

CURRÍCULO: um olhar sobre o ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM

REANUDAR: una mirada a la enseñanza de la Ciencia en una escuela ribereña en el contexto amazónico, em Parintins, AM

CURRICULUM: a look at the teaching of Science in a riverside school in the Amazon context of, Parintins, AM

Silvia Pantoja de Souza¹
<https://orcid.org/0000-0000-6495-539X>

Lucinete Gadelha da Costa²
<https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia. Na busca de refletir sobre o currículo com um olhar no ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM, seguimos em um estudo de perspectiva qualitativa, visando o ensino em um território de ocupações e tensões. Os autores que fundamentaram a produção foram Moreira (2013), Silva (2010), Freire (2019), Lopes (2011), Arroyo (2013), Chassot (2010) entre outros. Os resultados apresentam o contexto histórico de um grupo social, protagonista de sua construção social na busca por um ensino articulado aos seus costumes. Esses fatos ocorreram na constituição de uma comunidade entre as águas e as florestas de um assentamento do Baixo Amazonas. Evidenciamos que as reflexões apresentadas nesse texto, apontam a necessidade do entendimento sobre as construções históricas no lugar da escola, sobretudo no ensino de Ciências, dinâmica essa que corrobora com uma prática docente preocupada em contextualizar as especificidades locais, valorizando as condições de vida dos estudantes que crescem em uma constante relação com a natureza.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de ciências. Escola ribeirinha

Resumen

Científica en la Amazonía, en un intento de reflexionar sobre el currículo con vistas a la Enseñanza de las Ciencias en una escuela ribereña en el contexto amazónico, em Parintins, AM. Continuamos

¹ Mestre em Educação em Ciências do Programa de Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: silviapantoja361@gmail.com

² Doutora em Educação - Universidade Federal da Paraíba. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas- UEA, vinculada ao curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia. E-mail: lucinetegadelha@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SOUZA, Silvia Pantoja de; COSTA, Lucinete Gadelha da. Currículo: um olhar sobre o ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6528>

con un estudio desde una perspectiva cualitativa, con el objetivo de la docencia en un territorio de ocupaciones y conflictos. Los autores que apoyaron la producción son Moreira (2013), Silva (2010), Freire (2019), Lopes (2011), Arroyo (2013), Chassot (2010) entre otros. Los resultados presentan el contexto histórico de un grupo social, protagonista de su construcción social en la búsqueda de una enseñanza articulada a sus costumbres. Estos hechos ocurrieron en la constitución de una comunidad entre las aguas y los bosques de un asentamiento en el bajo Amazonas. Evidenciamos que las reflexiones presentadas en este texto apuntan a la necesidad de comprender las construcciones históricas en el lugar de la escuela, especialmente en la enseñanza de las Ciencias, dinámica que se corrobora con una práctica docente preocupada por contextualizar las especificidades locales, valorando las condiciones de vida de la población estudiantes que crecen en una relación constante con la naturaleza.

Palabras clave: Reanudar. Enseñanza de las ciencias. Escuela Riverside.

Abstract

This work is part of a research of the Academic Master's Degree in Science Education in the Amazon, in an attempt to consider on the Curriculum with a view to Science Teaching in a riverside school in the Amazon context of Parintins, AM. We follow a study with a qualitative perspective, aiming at teaching in a territory of occupations and conflicts. The authors who supported the production are Moreira (2013), Silva (2010), Freire (2019), Lopes (2011), Arroyo (2013), Chassot (2010) among others. The results present the historical context of a social group, protagonist of its social construction in the search for a teaching articulated to its customs. These facts occurred in the constitution of a community between the waters and forests of a settlement in the lower Amazon. We evidence that the reflections presented in this text point to the need for understanding the historical constructions in the place of the school, especially in the teaching of Science, a dynamic that corroborates with a teaching practice concerned with contextualizing local specificities, valuing the living conditions of the students who grow up in a constant relationship with nature.

Keywords: Curriculum. Science teaching. Riverside school

INTRODUÇÃO

A busca pela reflexão sobre o currículo com um olhar no ensino de Ciências em uma escola ribeirinha encontra-se vinculada a ideia de entender como os sujeitos ribeirinhos se constituem nos seus espaços de vivências a partir do contexto do ensino. Visto que o currículo não se resume ao limite da sala de aula, na sua ampla construção, esse artefato social ultrapassa a estrutura física da escola abrangendo a cultura, os saberes e as relações sociais.

Por efeito desse olhar, embarcamos em estudo de perspectiva qualitativa, para visualizar os aspectos subjetivos que perpassam as construções sociais em território ribeirinho, a partir do olhar no ensino de Ciências. O nosso ponto de partida, foi

caracterizado pelo objetivo de refletir sobre o currículo com um olhar no Ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins/AM.

Essa escola está localizada às margens do lago do Miriti, no Assentamento da Vila Amazônia, na cidade de Parintins, estado do Amazonas. É conhecida, também, como Escola do Campo³ da rede municipal desse município. Nesse contexto, enveredamos no estudo do Projeto Político Pedagógico da escola e nas entrevistas semiestruturadas com oito pessoas, as quais constituíram os sujeitos da pesquisa: dois professores da escola, o coordenador escolar e o professor do 5º ano do Ensino fundamental I e seis comunitários da localidade.

Assim, conduzimos a pesquisa com abordagem qualitativa e perspectiva dialética, porque através das constantes construções dos sujeitos no contexto do ensino buscamos refletir sobre o currículo no Ensino de Ciências, em um território de tensões e contradições vinculado às águas e as florestas. A abordagem desta produção foi alicerçada nos escritos de Silva (2010), Krasilchik (2000), Lopes (2011), Rosa (2012), Moreira (2013) Oliveira (2016), Chassot (2010), Freire (2019) e outros autores que construíram com essa produção.

Esse texto encontra-se dividido em duas seções, sendo que na primeira apresentamos um breve percurso histórico sobre o currículo no Ensino de Ciências. Na segunda seção, apresentamos a leitura sobre currículo no Ensino de Ciências, oriunda da reflexão a partir de uma realidade ribeirinha do contexto amazônico. Além das considerações parciais, visto que a construção do conhecimento não é uma dinâmica pronta e acabada e sim um meio para outras possibilidades de estudo.

1 CURRÍCULO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Para refletir sobre a realidade de um território ribeirinho do contexto amazônico, no qual a vida é organizada de acordo com a soberania da natureza, se faz necessário compreender as significações e o percurso histórico construído socialmente. Nesse sentido, seguimos em uma breve abordagem histórica em relação ao currículo com um olhar no Ensino de Ciências.

³ Educação do Campo é uma realidade educacional brasileira que busca orientar o ensino nos territórios rurais, a qual é oriunda da luta dos diferentes movimentos sociais, entre eles o Movimento Sem Terra, MST.

Enveredar nos processos históricos sobre o currículo não se limita em saber apenas como o ensino foi organizado, esse movimento ultrapassa essa ideia, visibilizando as intenções que o originaram e que influenciaram na formação das sociedades. A partir da Revolução Industrial, o contexto social passou por diferentes transformações e a escola foi vista como um meio para essas mudanças.

Com a transição da vida artesã para a lógica da indústria foi necessário organizar o ensino, em vista da escolarização com maior supervisão e controle dos estudantes (GOODSON, 2018). Nesse contexto de transformações para o sistema capitalista, o currículo ganhou visibilidade no século XX como instrumento de estudo, a partir do território americano e através da obra *The curriculum*, produzida por Bobbitt (SILVA, 2010).

Com a ideia de um currículo articulado à concepção fabril, esse teórico sistematizou um modelo de ensino, o qual foi baseado nos princípios administrativos de Taylor. Devido às mudanças decorridas das revoluções políticas e industriais, emergiu a modernidade, representada pelo mercado de trabalho, e com ela veio à tona a necessidade da mão de obra em massa.

Essa realidade demandou a formação de trabalhadores eficientes para a execução de tarefas simples e repetitivas (SILVA, 2010). Para isso, a escola foi inserida nessa conjuntura como meio para a acomodação social, visando a inserção dos sujeitos ao mercado de trabalho em uma lógica com a prevalência no fortalecimento do capital.

Nesse contexto da industrialização, surge também o Ensino de Ciências como um percurso de formação para elite de cientista, visando a necessidade das questões relacionadas aos conflitos entre as grandes potências e para o desenvolvimento do processo da industrialização (KRASILCHIK, 2000). O confronto entre os países exigiu a organização de estratégias em busca de soluções pós-guerra em razão da hegemonia de determinadas potências, por meio do fortalecimento do capital.

A autora destaca que os Estados Unidos promoveram grandes investimentos em projetos científicos nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, a ideia centrava-se na garantia da hegemonia norte-americana. Essa dinâmica incidiu no desenvolvimento da tecnologia científica possibilitando a organização do Ensino de Ciências (ROSA, 2012).

Rosa (2012) evidencia que as mudanças no contexto científico e tecnológico nos Estados Unidos refletiu na realidade educacional a nível mundial. Por exemplo, o período

de desenvolvimento no campo científico ficou conhecido como a era dos projetos, os quais contemplaram o ensino secundário com as disciplinas de Química, Física, Biologia e Geociência. Esse movimento foi incluído na realidade educacional do Brasil.

As características dessa lógica pautaram-se “[...] na produção de textos, na utilização de material experimental, no treinamento de professores e na permanente atualização e valorização do conteúdo a ser ensinado” (ROSA, 2012 p. 6). Desse modo, tanto o currículo quanto o Ensino de Ciências surgiram e foram passando por mudanças, devido às necessidades dos fenômenos mundiais.

As disputas hegemônicas no contexto global tornaram o campo educacional um território imbuído de diferentes tipos de conhecimentos permeados por conflitos, ideologias dominantes e relações de poder. Dos anos 1920 aos anos 1940 o Ensino de Ciências foi relacionado ao processo de industrialização para a formação de profissionais das áreas científicas e tecnológicas (ROSA, 2012); (KRASILCHIK, 2000).

Na direção dessa construção, é importante evidenciar que o currículo é resultante de determinados conhecimentos correspondente aos paradigmas curriculares, ou seja, as Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-estruturalista (SILVA, 2010). Nas teorias tradicionais destacam-se os teóricos Bobbitt, Dewey e Tyler. Como mencionado, Bobbitt pensou na organização escolar com bases do princípio industrial de Taylor, visando o ensino com enfoque nas habilidades profissionais.

Nessa concepção, os sujeitos são preparados para atuar no mercado de trabalho com eficiência. “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2010 p. 23). Por outro lado, com um olhar progressista, John Dewey buscou valorizar as experiências cotidianas dos estudantes, destacando a articulação entre a vivência do dia a dia ao contexto escolar.

Com foco na experiência prática, esse teórico visou os princípios democráticos. Além disso, no decorrer da teorização do currículo nos anos 1940 constituiu-se o modelo clássico das teorias tradicionais, estabelecido por Tyler, o qual influenciou o ensino nos diferentes países, incluindo o Brasil (SILVA, 2010). Esse estudioso buscou a constituição de uma construção curricular por meio de objetivos e avaliação. Para Silva (2010), a teoria tradicional se apresenta neutra, desinteressada e preocupada em responder as necessidades de ensino.

Uma prática docente nessa lógica fortalece o setor econômico em favorecimento dos grupos dominantes, o que implica na desigualdade social. Essa concepção possui um aspecto positivista, a partir do qual a escola foi organizada em uma perspectiva mecânica, visando a padronização dos sujeitos sem o interesse em olhar além do espaço físico da escola. Em outras palavras, esse modelo educacional busca a acomodação dos estudantes às ideologias políticas de cada momento, desconsiderando seu aspecto cultural.

A exemplo disso, no período da implantação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, as questões científicas foram consideradas como meio para desenvolvimento do país (ROSA, 2012). Com isso, ocorreu a Iniciação à Ciência desde a primeira série ginasial, além das mudanças nas horas das disciplinas de Física, Química e Biologia, dinâmica que implicou na sofisticação da mão de obra (KRASILCHIK, 2000).

Na década de 1960, ocorreu a elevação da ciência como meio indispensável para cotidiano industrial do contexto brasileiro, discurso oriundo das concepções norte-americanas (ROSA, 2012). A autora também evidencia que nos anos de 1970, o Ensino de Ciências passou a ter uma característica profissionalizante e foi um período de importantes reflexões sobre o contexto educacional, em razão da construção social.

Nessa ocasião desencadearam uma série de movimentos sociais como as lutas raciais e os direitos civis e outros atos populares que ganharam evidências pela prática da resistência ao conservadorismo e pelas problematizações às questões sociopolíticas. No âmbito dessas contestações, emergiram estudos que corroboraram com a compreensão dos arranjos dominantes que influenciavam na formação social (SILVA, 2010).

Como o currículo é vinculado às práticas sociais, nesse período surgiu a teoria crítica, apontando a necessidade de um ensino organizado através de temáticas que envolvessem a história e os problemas da realidade. Segundo Silva (2010 p. 30) ao invés de focar em “técnicas de como fazer o currículo” a teoria crítica possibilita a busca pela compreensão sobre “o que o currículo faz”. Essa lógica indica a necessidade da articulação entre o ensino e as questões sociais.

Nesse processo, o autor destacou os estudiosos que se debruçaram em evidenciar as questões referente ao contexto social e educacional. Louis Althusser focou nos estudos sobre a Ideologia e os Aparelhos ideológicos de Estado, a partir da qual a escola foi vista como um meio para a reprodução da sociedade capitalista. A escola capitalista na América

de Bowles e Gintis apresentou as relações entre o ensino e a reprodução social.

Bourdieu e Passeron buscaram a partir da sociologia, o conceito de reprodução para explicar movimento tradicional no campo social. Além disso, Bourdieu apresentou diferentes conceitos, entre eles, o de capital cultural e *habitus* em vista da compreensão referente a reprodução das estruturas sociais. A concepção mecanicista que vincula a educação à produção econômica levou Apple ao estudo sobre o conceito de hegemonia. Nesse movimento, Gramsci também contribuiu com os estudos sobre esse conceito.

Também corroboraram com essa dinâmica de problematização Paulo Freire, Saviani, assim como Michael Young através da Nova Sociologia da Educação, a qual visou um currículo com ênfase nas tradições culturais e epistemológicas. A preocupação consistia na relação entre currículo, estruturas sociais, institucionais e econômicas. Esses autores teceram suas reflexões no cerne da teoria crítica.

Esse paradigma não desconsidera o conhecimento disciplinar compartimentalizado em sala de aulas (GOODSON, 2018), a questão está em vincular os conteúdos escolares às formas de vida dos estudantes. Ao invés da aceitação, uma prática pautada nessa teoria, vislumbra as problematizações em vista das mudanças sociais (SILVA, 2010).

Na ampliação dessa perspectiva curricular emerge a teoria pós-estruturalista, desafiando as concepções prontas, encorajando a visibilização e os significados de diferentes grupos sociais. Essa teoria surge nos anos de 1990, através da lógica do pensamento pós-moderno evidenciando novos problemas sociais com enfoque na cultura, na identidade, na subjetividade, na raça, no gênero, na sexualidade, no discurso, na linguagem, etc. (MREIRA, 2013); (SILVA, 2010).

Nesse sentido, a produção de conhecimento implica no reflexo dos interesses dos sujeitos, considerando os valores, os saberes e as práticas socialmente construídas (FREIRE, 2019). Segundo Lopes e Macedo (2011), o entendimento de estrutura dá espaço ao discurso, imprimindo a compreensão da estruturação de uma concepção, o que permite a visibilização das diferenças e dos novos sentidos imprevistos. As autoras destacam que o discurso é uma tentativa de dominação ao contexto da discursividade, o que pode levar as diferenças em um campo de efetivação, isto é, em um aspecto fixo. Para Moreira, (2013) no centro da teoria pós-estruturalista o currículo não possui conceituação ou significado fixo, ele tem o papel da constante construção através da linguagem e do discurso.

Para Silva (2010 p. 123), as questões sociais na perspectiva pós-estruturalista são culturas produzidas socialmente. Nessa lógica, o currículo é visto como indeterminado e permeado pelas relações de força “[...] o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção”. É a partir dessa ideia que Lopes e Macedo (2011) destacam que o currículo pode ser caracterizado como um campo de luta política em vista de sua significação e do que vem a ser a construção social.

Essas discussões contemporâneas transcendem o estruturalismo com uma carga de reflexões críticas, as quais possibilitaram a emergência de diferentes grupos sociais invisibilizado e oprimidos por uma sociedade conservadora. Isso incidiu no esforço de pensar nas diferenças ou nas questões culturais em meio à reprodução da estrutura social.

Ao mesmo tempo que vem à tona a necessidade de um ensino que visa contemplar as questões culturais dos sujeitos, entre os anos de 1980 e 1990, a educação passou por diferentes mudanças. Contudo, essas transformações aconteceram conforme as exigências capitalistas implicando, assim, no ensino mercadológico no período contemporâneo (ROSA, 2012). A autora apresenta reflexões evidenciando que o capítulo que trata da educação, na Constituição de 1988, contém implicitamente os interesses do mercado acima das necessidades da população brasileira.

Além disso, nesse período foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a qual foi influenciada pelo processo da globalização. Nessa perspectiva, é contemplado um Ensino de Ciências por meio de temas transversais, promovido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, para a formação do Cidadão-trabalhador-estudante (KRASILCHIK, 2000).

No século XXI, os documentos curriculares fundamentam-se nas competências e habilidades, pois foi apontada a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual apresenta o discurso para um ensino diversificado, apesar de implementar a padronização no ensino, em território de diversidades culturais, como o Brasil.

Essa lógica, abrange as orientações pedagógicas para uma prática com estratégias que visam desenvolver nos estudantes o espírito questionador e investigativo no sentido de ampliar sua visão de mundo (Brasil, 2018). Consideramos importante em outro momento uma reflexão mais ampliada sobre a mudanças nesse tempo mudanças que envolve a BNCC, a pandemia e as disputas no campo da Ciência por meio das vacinas, pois

são eventos que vem impactando na formação social.

Devido essas mudanças educacionais os estudos dessa época buscam refletir sobre a organização de ensino articulada ao cotidiano dos estudantes, em vista dos problemas sociais. E, no sentido de buscar entender sobre o currículo, flui-se o enfoque cultural, questão pertinente devido cada localidade possuir uma identidade peculiar, o que precisa coincidir com os costumes dos sujeitos.

Para isso, é importante que a formação docente possa seguir no sentido de compreender a estruturação do campo educacional, ao invés de limitar-se aos informes das mudanças pedagógicas. Segundo Sacristán (2000), a formação docente precisa estar vinculada às mudanças educacionais, do contrário, essas transformações poderão configura-se apenas como um percurso a ser seguido na lógica da reprodução.

Aliás, entendemos que o currículo não se restringe à execução de orientações pedagógicas, ele se caracteriza como construção que não é fechada ou pronta. Na sua amplitude o currículo é um caminho em constante movimento, em meio as diferentes perspectivas de conhecimentos e relações de poder, percurso esse que engloba a cultura, a formação sociocultural e a visão de mundo (MOREIRA, 2013).

Pela sua influência, o currículo consiste na formação da sociedade no sentido da transformação ou da conservação de determinadas estruturas. Essa constituição ocorre em uma lógica de conflitos e disputas, nas quais o cerne das políticas educacionais está além do contexto nacional, pois “caminhamos para [...] um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013 p. 13).

As disputas no campo do currículo transcendem o território brasileiro, isso se configura no interesse global em saber o que é ensinado e o que é aprendido. Um estudo com enfoque no Ensino de Ciências corrobora com um entendimento que vai além da história, possibilita também o desenvolvimento do olhar crítico, questão convalidada pela reflexão de Chassot (2010) ao destacar que a Ciência é a linguagem que permite a leitura do meio natural, assim como das ações do homem sobre esse contexto.

Uma leitura crítica pode possibilitar na identificação dos interesses ocultos no projeto de sociedade, o qual é estruturado e subordinado ao mercado de trabalho (LOPES; MACEDO, 2011), movimento que influencia na formação social por meio da escola. Nessa perspectiva, o foco são os conteúdos a serem ensinados, os quais contribuem com a

formação cidadã dos estudantes. Sobre isso, as autoras questionam: ao invés desses conhecimentos, não poderiam ser outros?

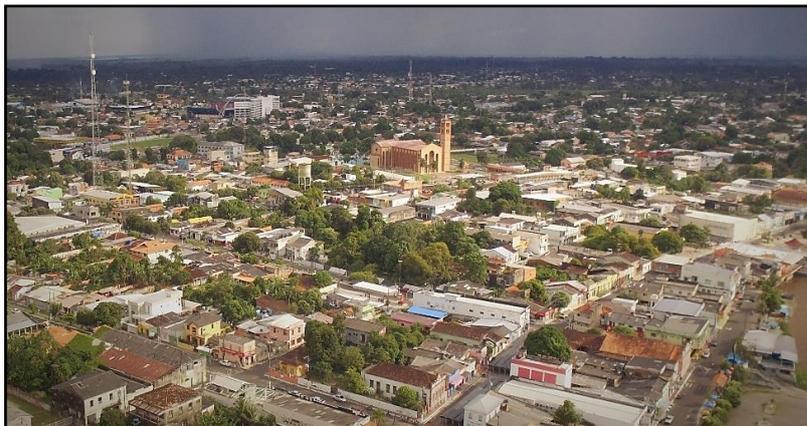
Desse modo, a retomada de alguns fatos histórico contribuiu para a reflexão sobre o currículo com um olhar no Ensino de Ciências, a partir da qual entendemos que a construção curricular no âmbito educacional é resultante de acordo com os interesses de grupos ligados à indústria. Mas que essas mesmas construções que influenciam na formação das sociedades, nos levam a compreender o nosso condicionamento, o que consiste na busca de um novo caminhar, sobretudo em contextos ribeirinhos, os quais possuem modos de vida diferenciados. A seguir apresentamos essas compreensões em um contexto peculiar do Baixo Amazonas na Amazônia.

1.1 Currículo no Ensino de Ciências: leitura a partir de uma escola ribeirinha do contexto amazônico

Na intenção de refletir sobre o currículo com olhar no Ensino de Ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, Parintins/AM, apresentamos nessa seção a articulação dessa leitura sobre a temática a realidade vinculada às águas e as florestas, a escola localizada no Assentamento da Gleba de Vila Amazônia, na Cidade de Parintins - AM.

Conhecida como Ilha Tupinambarana, Parintins é uma cidade do Amazonas, cercada pelo rio Amazonas e os lagos do Macurany, Aninga, Parananema e lagoa da Francesa. Esse é o local das nossas raízes, no qual acontecem as manifestações culturais indígenas, vinculadas aos fenômenos da natureza por meio das brincadeiras dos Bumbás Garantido e Caprichoso. Na figura 01 evidenciamos a imagem dessa cidade do baixo Amazonas.

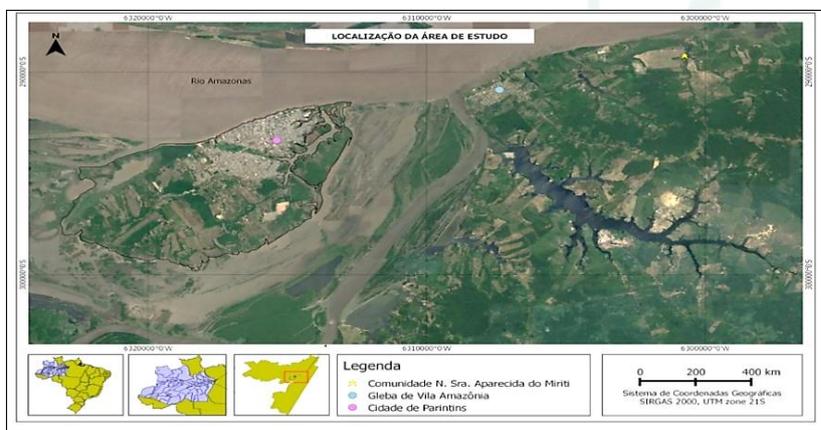
Figura 01- Cidade de Parintins, no Amazonas/AM



Fonte: Cinegrafista, SOUZA, Lucas Patrick, 2020.

Nesse contexto está localizado o Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia à margem direita do Rio Amazonas, extremando com o Estado do Pará. Com um aspecto ribeirinho, a locomoção desse assentamento à cidade de Parintins é de barco, lancha e balsa. O local possui diferentes comunidades interligadas por estradas, ramais lagos e igarapés. Na figura 02 apresentamos o mapa dessa área.

Figura 02 - Localização do P/A da Gleba de Vila Amazônia.



Fonte de Dados: Trabalho de Campo 2020/Google Earth
Org.: SOUZA, Sílvia Pantoja (2020)

Essa localidade é caracterizada como um território de disputas simbolizada pela luta ao direito à terra. Antes de se tornar o segundo maior assentamento do estado do Amazonas, além da família tradicionais que migraram das regiões próximas, a Gleba de Vila Amazônia também foi colonizada pelos japoneses (MEDEIROS, 2013).

Os movimentos que ocorreram nessas terras incidiram na constante construção permeada pela relação de poder e resistência. É importante destacar que essa é uma

dinâmica cultural desde a vinda de Portugal para o Brasil em razão do aspecto econômico, movimento que influenciou na formação da sociedade brasileira. Os problemas econômicos do contexto internacional, oriundo dos conflitos entre os países estrangeiros implicou na migração de povos hegemônicos para outros territórios (HOBBSAWN, 1995).

Como aconteceu no Brasil, ao logo da história esse movimento veio ocorrendo em diferentes momentos com a mesma finalidade, o fortalecimento econômico que visou a garantia hegemônica de determinados grupos políticos. Falando de uma forma mais particular, a Região Amazônica não ficou isenta desse processo de colonização.

Em favorecimento ao fortalecimento do capital e expansão econômica, a Amazônia foi vista como campo de formação socioeconômica para a exploração dos recursos naturais e humano (SILVA, 2013). Nesse movimento, destacamos o esforço de refletir sobre o processo de construção sociocultural dessa localidade, articulando os acontecimentos mundiais e locais. Isso implica na tentativa de ir além de uma visão que isola os fatos das questões que os move.

Esse é um desafio necessário em vista de possibilitar a compreensão das estruturas por trás da nossa formação enquanto sujeitos sociais. Nesse sentido, a migração dos japoneses para o território brasileiro ocorreu no final do século XIX, por meio de um acordo que legalizou o Brasil como ponto de imigração (HOMMA, 2016). Em outras palavras, esse foi um meio para a recuperação econômica do Japão e de outras nações.

Com a crise mundial foi acelerado o processo de migração para a expansão econômica nas terras amazonense. Em uma conferência em Tokyo, Tsukasa reuniu empresários, políticos e cientistas apoiadores da ideia da colonização japonesa, no Estado do Amazonas (HOMMA, 2016). O autor diz que uma das alternativas desse movimento foi a produção econômica por meio do extrativismo da seringa para a exploração e exportações. Além da produção da juta e outros produtos agrícolas.

Segundo Medeiros (2017), o projeto de colonização japonesa se concretizou nos anos de 1930 nas redondezas de Parintins. A área ocupada era conhecida como Vila Batista e com a chegada dos japoneses passou a ser denominada Vila Amazônia, por determinação de Tsukasa Uyetsuka.

No entanto, os japoneses atacaram à base americana nos anos de 1940, isso mudou o rumo dos planos entre o Brasil e o Japão, pois as duas nações encontravam-se em lados

opostos (SANTOS, 2019). O autor evidencia que esse evento levou ao rompimento das relações comerciais entre o Brasil e Japão, implicando na expulsão dos japoneses do território brasileiro e na confiscação dos seus bens.

Assim, as terras da Vila Amazônia e a Cia. Industrial Amazonense S/A foram leiloadas e arrematadas pela empresa J. G. de Araújo do comendador Joaquim Gonçalves de Araújo. Desse modo, ocorreu a diversificação da produção agrícola, estendendo-se para a pecuária e o extrativismo na região. Esse foi um período em que J. G. de Araújo liderou a economia local através da exportação e importação dos produtos regionais (MEDEIROS, 2017).

A autora discorre que os anos de 1950 foram épocas de diferentes mudanças na localidade, pois essas terras foram vendidas para a companhia chinesa Papel Amazon, em seguida J.G. de Araújo as compra de volta e vende novamente à sociedade da Fabril Juta. Enquanto ocorria processo de compra e venda do imóvel, as famílias tradicionais que moravam no local buscavam a legalidade dos terrenos, onde ocupavam, em busca de cuidar e produzir nesses espaços o seu sustento.

É importante destacar que essas famílias que moravam nesse território lutavam em busca de serem donos de suas terras com o intuito de cuidar e produzir, esse cuidado não se limita somente à terra, mas também, das águas. Isso indica produzir e cuidar da vida entre as águas e florestas (SOUZA, 2013)

As desproporcionais negociações nessas terras visaram mais a ampliação dos lucros para outras nações e para determinados grupos políticos brasileiros. Segundo Silva (2013), não havia a preocupação com o desenvolvimento e a preservação local, interesse maior era centrado nas diferentes riquezas do território. Em vista disso, esse espaço compõe as questões ambientais e o contexto sociocultural, o qual foi influenciado por modelos estrangeiros.

Após a saída dos estrangeiros, ainda nos anos de 1950, a Vila Amazônia tornou-se comunidade por meio da igreja católica com o direcionamento do Padre Arcângelo Cérqua. A partir desse movimento iniciou-se o processo de catequização da cultura religiosa através das construções de igrejas na localidade (MEDEIROS, 2017). A autora destaca que três projetos contribuíram para a criação dessas comunidades na região: o Projeto dos Missionários Italianos do Pontifício Instituto das Missões Exteriores - PIME; o projeto Ribeirinhos, o qual visava as perspectivas de políticas públicas para a população local e a

Formação dos Agentes de Pastorais da Igreja Católica.

Destacando ainda as reflexões dessa historiadora, nos anos de 1960 os sujeitos da localidade em estudo foram integrados ao processo econômico de urbanização de Parintins, visando a produção de juta para os grandes produtores da época e nos anos 70 apareceram os pecuaristas. É importante destacar que esses produtores recebiam ajuda financeira do governo, enquanto os pequenos trabalhadores rurais foram limitados a vender a sua força de trabalho (MEDEIROS, 2017).

Esses movimentos permitiram a entrada do capitalismo para as comunidades, promovendo as mudanças estruturais na cultura dos povos dessa região. Questão que tem dificultado na autonomia das comunidades, em relação às práticas comunitárias, a qual articula-se à soberania da natureza.

Essas questões têm sido motivo de lutas para sujeitos do contexto rural, o que não deixa de ser uma cultura ancestral. Se analisarmos esses movimentos com um olhar nas nossas origens, o Brasil por natureza sempre foi um território de diferentes disputas, desde a hegemonia das populações indígenas antes das colonizações.

Retomando as nossas reflexões, as relações de poder implícitas nos modelos agroindustriais fortaleceram a economia capitalista, as quais favoreceram aos interesses dominantes, implicando no processo civilizatório da massa popular e a escola foi um meio para esse processo de acomodação à realidade econômica do país. Medeiros (2017) destaca que no percurso das mudanças na região da Vila Amazônia, ocorreu o processo da Reforma Agrária. Segundo a autora, esse processo visou à regularização fundiária por meio das distribuições de terras, que ocorreu por meio do I Plano Nacional de Reforma Agrária, I PNRA. Assim, nos anos de 1980 o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária interviu na localidade ribeirinha organizando um dos maiores assentamentos do estado.

Conforme as informações do Conselho dos Assentados da Gleba Vila Amazônia, COAGVA, esse assentamento possui uma área de 78.270 hectares, a qual foi desapropriada por meio do Decreto nº 94.969 de 25/09/1987. A data da criação desse imóvel foi em 26/10/1988 com a Portaria MIRAD n.º 1404/1988 no Município Parintins/AM. Isso constituiu um Projeto de Assentamento com 61 comunidades e 14 polos.

Os diferentes movimentos de mudanças e organização da localidade possibilitou o engajamento dos sujeitos na organização de diversos movimentos sociais em vista de

problematizarem as condições de vida na região. O costume da vivência comunitária permite as reflexões coletivas da realidade a partir das quais buscam entender as estruturas sociais resistindo assim, às lógicas destoadas dos seus costumes.

Os sujeitos que vivem entre os desafios e limites do contexto rural organizam o seu cotidiano de acordo com os fenômenos sociais e naturais, em uma lógica comunitária (SOUZA, 2013). Nesse processo buscam pensar e resolver as suas questões de forma coletiva em um movimento popular e coletivo.

Assim, lutam pelos interesses comuns a uma comunidade ou região e essa prática ocasiona na construção de saberes que são repassados de pais para filhos, visto que na fase adulta são eles que assumem o posicionamento de lideranças nessas localidades (SOUZA, 2013). Nesse contexto, a vida é organizada em meio as práticas de trabalho a partir da agricultura e da prática do extrativismo (MEDEIROS, 2017). Assim, garantem seu sustento e ao mesmo tempo cuidam dos santuários naturais da Amazônia.

No âmbito do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia se encontra a comunidade Nossa Senhora Aparecida, pertencente a região do Miriti, na qual está a escola *lócus* da pesquisa. Apesar de estar assentada na terra firme⁴, essa comunidade também possui um aspecto ribeirinho. Portanto, o acesso para esse lugar é pelo caminho de água, Rio Amazonas e lago do Miriti, e pelo caminho de terra, estrada da Vila Amazônia e do Miriti.

O processo histórico dessa comunidade é permeado por conflitos, limites, desafios e possibilidades. A vivência nesse território é organizada por meio da articulação entre comunidade, escola e demais segmentos sociais. A formação social nesse lugar vai além do aspecto pedagógico e possui uma constante relação com as águas e com as florestas.

É uma organização que corresponde aos aspectos culturais permeados pelos desafios da Amazônia, a partir dos quais os sujeitos conduzem como protagonistas as suas vivências nos espaços, onde produzem as suas histórias (SOUZA, 2013). Conforme os relatos dos sujeitos, antes de se tornar comunidade, o espaço foi habitado pelos índios, fatos convalidados por meio dos artefatos indígenas encontrados na região. Na figura 03, apresentamos a imagem desses artefatos.

Figura 03: Artefatos indígenas encontrados na comunidade

⁴ São localidades entre as florestas, onde as terras são mais altas, portanto não sofrem grandes impactos com a alagações no período das enchentes dos rios e lagos (SOUZA, 2013).



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick, 2020.

Os comunitários expressam preocupação em relação à preservação desses objetos históricos, pois sabe que são evidências que fazem parte da história da comunidade. Nesses artefatos estão os mistérios de parte histórica ainda desconhecida. O processo histórico da localidade ocorreu em um movimento de resistência e luta pela terra. Entendemos que essa luta possui um amplo significado por abranger a construção do dia a dia na relação com a natureza, o ensino e a preservação dos costumes desse grupo social.

Os primeiros moradores que desembarcaram no local foram os primeiros Cursinos imigrantes da região de Santarém do Pará e outras famílias que atravessaram o Rio Amazonas em busca da terra para viver. Esses sujeitos buscaram se localizar às margens do lago do Miriti e na relação com as águas vieram historicamente se construindo.

Um dos maiores desafios desse povoado foi a busca por um pedaço terra para a construção da comunidade. Diante dessa realidade, se valeram da prática da coletividade para superar esse desafio, assim como para socializar suas crenças e as possibilidades cotidianas que o local oferecia. Esse movimento ocorria em forma de encontros em diferentes residências.

A necessidade por uma extensão de terra para a construção da igreja e da escola levou os moradores a assumirem um posicionamento de protagonistas na demarcação de diferentes localidades para a construção da comunidade. As manifestações religiosas, culturais e sociais simbolizam um movimento popular por um bem comum, a construção

de sua territorialidade⁵.

Esse percurso era permeado por acordos e desacordos que evoluíram os trabalhos de interesse coletivo no sentido de organizarem a sua forma de vida. Vasconcelos (2017) destaca que a relação nesses territórios de águas corrobora para que os sujeitos se construam, determinando o seu lugar de vivência. Entendemos que essa dinâmica foi fundamental para compreenderem que por meio das práticas comunitárias poderiam conquistar o direito de serem donos do seu próprio local.

Para Medeiros, (2017) esse movimento é denominado como ocupação tradicional, está ligado à posse da terra por pessoas com menos condições econômicas, as quais buscam um local para o seu sustento através do extrativismo, da pesca, da caça, da roça e da criação de animais. Essa lógica está ligada à necessidade de viver a partir do que o meio natural pode oferecer e para proteger a natureza, pois esses sujeitos compreendem a importância da relação homem e natureza (SOUZA, 2013).

Foram décadas de lutas pela terra para construção da comunidade, visto que nesse momento as terras do assentamento passavam pelos diferentes processos de negociações políticas. Só nos anos de 1950, através da Igreja Católica, que surgiu a possibilidade para a organização dessa comunidade, questão destacada pelos comunitários e convalidada por Medeiros (2017). A autora destaca que a chegada do Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras - PIME, em Parintins, influenciou na construção das comunidades na Vila Amazônia e na demais localidades dessa cidade. Esse feito também implicou nas mudanças das crenças e costumes locais a partir da concepção religiosa estrangeira, pois nos relatos dos comunitários, antes eram realizadas nas casas as rezas antigas, cultura de algumas famílias da época.

A constituição da Igreja permitiu assentar a comunidade em determinado local da região do Miriti. Contudo, o fato de a terra ser particular implicou na passagem desses sujeitos por diferentes localidades da região. Assim, em uma lógica de idas e vindas nas margens do Lago do Miriti ocorreu a construção histórica da comunidade Nossa Senhora Aparecida.

O caminho dessa construção começou em um local que os comunitários chamam

⁵ Essa dinâmica é a ação dos sujeitos na construção do seu espaço em meio a relação de poder, ou seja, é a constituição de um território que precede da territorialidade (Saquet, 2008)

de Fomento, onde funcionava um projeto do Governo Federal para a criação de animais. A estrutura física dessa localidade foi vista como possibilidade para essa construção, mas por ser uma propriedade particular não foi possível essa realização. Diante disso, a igreja foi reconstruída em uma fazenda chamada Paraíso, também caracterizada como um espaço particular. Na impossibilidade de ficar nessa fazenda a comunidade foi novamente construída em um terreno, o qual foi doação de um antigo morador, também comunitário.

Nesse percurso de luta pela terra, os sujeitos vêm se construindo o seu território conforme as suas condições de vida à beira do Lago do Miriti. Em uma lógica em que compartilham as decisões e os saberes na organização de movimentos populares sociais, os quais ocorrem em um processo de convergências e divergências, questão que é peculiar no cotidiano local, onde se destaca a resistência aos costumes que destoam dos seus aspectos culturais.

Dentro das suas limitações e os desafios buscam no contexto as possibilidades para a sua constante construção, em vista de considerar a sua forma de vida e a valorização de seus costumes, mesmo que seja em relação de disputa e resistência. Nessa direção, a construção sociocultural protagonizada por esses sujeitos influenciou na realidade educacional da localidade.

Essa realidade deu origem a escola, a qual possui o mesmo nome da comunidade. É importante destacar que o contexto histórico dessa instituição de ensino não está desarticulado da história local. Isto é, esse âmbito educacional, também foi instituído nos diferentes espaços possibilitados para a construção comunitária. Essa escola atende os estudantes por meio da Educação do Campo, também é chamada de escola ribeirinha, escola do Campo e escola das águas e das florestas (SOUZA, 2013); (VASCONSELOS, 2017). Nesse estudo chamamos de escola ribeirinha, porque essa é uma singularidade do contexto amazônico, isto é, há uma relação direta com as águas.

Consta no Projeto Político Pedagógico essa instituição educacional veio sendo constituída de forma gradativa. No ano de 1982 foi construída uma sala de aula de sala para as séries primárias (1ª a 4ª série) através do Plano de desenvolvimento Rural Integrado, PDRI e por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA.

Nos anos de 1985 esse espaço passou fazer parte da rede municipal por meio da

Secretaria Municipal de Educação - SEMED, em uma lógica⁶ multisseriada e entre 2003 a 2005 essa escola foi ampliada com a Educação de Jovens e Adultos - EJA e Ensino Fundamental II (6º ao 9º), na sequência foi oferecido o Ensino Médio - Tecnológico pela SEDUC. Na figura 04, apresentamos a imagem dessa escola.

Figura 04: Escola Nossa Senhora Aparecida do Miriti



Fonte: SOUZA, Sílvia Pantoja (2020).

Essa escola possui uma construção sociocultural em constante relação com a natureza e algumas vezes é vista como um espaço de conflitos, devido as constantes buscas por uma organização curricular que atenda as confeitões de vida do local, sobretudo que considere a realidade das águas e da floresta. Nessa perspectiva, os saberes socioculturais são construídos coletivamente e articulados ao ensino escolar. A escola ribeirinha possui relações culturais e produções de saberes com uma identidade comunitária articulada às águas (SOUZA, 2013).

Ao longo de sua trajetória, essa instituição escolar passou por diferentes transformações em meio aos movimentos vinculado à construção da comunidade e foi modificada conforme as necessidades dos sujeitos, os quais buscaram protagonizar o surgimento e a ampliação da escola para possibilitar aos estudantes um ensino articulado à realidade local.

O processo histórico a partir dos movimentos comunitários incidiu na prática de constante participação na constituição educativa do local. Isso apresenta uma perspectiva de ensino que vai além da sala de aula, apontado a necessidade de formação cidadã

⁶ São escolas unidocentes que possuem apenas uma sala de aula, na qual são atendidas as diferentes series do Ensino fundamental I, ou seja, as séries iniciais (Secretaria Municipal de Educação de Parintins, SEMED).

articulada aos fenômenos da natureza, esse é o costume dos povos ribeirinhos.

Essa é uma dinâmica que algumas vezes ocorre em aspecto de disputas pela prevalência da cultura local e, sobretudo, por um ensino que contemple a vida do e no lugar de vivência. A partir do momento em que os sujeitos passam a ter consciência da sua condição, por meio dos diálogos nos trabalhos comunitários, buscam a transformação do seu cotidiano através da ação e reflexão (FREIRE, 2019).

É comum os comunitários estarem articulados à escola, assim conseguem identificar as necessidades de ensino para seus filhos, os desafios a serem superados, assim como as possibilidades existentes nessas conjunturas. Por meio desse olhar se mobilizam compartilhando as tarefas para a superação das dificuldades na organização curricular da escola. Desse modo, a escola dessa realidade não é limitada ao ensino formal, é também, um campo de movimentos populares que se articula à comunidade em uma parceria permeada pelas as práticas sociais do lugar.

A participação dos sujeitos na constituição do currículo da escola coincide no trabalho de ensinar-aprender através das experiências dos estudantes, sem distanciá-los de suas atividades sociais (ARROYO, 2013). Ao olhar essa construção com enfoque no Ensino de Ciências foi possibilitada a leitura da realidade, a qual proporcionou as reflexões que apresentamos nesta produção.

Em meio as mudanças e as constantes construções, a escola organiza as suas manifestações culturais construídas socialmente, como: o Projeto Pé de Pincha⁷, o qual desencadeou na produção de outros projetos com enfoque ambiental, assim como a brincadeira do Bumbá Estrela Dalva, a qual é a expressão cultural da comunidade. Esses são movimentos oriundos das experiências dos sujeitos construída socialmente através da prática comunitária.

Como foi mencionado, a organização escolar dessa escola é através da Educação do Campo e é importante destacar que essa realidade se tornou possível por meio das ações populares, a partir dos quais as instituições de ensino do contexto rural passaram por mudanças ao longo da história até chegar a essa concepção de ensino. Destacamos que a

⁷ São ações que consistem na preservação dos quelônios, animais em extinção, o quais também, são conhecidos como tracajá, esse movimento organiza os berçários para os seus primeiros dias de vida para esses animais, em seguida são devolvidos para a natureza através da Soltura de Quelônios. Na comunidade essa é uma atividade comunitária desenvolvida junto com a escola (em entrevista, GAVIÃO REAL 2020).

luta por essa perspectiva educacional é constante e agrega cada vez mais pessoas e instituições que defendem os direitos desses povos.

Segundo Caldart (2009) a Educação do Campo nasce como possibilidade para esses povos que vivem nos diferentes territórios rurais, assim como para os trabalhadores do Movimento Sem Terra -MST, devido à configuração de Educação ruralista e compensatória, a qual tem produzido um currículo desvinculado dos territórios do contexto rural. Mesmo com as constantes discussões sobre a Educação Campo, ainda há realidades educacionais na perspectiva de um ensino rural urbanístico.

Historicamente, essas realidades sofrem constantemente a substituição de seus costumes por questões sociais que favorecem ao capitalismo. Esses são comportamentos que foram inculcados a partir dos modelos de currículos com a concepção tradicional de Bobbitt (SILVA, 2010). Isso implica em atitudes docentes que são produzidas obedecendo a essa organização estrutural.

Com isso, reproduzimos realidades que não possuem relação com a realidade de determinados locais, essa é uma prática de reprodução através do⁸ *habitus*, explicada por Bourdieu (2004). Nesse sentido, os aspectos subjetivos dos sujeitos nem sempre são vistos como elemento integrante da cultura produzida na escola. Uma realidade assim reproduz ideologias governamentais em uma lógica mercadológica (SILVA, 2010).

Ao contrário disso, o currículo é uma construção em um movimento articulada aos saberes locais. Essa questão pode ser correspondente ao Ensino de Ciência por abarcar a produção de conhecimentos através da articulação dos saberes tradicionais e científicos (CHASSOT, 2010). Pela influência do seu papel social, a escola pode possibilitar por meio da constituição curricular uma formação baseada na visão crítica, com enfoque na cultura do contexto ou não. Isso depende das condições possibilitadas aos sujeitos, sobretudo aos docentes.

É preciso possibilitar as condições de formações docentes aos professores em vista dos direitos dos estudantes ribeirinhos, sem desconsiderar a articulação do ensino às particularidades dos âmbitos de águas e das florestas. A ação educativa na Escola do Campo está articulada às práticas de trabalhos e assim como o Ensino de Ciências, não se

⁸ Mecanismo sociais estruturados e estruturantes que levam a reproduções de ações como: gostos, atitudes e visões, os quais são reproduzidos de forma naturalizada (BOURDIEU, 2004).

reduz as questões da natureza, amplia-se para a relação dos problemas tecnológico e sociais, visando às especificidades do dia a dia nesses locais que não são urbanos.

Para Souza (2013) buscar um olhar que valoriza o trabalho do e no Campo também consiste na valorização dos sujeitos e no entendimento que o fazer docente precisa estar vinculado à identidade da escola. Isso incide no desenvolvimento dos estudantes e para as suas condições de vida. As características geográficas, política, histórica e cultural das escolas das águas e das florestas apresentam realidades inerentes à forma como os sujeitos se organizam nos seus grupos sociais (OLIVEIRA, 2016).

Nessa direção, a Escola Nossa Senhora Aparecida dos Miriti é constituída em um espaço com históricos de ocupações entre águas e florestas, em um percurso de luta pela terra. Entre esses processos os sujeitos buscaram organizar o cotidiano escolar articulando-o às práticas sociais e culturais da comunidade, a qual ocorre a partir da constante relação com a natureza.

Essa construção considera a parceria entre escola e comunidade, a qual algumas vezes constitui-se em um trajeto de resistência a qualquer código ou regras que não possuam relação com as suas condições de vida. Quando isso ocorre, as relações nesse âmbito de ensino são permeadas entre os acordos e desacordos envolvendo a efetiva participação dos movimentos comunitários.

Nessa realidade, o currículo é construído em um caminho de conflitos, devido à cultura local e o Ensino de Ciências caracteriza uma possibilidade de aproximação dos sujeitos às questões socioculturais através da ação educativa. É na vinculação dos diferentes saberes, oriunda das reflexões dos movimentos coletivos na escola, que pode ser implementado um ensino em consonância com a vivência dos estudantes.

Dessa forma, convém destacar, que esse movimento proporciona aos sujeitos uma leitura crítica sobre os limites e os desafios que perpassam as práticas educativas nesses territórios. Assim como podem ser visibilizadas as possibilidades que esses espaços entre as águas e a florestas possuem para um ensino contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa produção refletiremos sobre o currículo com um olhar no Ensino de Ciências

em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins - AM, a partir da qual compreendemos que o currículo é uma dinâmica em movimento que conduz a prática de ensino em um campo de contestação, visando os aspectos peculiares de uma sociedade.

O Ensino de Ciências pode ser considerado um meio que possibilita um conjunto de conhecimentos a partir dos quais se articula o contexto científico às especificidades de uma localidade. É uma possibilidade para a organização do cotidiano escolar vinculado aos costumes locais, principalmente esses que se entrelaçam à soberania da natureza. É também um caminho na superação dos limites e desafios que permeiam o território ribeirinho, no qual a classe trabalhadora luta por um ensino que possa viabilizar uma formação social que valorize as suas práticas culturais. Esses são costumes próprios de sujeitos que protagonizaram as suas histórias no lugar que escolheram para morar e cuidar.

Especificamente, as escolas das águas e das florestas possuem uma organização de ensino articulada às práticas socioculturais, as quais são (re)constituídas a partir das dinâmicas comunitárias que envolvem a participação de outros movimentos sociais como: as associações de moradores, produtores, mulheres do Campo e a escola. Os sujeitos desses espaços são engajados nessas lógicas políticas, sobretudo na defesa da Educação do Campo, a qual coincide na organização do ensino contextualizado.

As reflexões ao longo dessa produção ocasionaram na compreensão de como os sujeitos de uma comunidade ribeirinha visualizam a construção curricular da escola na qual possuem uma constante participação e como o Ensino de Ciências contribui com a prática docente no lugar das raízes culturais de um povo articulado às águas.

Portanto, além de dar visibilidade às construções históricas e as formas de vivências de um grupo social, o estudo contribuiu com o entendimento que o ensino urbanístico não possui relação com contexto ribeirinho, não contempla as necessidades dos estudantes e promove tensões que consistem nas constantes disputas no campo curricular. Diante das considerações expressas nesta produção, entendemos que esse movimento pode contribuir com pesquisadores que se interessam pela temática abordada, como os docentes que atuam nas escolas ribeirinhas e com as organizações e movimentos sociais que defendem a Educação do Campo em combate à toda a violência ideológica promovida pelo capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo. Brasiliense, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- CALDAT, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun. 2009.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 5. ed. **Revista Ijuí**: Unijuí, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2019.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- HOBBSAWM, Eric J. **1917 - Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso de ensino de ciências**. São Paulo em perspectiva, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola**. 2. ed. Brasília, DF: Embrapa, 2016.
- MEDEIROS, Monica Xavier. **Puxirum de histórias: lutas por terras e águas em Vila Amazônia Parintins/AM (1980-2000)**. Tese de doutorado em história social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: 2017.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo. 2013.
- OLIVEIRA, Elisangela Silva de; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **O Ensino de Ciências no contexto da Educação do Campo**. In: OLIVEIRA, Elisangela Silva de; GHEDIN, Evandro. **O Ensino de Ciências: alternativas metodológicas na Educação do Campo/Boa Vista**: Editora da UFRR, 2016.
- ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 58/2, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre prática**. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOS, Franco Lindemberg Paiva dos. **Um imigrante chamado Koutakusei**. Contraponto - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 8, n. 2, jul. /dez. 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SILVA, Marilene Correa da. **Metamorfoses da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, José Camilo Ramos. **Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: Entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. 2013, 245 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.

VASCONCELLOS, Georgina Terezinha Brito de. **Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. 2017, 178 f. Tese de Doutorado (Programa de Estudos em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: 2017.

Enviado em: 01-07-2021

Aceito em: 19-09-2021

Publicado em: 26 – 07- 2021