio,<sup>7</sup> além de outras modalidades da educação básica.

Entre as principais alterações no cenário paraense, o governo do estado instituiu em algumas localidades rurais escolas que atendessem o Ensino Fundamental e Médio na moda-

6 Instituído em abril de 2007, como uma ação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e gerenciado pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social. Ver avaliações sobre o Programa no trabalho de Leclerc e Moll (2012).

7 Pela nova LDB a denominação dos níveis de ensino eram outros: Educação Básica, constituída pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a Educação Superior, constituída de graduação e pós-graduação.

lidade do SOME. Todavia, com o processo de municipalização do ensino, que passou a vigorar a partir de 1997 (COSTA, 2009), vários municípios paraenses assumiram todo o Ensino Fundamental pelo processo de municipalização e Igarapé-Miri foi um destes, herdando aquela organização do ensino.

A municipalização do ensino ocorreu na maioria dos municípios paraenses. Nos municípios que não aderiram, o governo estadual manteve o SOME na organização de ensino para escolas do campo onde funcionavam os anos finais do Ensino Fundamental em todo o estado, assim como em todo o Ensino Médio. No entanto, aqueles municípios que aderiram à municipalização passaram a ser responsáveis por organizarem o Ensino Fundamental, uma vez que essa etapa da educação se tornou responsabilidade da rede municipal.

Assim, vemos que mesmo diante do processo de municipalização do Ensino Fundamental regular, existem municípios no estado que adotaram o SOME como forma de organizar o ensino para os filhos de camponeses. Esta é uma realidade do município de Igarapé-Miri, cujas escolas ribeirinhas passaram a oferecer a segunda etapa do Ensino Fundamental. A forma como se organiza o ensino de uma rede é o que vai orientar a estruturação do currículo escolar, e isso passa a ser nosso foco de análise.

## O currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, na escola ribeirinha

A educação, como invenção humana, manifesta-se nas ações cotidianas, nas relações sociais e se fortalece pela comunicação criada para que se socializem os conhecimentos adquiridos com as novas gerações. Nessa dimensão, esclarece Brandão (1991, p. 7) que “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”.

A educação por séculos se deu fora dos parâmetros escolares. As pessoas aprendiam umas com as outras sem limites ou regras para iniciar, aprender e finalizar. Muito do que se aprendeu da ancestralidade foi apreendido e compartilhado pelos anciãos em rodas de conversa, no trabalho ou nas narrações de uma geração para outra. Guardavam a memória dos fatos relevantes para não esquecerem os feitos dos antepassados, uma vez que era ínfimo o que tinham conhecimentos da leitura e escrita. Desse modo, parte dos registros que se tem de luta e resistência dos subalternos foi guardada pelas lideranças populares de outrora. Parte significativa dessas lideranças era de camponeses.

Os camponeses de antes e da atualidade sem instrução escolar continuam a nos ensinar sobre seus conhecimentos matemáticos e linguísticos, as histórias, as geografias de seus territórios e tantos outros saberes e conhecimentos. Todo esse acúmulo não está suficientemente escrito em livros e ou exposto nos demais mecanismos de comunicação e informação do contexto contemporâneo.

O advento da escola veio acompanhado de uma infinidade de regras, incluindo horários fixos e determinados para ensinar e aprender. As regras são empregadas na maioria dos casos em espaços fechados, com incorporação do ensino das primeiras letras, formação de palavras e frases, algumas vezes até sem sentido para os aprendizes desse universo educativo. Desse modo, paulatinamente, a educação escolar formata o currículo e passa a ser o regente determinante do que deve ser ensinado e aprendido na escola. Etimologicamente, currículo advém de *curriculum*, uma palavra de origem latina que traz como significação: curso, desvio, atalho, trajetória, rota, caminho percorrido durante uma vida ou que se vai percorrer. Sobre currículo, Ponce (2018, p. 9) argumenta que:

Corriqueiramente, currículo tem sido usado como sinônimo de grade curricular de determinado nível de escolarização, escola ou proposta pedagógica. “O currículo da escola azul contém x disciplinas”. “O currículo do Ensino Médio deve contemplar a, b e c, entretanto contempla d, g e h”. Esse uso comum do termo que ocorre em diálogos não especializados, em propagandas que buscam clientes-pais, clientes-alunos, merecem reparação.

O pano de fundo que se apresenta sobre currículo escolar ainda está referenciado pela grade de disciplinas e a listagem de conteúdos a serem ministrados conforme o ano de matrícula dos educandos. No caso do SOME nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se denomina *grade curricular* são os módulos com duas ou mais disciplinas (PEREIRA, 2016). Durante o ano letivo, cada escola ribeirinha recebe dois módulos por semestre. Dessa forma, estudantes e professores do SOME passam por quatro módulos. Um módulo compõe um bloco de duas ou mais disciplinas. As disciplinas de um módulo são aplicadas em um período de 50 dias letivos, com quatro horas de aulas diárias ministradas por professores concursados ou contratados com graduação na área de conhecimento.

O transcurso de um módulo pela escola dá-se efetivamente uma vez durante o ano letivo. No período em que se realizou a pesquisa, setembro de 2019, desenvolvia-se um módulo para as quatro turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O módulo contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Esse módulo, não retornaria naquele ano, para as mesmas turmas, da referida escola. Isso significa que, se o aluno por algum motivo perdesse o módulo ou ficasse reprovado, não sentiria motivação alguma para continuar frequentando a escola, pois estaria sem chance alguma de aprovação naquele ano letivo, a não ser que, na escola funcionasse o sistema de dependência.<sup>8</sup> Mas, no ano de realização deste estudo, esse sistema de dependência não era um fato efetivo na escola aqui descrita.

O SOME dos anos finais do Ensino Fundamental no município pesquisado se configura no mesmo modelo de estrutura curricular apresentado pela política de educação do governo do estado do Pará para os jovens e adultos do campo que frequentam o Ensino Médio. Isso é visivelmente observado, em estudos recentes sobre a temática, assim retratado por Ferreira (2018, p. 82-83):

O SOME ocorre em áreas rurais ou no campo onde não existem escolas estaduais, em áreas ribeirinhas, quilombolas, assentamentos e áreas indígenas. O ensino é ofertado por módulos constituído de quatro disciplinas com duração de 50 dias letivos em um total de 4 módulos anuais finalizando assim 200 dias letivos.

O currículo por módulo em funcionamento pelo SOME nos anos finais do Ensino Fundamental, embora apresente poucos elementos numa perspectiva diferente do que ocorre em outros modelos de organização do ensino, identifica, nessa proposição, que o currículo escolar parece não ter sofrido qualquer alteração em relação àquilo que é universal no Brasil. Dá-se continuidade à lógica de um currículo de caráter urbanocêntrico, centrado na formação do sujeito para o mercado de trabalho.

Desse modo, a formação escolar oferecida no campo se preocupa em oferecer algo que visa levar o sujeito para trabalhar fora do lugar onde reside e às vezes bem distante de sua comunidade, do lugar onde os ribeirinhos estão situados. O currículo dos anos finais do Ensino Fundamental minimamente aborda a temática trabalho e, quando o faz, direciona-se para empregabilidade e não para outras possibilidades.

O currículo, nessa perspectiva, anuncia uma visão de preparação para o trabalho como aquela que se constrói por meio de uma formação profissional dada pela escola e a universidade. É preciso indagar este currículo ensinado na escola do campo. Será que todos que passam pela educação escolar, irão ocupar o mercado de trabalho? Esse mercado está disponível para todos? As evidências são óbvias: não está sendo gerado emprego para todos.

É relevante oferecer um currículo que preconize formar para vida e para ocupar o mundo do trabalho em diferentes dimensões. Por conta dessa problemática, questiona-se o porquê

8 O Conselho Estadual de Educação do Pará regulamentou o Sistema de dependência, por meio da Resolução n° 001, de 05 de janeiro de 2010, a qual dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO\\_001\\_2010\\_REGULA\\_MENTACAO\\_EDUC\\_BAS-1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULA_MENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

de a escola inserida no campo não dialogar com o tema trabalho a partir das atividades laborais do povo do campo.

A título de exemplo do que estávamos discutindo, o açaí tornou-se recentemente uma das bases principais da economia municipal e a concentração dessas palmeiras encontra-se às margens dos diversos rios que passam no município. A pesquisa nos oportunizou conhecer quatro deles: Rio Caji, Meru, Riozinho e Igarapé-Miri, mas existem outros. Os ribeirinhos vivem da produção de açaí. O produto serve para alimentação familiar e encontra-se em favorável aceitação comercial para compra e venda dessa produção. No entanto, não identificamos discussão sobre essa realidade na escola estudada.

Por ser um dos maiores produtores de açaí do estado, o município de Igarapé-Miri passou a ser considerado como “a capital do ouro preto”. E os maiores produtores de açaí, para não dizer todos, são os povos ribeirinhos. Por isso, a escola inseriu o açaí na degustação da merenda escolar, mas não no debate curricular, nem nos conhecimentos estudados.

Valoriza-se muito o açaí como produto alimentício, como gerador de renda, mas não o trabalho do caboclo ribeirinho, que se levanta pela madrugada para ir para o mato à época da safra, subir na palmeira para retirar os cachos, debulhar o produto e colocar nas rasas<sup>9</sup> para consumo próprio ou para vender aos barqueiros atravessadores. Valoriza-se o produto, mas o trabalho e o trabalhador nem sequer são lembrados.

Uma das referências mais complexas e intrigantes impostas à escola pelo currículo e, obviamente aos docentes e discentes, é o pensar e estudar o **trabalho**, como uma mercadoria à disposição do mercado. E se quisermos extrapolar podemos dizer que é a ideia de estudar especificamente para ter um emprego, fazendo da empregabilidade uma visão imposta socialmente pelo currículo escolar.

Sobre o acima exposto, Arroyo (2007, p. 24), diz que “[...] foi assim que a Lei n.º 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatas a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego”. Encontramo-nos no século XXI e esse pensamento reducionista persiste fervorosamente no contexto social de várias escolas, entre educadores e administradores educacionais. Nessa perspectiva, acrescenta o autor que:

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos (*Op. Cit.*).

O currículo disseminado no universo escolar carece ser criticamente indagado, avaliado e redimensionado. Faz-se necessário entender o que, e para que o currículo está sendo ensinado, assim como se deve conhecer os estudos produzidos a respeito do trabalho, e do direito ao trabalho. Neste horizonte, Arroyo (2007, p. 28) diz que “[...] há muito conhecimento acumulado sobre os mundos do trabalho, sobre os processos de produção, sobre as relações sociais de produção”.

É preciso, então, provocar o diálogo em sala de aula sobre a exploração do trabalho do campo e da cidade para se possibilitar reflexões adversas sobre o tema. Isso porque, além da exploração do trabalho em sentido amplo, há outras problemáticas, como: exploração do

<sup>9</sup> A rasa é uma medida local que consiste em duas latas de 20 litros (28,4 kg). Ela é confeccionada com talos de arumã (*Ischnosiphon ovatus Kcke*), planta da família das Marantáceas, pertence a araruta (*Maranta arundinacea*). As cestas de arumã são feitas por moradores locais e custa R\$ 2,50/unidade, com capacidade para 2 latas ou R\$ 1,00/unidade, quando cabe uma lata (HOMMA et al., 2014).

trabalho infanto-juvenil, trabalho escravo ou jornada de trabalho superior a oito horas, má remuneração, redução dos direitos trabalhistas, desemprego, falta de perspectiva de trabalho.

Como contribuição à superação do quadro problemático supradescrito, as diversas atividades de trabalho camponesas podem contribuir, por meio da educação nos anos finais de escolas do campo ribeirinho, como elementos propulsores de estudos e debates nos diversos campos das ciências. Para Arroyo, “É preciso não esquecer as formas de trabalho na produção camponesa, na agricultura familiar; a resistência dos povos do campo à destruição dessas formas de produção e trabalho; a resistência a perder seus saberes sobre essas formas de trabalho” (*Op. Cit.*).

Diante dessas reflexões, podemos sustentar nossa crítica quanto à ausência de reflexão sobre o trabalho e a importância do trabalhador na produção do açaí na região. A desarticulação de saberes é flagrante e é nesse sentido que Arroyo orienta a observar a materialização do currículo escolar, não somente na perspectiva do mercado de trabalho, mas também nas diferentes possibilidades. Até porque não se tem garantias de empregabilidade para todos os profissionais formados do país. O mercado de trabalho é excludente. Sempre existirão aqueles que a ele não terão acesso.

Pergunta-se, então: a escola tem preparado os sujeitos sociais que por ela passam para atuar profissionalmente tanto dentro como fora do mercado? Como vimos, Arroyo convida para o diálogo no campo do currículo, a respeito das práticas de trabalho e produção dos camponeses. Na escola se valoriza os conhecimentos e saberes de uma cultura dominante, elitista e exploradora do trabalho humano.

A partir da discussão que fizemos até agora, apresentamos dois depoimentos importantes para o desdobramento do debate.

Colocar a prática de sala de aula, voltada para prática do que o aluno produz naquela localidade, naquele local, eu não concordo. Isso não faz passar no Enem para entrar na universidade, não faz ninguém passar em provas de concurso ou em outros tipos que o aluno vier a fazer (Prof. A, DC, set./2019).

Eu estudo para ter uma vida melhor que meus pais. Eles não estudaram e vivem passando sacrifício com o trabalho do roçado [...] (Estudante, A, DC, set./2019).

As argumentações do professor e do estudante confirmam a visão de que um currículo hegemônico, orientado pelo capital e fruto de orientação ideológica, pelo qual a todo o momento a sociedade é bombardeada, acabam conduzindo as pessoas a assumir para si um pensamento impositivo. Como exprime o compositor Edmar Rocha: “Aqui a gente toma guaraná, quando não tem coca cola. Chega das coisas da terra, que o que é bom vem lá de fora”.<sup>10</sup>

Vivemos em um dos estados brasileiros mais cobiçados do país pela riqueza que se pode oferecer para o capital nacional e internacional. Não se valoriza o que a terra produz, o que essa gente conhece e sabe. Soa um pensamento em várias dimensões que o bom mesmo é o que vem de fora, com diferentes intencionalidades: seja para consumo; seja para explorar os recursos naturais (vegetais, hídricos, minerais, etc.); para se apossar dos territórios; e para definir qual currículo deve ser ensinado na escola.

No âmbito das intencionalidades externas aos sujeitos, há uma educação livresca, vinculada ao livro didático, que nega o resgate dos conceitos originais da cultura dos educandos, necessários para que se tornem sujeitos conscientes e críticos. Nessa perspectiva, Apple (2006, p. 59) diz que:

10 Trecho da música *Belém, Pará, Brasil*, de composição de Edmar Rocha, em 1980, interpretada pelo músico Nilson Chaves e pela Banda Mosaico de Ravena. Letra e música analisadas no trabalho de N. Moreira (2014).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma visão seletiva resultado da seleção de alguém, da visão de algum um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo.

Como parte integrante de uma ação seletiva, o currículo torna-se aquilo que fora organizado como conhecimento para ser instituído em sala de aula. Desse modo, quem define o que será ensinado na educação de uma nação são os especialistas em currículo. Por ser uma definição da política nacional e não um compromisso dos educadores, no contexto da escola, o currículo é responsável por causar posturas conflituosas à ordem estabelecida nas instituições de ensino.

É oportuno analisar os discursos nas seguintes perspectivas: na visão neoliberal capitalista, a educação se tornou um negócio, assumido especialmente pelo setor privado. Mas, também a educação pública tem substancialmente favorecido a esse mercado, e lhe possibilitado elevados lucros com compra dos produtos necessários à escola. Entretanto, no setor privado, o pagamento das mensalidades é o carro chefe do negócio e o setor “tornou-se a indústria do diploma e da dívida estudantil” (DOWBOR, 2015, p. 107). Sem oportunidade de ingressar na educação pública, parte dos que entram na educação privada carregam a reboque uma dívida. Desse modo, ter tenuamente ingressado no mundo dos negócios se deve ao fato de as “[...] atividades econômicas estarem mais densas em conhecimento” (DOWBOR, 2015, p. 108). Ao prosseguir essa discussão, acrescenta o autor:

Quando o conhecimento se torna o principal fator de produção, também se torna importante vetor de lucros, emprego e renda [...]. O conhecimento virou capital; o chamado capital humano. O conhecimento tem características diferentes em relação aos fatores tradicionais da produção como terra, capital, ou força de trabalho; é imaterial. Navega nas ondas eletromagnéticas (IDEM, p. 108-109).

O conhecimento que navega por ondas eletromagnéticas com as possibilidades tecnológicas atuais é importante, pois garante maior acesso ao conhecimento. E, quanto mais se tiver conhecimento das coisas e do mundo, entende-se ser melhor para a humanidade ou, pelo menos, deveria. Nesse aspecto, indaga-se sobre que tipo de consciência tem gerado o acesso ao conhecimento cibernético.

Sobre a questão colocada acima, discorre Althusser (1999, p. 107) que “[...] todas as instituições privadas ou mesmo as que são propriedades do governo, funcionam por bem ou por mal, como peça do aparelho ideológico do Estado e da classe dominante”. Parece que, mesmo se tendo mais acesso ao conhecimento na conjuntura atual, não parece haver alteração na vida das pessoas, pois continuam a aumentar as desigualdades sociais, mais pessoas ficam desempregadas e a linha da pobreza continua sem alterações. Isso porque, seguindo Althusser, as mídias também funcionam como aparelhos ideológicos. Dessa forma, o que tem de fato se modificado são os bolsões de riqueza para os ricos que ficam cada vez mais ricos. E sobre a manutenção ou aumento da desigualdade, Dowbor (2017, p. 12) diz que:

Na realidade a desigualdade atingiu níveis obscenos. Quando oito indivíduos são donos de mais riqueza do que a metade da população mundial, enquanto 800 milhões de pessoas passam fome, francamente, achar que o sistema está dando certo é prova de cegueira mental avançada.

O currículo escolar precisa sair da grade. O formato emite sentido de prisão, cadeia. Ele precisa sair da grade para a vida dos estudantes do campo. Não dá para se ter, na contemporaneidade, um currículo escolar, como mero transmissor de conhecimento. Um currículo fragmentado, pronto e acabado. Isso porque o conhecimento sofre metamorfose. Os conhecimentos pertencentes ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, alteraram-se no percurso histórico brasileiro. Desse modo, a gramática que se estuda nos tempos atuais não é a mesma de momentos remotos. Isso porque a língua é dinâmica e leva as palavras a se transformarem ou a se perderem com o tempo.

A questão não é discutir o ensino de determinada área de conhecimento somente a partir do que a comunidade produz. É mais do que isso. É dar sentido e significado àquilo que se ensina e se aprende na escola. É provocar o interesse pela curiosidade, pela indagação, pelo diálogo entre docentes e discentes. Os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental são adolescentes com uma história de vida. Conhecem sua localidade e outros ambientes em seu entorno. Têm um elo de ligação com a cidade, com os meios de comunicação de massa e a *internet*, ainda que com menos frequência.

É prudente superar a ideologia de que “o serviço da roça” é um castigo para quem não estudou. Quando, na verdade, eles são vítimas de exploração de um sistema que negou oportunidade de educação para camponeses. E se os filhos conseguiram ter essa oportunidade, é graças à capacidade de organização dos moradores da comunidade. Mas essa é a finalidade da cultura dominante: impor ideologias massificadas para fazerem os trabalhadores acreditarem que esse pensamento lhes é próprio e que os pobres são pobres porque querem, pois o sistema capitalista ofereceu tudo de melhor para a humanidade.

Quebrar a lógica desse discurso exige conhecimento, diálogo e debate na direção de um contradiscurso de empoderamento de saberes e de conhecimentos culturais, que permita apresentar a visão das outras faces da história. A face da história das crianças e adolescentes que ajudam os pais na labuta do campo, deixando de frequentar a escola à época da safra, porque a política de educação do município não propõe um calendário próprio para o campo ribeirinho a ser implementado pelos menos em certo período da safra. Tudo é resultado das desigualdades sociais criadas pelo capitalismo dominante no planeta, que enriquece uns e empobrece outros. Para Arroyo (2012), o primeiro direito humano é direito à vida. Logo, entre sobreviver e estudar, primeiro sobreviver, depois estudar. Segundo o autor, não tem isso de estudar para depois viver. Diz também que:

É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender. Como é preocupante que o ordenamento dos conteúdos e sua gestão tenha por parâmetro as mentes tidas como as mais capazes e aceleradas, as mentes “normais”, e avalie a todos por esse parâmetro excludente, tido como democrático (ARROYO, 2007, p. 31).

Pelo que contribui o autor, são necessárias estratégias diferenciadas. Pudemos ver algo do tipo, por iniciativa própria de um docente. Nos dias em que se realizou este estudo, os professores estavam finalizando as disciplinas e faziam revisão dos conteúdos. Em um destes dias, ao entrarmos na sala de aula que teria uma prova, o docente realizara uma revisão geral do conteúdo, minutos antes, sobre arte bizantina, medieval e gótica. Estavam sendo realizadas analogias entre elementos de referência científica e o conhecimento dos estudantes em nível local, municipal e em sentido mais amplo, para, em seguida, aplicar uma avaliação. Os estudantes haviam estudado, mas a revisão foi fundamental para rememorar o conteúdo da prova. Assim, todos que fizeram a prova conseguiram garantir a pontuação para aprovação na disciplina. Isso faz, sem dúvida, a diferença no desenvolvimento do currículo escolar.

Diversos conhecimentos foram produzidos sobre educação e currículo. Validar um en-

tendimento sobre o currículo, por exemplo, dá-nos respaldo, suporte para afirmar, em concordância com Ponce (2018, p. 9), de que “[...] o currículo tem um caráter de inacabamento que lhe concede espaço de liberdade e de possibilidade”. O currículo escolar não se limita a uma grade curricular organizada com um conjunto de disciplinas e distribuição de hora/aula, por ano, sequências e carga horária por professores distribuídos. Um currículo inacabado não se limita ao espaço de sala de aula. Estende-se para fora do chão da escola. Mas a escola encontra dificuldades para acessar ou correlacionar o currículo escolar ao currículo fora da escola.

## O ribeirinho na relação com o currículo líquido

Toda comunidade campestre, de origem indígena, quilombola, extrativista, ribeirinha ou qualquer outra, resguarda os marcos históricos do surgimento do lugar. Ganham destaques os registros de seus primeiros moradores, sua forma de organização social, econômica, educacional, dentre outros aspectos que cunham sua identidade. No que se refere à educação, dois paradigmas curriculares circulam a comunidade ribeirinha. Um advém da organização da escola e o outro, do contexto social dos ribeirinhos.

Na comunidade ribeirinha, a paisagem nos ensina sobre os conteúdos de ciência, biologia, língua portuguesa, matemática, química e o que mais se quiser no universo disciplinar do mundo da ciência. No entanto, no mundo dos camponeses ribeirinhos não se tem a preocupação em classificar ou encaixar um conhecimento neste ou naquele lugar. Tudo é dinâmico e todos os conhecimentos e saberes utilizados os auxiliam em alguma ação do cotidiano cultural. Os elementos que compõem essas demandas estão presentes em uma biodiversidade natural incrível, composta pela fauna e flora amazônica.

No centro do cenário, encontra-se o majestoso currículo líquido: o rio. É ele quem inspira diferentes aprendizagens, não somente encanto, beleza, poesia ou conjunto lendário de histórias de boto, matinta pereira, mãe d’água, cobra grande, curupira.<sup>11</sup> Ele ensina sobre medo, dor, trabalho e morte. Medo de temporal, medo de as águas entrarem em suas casas, medo de morrer afogado – por isso, é muito difícil filhos de ribeirinhos não saberem nadar –, medo de o peixe e o camarão serem extintos.

Por meio do currículo líquido, os ribeirinhos aprendem sobre sua geografia, os sistemas das marés de enchente e vazante, época da piracema. Aprendem a remar ou conduzir um motor potente; a viajar contra ou a favor da maré; a preservar e proteger o ambiente para garantir a vida, não somente humana, mas das espécies do território.

O sujeito ribeirinho conhece o território, sabe o nome das espécies da fauna e da flora em seu entorno. Esse sujeito adquiriu extraordinário domínio sobre as palmeiras e é o principal construtor de seus instrumentos de pesca. Nota-se, desse modo, que morar à beira de um rio na cidade é uma coisa, residir em uma ilha é outra bem diferente, e exige conhecimento do território e muita habilidade para viver e trabalhar no local.

É impressionante a agilidade que os ribeirinhos adquirem para entrar e sair das embarcações; andar em pontes estreitas, construídas de tábuas de madeira, açazeiro ou buritizeiro. Este último, ao ser colocado em contato direto com o solo, flutua na água como se fosse isopor.

Outro aspecto fascinante observado na cultura ribeirinha é a criatividade. Para escalar palmeiras ou outras árvores, criaram a peconha, um instrumento produzido originalmente com as folhas da palmeira do açazeiro. Assim como a peconha, outros utensílios já mencionados retratam como os povos ribeirinhos se envolvem com o seu território e o quanto aprenderam sobre este ambiente para garantir o sustento de suas famílias.

Moraes (2007) realizou na Amazônia e no Nordeste do Brasil, como resultado de sua tese de doutorado, um estudo que se denomina uma “Arqueologia dos saberes da pesca”. No que se refere à Amazônia, constatou-se que a base de sua pesquisa era as comunidades ribeirinhas da microrregião de Cametá e tantas questões que ele traz como elementos importantes de reflexão e referências sobre o pescado. O trabalho do autor reafirma o pensamento que estamos defendendo sobre a existência de uma educação e de um currículo que se manifesta no território líquido, onde os ribeirinhos estão inseridos. Nesta perspectiva, descreve Moraes que:

11 Toda a mitologia da Amazônia pode ser consultada no trabalho de Coelho (2003).

O aprendizado de identificar, ao toque da tala, o *mapará*, requer conhecer o comportamento de outras espécies que habitam no fundo das águas. [...] A identificação da espécie do *mapará* entre outras espécies, foi assim registrada por seu Mimo: Às vezes toca um peixe na tala ou na linha, parece com *mapará*. Aí é o *mapará* ou é o *bacu*? Porque *bacu* também esbarra na linha quase igual ao *mapará*, e a gente sabe se é o *mapará* ou se é o *bacu*. Eu já tenho uma prática grande nisso, de diferenciar cardume de peixe. Porque aí tem muitos cardumes. Tem a pescada, tem o *mapará*, tem o *peixinho branco* [...] (2007, p. 144).

O estudo enfatiza que, para retirar um pescado do rio, necessita-se de conhecimento. São conhecimentos obviamente repassados de geração a geração, pois, para esse tipo de conhecimento, não havia registro e, mesmo os que se encontram na tese do Moraes, são desconsiderados para o universo curricular da escola. Mas não se pode negar a existência empírica e teórica de um conhecimento e de uma prática que se estabeleceu pela experiência do sujeito ribeirinho que se empoderou de saberes e conhecimentos ancestrais. O que podemos observar é que a apropriação dos saberes ocorre independente de se encontrar ou não em algum lugar a pesca como trabalho e o peixe como resultado dessa atividade produtiva. Trata-se de um produto que é um alimento a garantir o sustento não somente das famílias ribeirinhas, mas de muitos brasileiros consumidores de pescado.

Outro fator que parece evidente na citação de Moraes é a caracterização das expressões linguísticas representadas pelas denominações verbais dadas aos instrumentos de pesca — linha e tala — acrescidas dos tipos de pescado em cardume. Tais verbalizações compõem o conjunto de linguagem específica utilizada nesse território, resultante das relações sociais, da convivência e das atividades de trabalho ali efetivadas. Em outros territórios, as nomações linguísticas para os instrumentos de trabalho dos camponeses poderão ser outras.

No que se refere à comunidade pesquisada, as evidências permitem identificar uma linguagem responsável pela comunicação dos sujeitos em seus territórios. Algumas palavras são próprias dessa cultura e do território. A palavra *tala*, por exemplo, empregada para denominar um instrumento para o pescado em cardume, é também atribuída para produção do *matapi*, que é um instrumento para pegar o camarão. É utilizada também na fabricação do *pari*, para cercar o igarapé e, assim, prender camarão e peixes. Outro uso da palavra é no material tomado para tecer o *paneiro*, utensílio semelhante a um cesto, usado para carregar vários produtos da cultura paraense.

Embora as talas sejam retiradas da vegetação local, cada instrumento é produzido a partir de uma das espécies vegetais nativas que constituem uma variedade de palmeiras. Conforme nos falou um ribeirinho,

[...] a tala que faz o *matapi* e o *pari* pode ser da palmeira de *jupati*. Já o *paneiro* é produzido com tala de *arumã* ou *buriti*, a tala para ver o cardume, era feita da palmeira de *paxiúba*, uma palmeira mais resistente também utilizava para assolhar casa, e fazer o *cacuri* feito na beira do rio para pegar peixes (Edimundo, DC, fev./2020).

Identifica-se, por meio da linguagem expressa no depoimento, a confirmação do processo histórico da humanidade em relação com a natureza. E os resultados dessa interação histórica possibilita produzir cultura, conhecimento, e nos introduz em um novo modo de pensar a educação. Uma educação que não se remete somente ao contexto escolarizado. Os conhecimentos do rio e da floresta possibilitam inovação para garantir o sustento das famílias do

campo ribeirinho, e o desenvolvimento de produtos para auxiliar nas atividades de trabalho em múltiplos ambientes.

Para Freire (1987, p. 87), “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Esse pensamento freiriano se insere claramente no debate do currículo, uma vez que se encontram na educação escolarizada defensores ferrenhos de uma postura educacional na qual o diálogo não é bem-vindo. A posição do educando sempre será a de ignorante do conhecimento que está na escola, porque nada sabe, nem conhece. Somente os professores são detentores de conhecimentos, quando, na verdade, existem outras premissas mais atualizadas à temática.

Como pudemos argumentar, há premissas que retratam existir no mundo escolar da sala de aula sujeitos com conhecimentos e saberes diferentes. E, quando ocorre o diálogo nesta relação, melhoram as condições de ensino e aprendizagem. O diálogo permite a troca e a ampliação significativa de saberes e conhecimentos para quem ensina e quem aprende. Quando a linguagem não se relaciona aos fatos concretos da realidade humana, os que falam podem não ser compreendidos.

Nessa perspectiva, Freire (1987) defende que o currículo escolar deve se instaurar no processo dialógico, para que se possam inserir na organização da estrutura curricular temáticas de referência da cultura popular. Essas devem ter condições de mediar debates, conter criticidade e criatividade, frente aos desafios históricos do povo e de uma cultura escolar que definiu quais conhecimentos devem ser ensinados na sala de aula por turnos, turmas, série/ano escolar.

### **Considerações Inconclusas**

O exercício para chegar às considerações inacabadas do presente texto nos oportuniza considerar a existência de dois paradigmas curriculares na educação presente em território ribeirinho. Um deles é oriundo da organização da escola do campo, que possui um currículo estruturado a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação, a qual arquitetou um currículo escolar a partir do SOME.

No primeiro modelo de organização do ensino posta no contexto escolar ribeirinho, vê-se a consonância com a educação urbanocêntrica, na qual o currículo atende aos interesses da classe dominante. Nesse formato, apresenta-se uma educação para a classe trabalhadora continuar submissa à disposição dos serviços constituídos pelos parâmetros do mercado de trabalho, que incorporam os ideais de uma cultura dominante vinculada ao sistema de exploração do mundo capitalista. Com isso, tem-se um currículo escolar fechado em grade, com conhecimentos específicos por cada disciplina, a maioria delas sem qualquer relação entre si ou com a realidade na qual os sujeitos sociais do campo estão inseridos.

Na contradição deste percurso, encontra-se outro modelo de educação. Nesse modelo, não se estruturou uma organização curricular específica, mas nem por isso ele deixa de acontecer cotidianamente na vida dos sujeitos sociais do campo ribeirinho. Não se apresenta uma listagem de conhecimentos a serem aprendidos pela cultura, mas as famílias ribeirinhas ensinam as novas gerações conhecimentos linguísticos historicamente adquiridos pelos saberes culturais. Ensinam a respeito do rio; da floresta em volta de suas casas; da fauna aquática e da que se move na floresta; das técnicas de pescar o peixe e o camarão; e como se faz a colheita dos produtos plantados pelas mãos humanas ou pela natureza, como o açaí.

No segundo modelo educacional, as crianças e adolescentes, desde muito cedo, são introjetados em uma aprendizagem de mundo. O mundo das águas, o mundo da floresta. Esses mundos lhes permitem: observar e perceber, a partir da orientação de seus familiares, as marés de enchente e vazante; aprender a nadar muito cedo; remar ou conduzir embarcações motorizadas. Aprendem ainda a transitar por caminhos na floresta e os traçados pela geografia do rio; aprendem a arte de tecer instrumentos com talas, além de outras técnicas de fabricação de instrumentos para se viver no mundo ribeirinho. Aprendem ainda a vender os produtos e utensílios produzidos. Isso tudo é apreendido sem mencionar que tais saberes e conhecimentos são da matemática, da língua portuguesa, da geografia etc.

A partir dessas exposições, identifica-se minimamente dois tipos de currículos no contexto ribeirinho. Um decorrente do universo da cultura escolar e outro da cultura ribeirinha. Ambos currículos são importantes. Mas cultura escolar dominante ignora os conhecimentos da cultura ribeirinha. A escola, mesmo como objeto de luta e reivindicação, chega a este espaço para ensinar conhecimentos historicamente construídos a partir de cultura dominante, salvo raras exceções, sem qualquer relação com a cultura ribeirinha.

Como foi dito, as famílias lutaram para ter escola na comunidade com atendimento desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, ainda não conseguiram perceber a importância de organizar uma luta capaz de convergir seus interesses educacionais para um currículo que se paute, também, no universo das disciplinas abordadas pela escola, que aprofundem os conhecimentos da cultura ribeirinha. Isso se faz necessário para que os jovens do campo ribeirinho possam obter mais opções de conhecimentos que se articulem ao universo de trabalho e renda do mundo ribeirinho, e não se voltem somente para o mercado de trabalho estabelecido pela cultura dominante.

## Referências

ALMEIDA, R. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Revista Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, São Paulo, 2010.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Palestra sobre Políticas Públicas para Educação do Campo. [s.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal QuemTVProducoes. Disponível em: <https://youtu.be/lkR4ML8r1F8>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Artistas gráficos, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

COELHO, M. C. P. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COSTA, J. M. A. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, M. C. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CORDEIRO, I. M. C. C.; ARBAGE, M. J. C.; SCHWARTZ, G. **Nordeste do Pará**: configuração atual e aspectos identitários. [s.l.], 2017. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/162428/1/Livro-Nordeste-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DOWBOR, L. **O pão nosso de cada dia**: processos produtivos no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

\_\_\_\_\_. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FERREIRA, J. M. R. C.. **Carreira e remuneração de professores do sistema de organização modular do ensino médio – SOME no Pará**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOMMA, A. K. O. *et al.* Açai: novos desafios e tendências. In: HOMMA, A. K. O. **Extrativismo, história, ecologia, economia e domesticação vegetal na Amazônia**. Brasília, DF: EMBRAPA, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE 1990. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBISRJ/DRB/Divisao\\_regional\\_v01.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBISRJ/DRB/Divisao_regional_v01.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto Levantamento e Classificação do Uso da Terra**. Uso da terra no estado do Pará. Relatório técnico. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95892.pdf>. Acesso em: 12 jan.2020.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LUZ, L. M.; RODRIGUES, J. E. C.; PONTE, F. C.; SILVA, C. N. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará**. Belém: GAPTA/UFPA, 2013.

MORAES, S. C. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém: EDUFPA, 2007.

MOREIRA, N. R. **A música e a cidade: práticas sociais e culturais na cena da canção popular em Belém do Pará na década de 1980**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MOREIRA, V. M. L. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O Brasil Republicano – o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NASCIMENTO, S. V.. **Igarapé-Miri: A passagem da escravidão ao trabalho livre, numa região de engenhos (1843-1888)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, R. C. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Margens - Revista Interdisciplinar** Dossiê: Formação Docente, v. 10, n. 14, p. 187-198, jun. 2016.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI. Pará. **História**. Igarapé-Miri, PA, PMI, s.d. Disponível em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/historia>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em 26 de março de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.