



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA AUXILIADORA DOS SANTOS COELHO



MARIA AUXILIADORA DOS SANTOS COELHO



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

MARIA AUXILIADORA DOS SANTOS COELHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO MULTISSERIADO NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA BRASIL-PERU-COLÔMBIA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Aprovada em: 20 de fevereiro de 2020. Conceito: Excelente

BANCA EXAMINADORA

Prof[®] Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Orientador)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (Membro Externo)
Universidade Estadual do Pará (UEPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C672p Coelho, Maria Auxiliadora dos Santos

Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia : Um Olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha / Maria Auxiliadora dos Santos Coelho. — 2020.

XIII, 203 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Práticas pedagógicas. 2. Decolonialidade. 3. Interculturalidade. 4. Território fronteiriço. I. Título.

CDD 370

Às minhas crianças amazônidas, João Lukács (filho) e Emily Caroline (sobrinha), que tem sido motivação para aprender e ser resistência cotidianamente.

In Memoria de meu irmão, MACO, Edmar dos Santos Coelho, que foi um homem íntegro, um verdadeiro aprendiz e professor da vida nas águas, florestas e terras amazônicas. Um homem que muito me ensinou, no silêncio das palavras e atitudes.

Às crianças que vivem na fronteira e fizeram parte desta pesquisa, compartilhando conosco suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Supremo, por toda vitalidade física e espiritual, neste momento tão importante de minha formação pessoal, profissional, acadêmica, sobretudo humana.

Ao meu pai, Narciso Moreira Coelho, por tudo que me ensinou durante toda minha vida, em especial na infância. Pois, foi ali que ficaram marcadas todos os sacrifícios que por mim fizera, todas alegrias e conquistas. És para mim um exemplo de pai, de homem, de cidadão comprometido com o outro. Pelas vezes que caçava, pescava, plantava incansavelmente para alimentar seus filhos. Tantas noites em claro procurando o sustento dos seus. Sou grata por tantas vezes ter me levado às comunidades ribeirinhas para reuniões do sindicato dos trabalhadores rurais, nas atividades sociais, pois despertou em mim o interesse pelo outro, por suas lutas, seus modos de vida e aprender a lutar junto. Por ter sido meu educador da vida.

À minha mãe, obrigada por ter me gerado em seu ventre, por ter caminhado comigo nas florestas, nas águas e terras, que me fizeram sentir tão emanada de saberes advindos da relação com a natureza. Mãe, obrigada por toda dedicação aos seus filhos, por todo amor a nós manifestado, pelas vezes que oraste por mim nos momentos de dificuldades, de aflição, de preocupação, mas também por cada conquista alcançada. Por ter ensinado a valorizar e respeitar o outro e o espaço que vivo.

Aos meus irmãos, Anildo, Daniel, Eder, Narciso Filho, Edney, Eudes, Nilcimar, Ermelita e Nilson por todo incentivo, energia positiva, torcida, ajuda financeira e emocional dedicados a mim.

Aos sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, tios e tias, compadres e comadres, que torceram por mim.

Ao meu incentivador, parceiro, companheiro de vida, Josenildo, por tua preocupação e dedicação a ajudar-me na estada em Belém e principalmente nos estudos e discussões, assim como nas idas e vindas da comunidade. Teu apoio foi primordial para seguir firme nesta caminhada.

Ao meu João, meu filho querido e amado, que ainda bebê sentiu a ausência da mãe e ficava me aguardando enquanto estudava. Desde pequeno aprendendo a importância que tem a educação em nossas vidas. Grata meu filho pelo amor e carinho.

Eterna gratidão ao meu Orientador Professor Waldir Ferreira de Abreu, por ter aceito a proposição desta pesquisa e provocado leituras e reflexões sobre o território em que vivo, os sujeitos e a educação, conduzindo-me por outros caminhos e conhecimentos que ampliaram

nossas discussões nesta caminhada acadêmica. Grata professor pelo seu compromisso e responsabilidade para com nossa formação.

Ao Grupo de pesquisa GEPEIF e todos os membros Alder, Daniel, Francisca, Helena, Ilma, Ingrid, Nilce, Jhuly, Eduarda, Marinalva, Elielma, Juliane, Armanda, Daniele, Deise, Lília, Janise, pela parceria e partilha dos conhecimentos.

À Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) que muito contribuiu para nos apropriarmos das discussões sobre decolonialidade e educação.

Às colegas do mestrado Selli, Arianne, Ana Paula, Ana Keila, Rosângela, Suzy, pela parceria firmada nos estudos, pelas trocas de conhecimento, mas principalmente pela amizade construída, que nos deram força para continuar a caminhada.

Aos professores Salomão Hage e João Colares, por terem aceito compartilhar conosco suas experiências de vida, suas leituras, seus saberes, suas sugestões e críticas que contribuíram ao trabalho e à minha formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em especial àqueles que contribuíram diretamente com minha formação, Carlos Jorge Paixão, Damião Bezerra, Waldir Ferreira, Salomão Hage, Lúcia Isabel, Carlos Nazareno, Laura Maria Araújo

Ao PPGED/UFPA pela oportunidade de realização do mestrado em educação.

Ao Instituto de Natureza e Cultura campus da Universidade Federal do Amazonas por ter me liberado para realização do mestrado. Aos colegas professores do Instituto de Natureza e Cultura pelo apoio e torcida.

À Professora e crianças que nos permitiram realizar esta pesquisa e muito aprender. Assim como a todos os moradores da Comunidade Boa Vista que como todo carinho me receberam em suas casas, partilharam dos seus conhecimentos e de suas vidas. Em particular a Elissandra Córdova, vice-cacique, que me acolheu e conduziu na pesquisa.

À SEMED de Benjamin Constant por colaborar com esta pesquisa permitindo acesso à escola e disponibilizando de documentos.

À Jéssica e Sheila por me ajudarem num momento tão importante da minha vida, que foi minha gravidez e o cuidado com meu bebê.

À Márcia, Daniel e Ingrid pela colaboração nas descrições das entrevistas, sei o quanto foram trabalhosas.

Às Irmãs Missionárias Capuchinhas, Eurica, Ermelita e Francineide, pelo acolhimento em sua residência à minha chegada em Belém.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para com este trabalho. GRATIDÃO A TODOS!

A REALIDADE DO EDUCADOR DO CAMPO

As duas da madrugada já começo a pensar, Mais um dia de rotina Eu vou ter que enfrentar Arriscando minha vida Nas águas deste rio mar.

Enfrento chuva e sol, Não respeito madrugada Atravesso no banzeiro e igarapé de enxurrada O rebojo no remanso é a inspiração dessa jornada.

Como a leveza da garça E o voo do jaçanã Vou levar conhecimento Na escolinha de caranã Para a morena da aldeia com cheiro de tucumã

Não tenho seguro de vida E nem plano de saúde, Mas levarei a competência para a nossa juventude, Essa é nossa obrigação e também nossa atitude.

Enquanto lá em Brasília, só se fala em milhões Os educadores do campo, desenvolvem suas ações, Educando o povo humilde aqui no Alto Solimões.

Deus, como é que pode? Já não tenho mais vontade de ligar a televisão Pois as manchetes ultimamente Sangra-me o coração.

Como é que tem tantos recursos Bancando a corrupção, Esquecendo o baluarte, essência da educação Onde o salário do educador, Mal dá para comprar o pão.

Clamamos aos Deuses da floresta
E também Nosso Senhor,
Pois o homem da mão calejada também quer ser doutor
Eles também tem anseios, eles também tem valor.
Autor: José Nascimento (professor ribeirinho) - Benjamin Constant, 26 de maio de 2017 no I Fórum da
Educação do Campo no Alto Solimões.

RESUMO

Esta pesquisa retrata a realidade educativa de uma escola situada em contexto de fronteira, discutindo a decolonialidade do saber nas práticas pedagógicas de professores que atuam em escolas ribeirinhas no município de Benjamin Constant/Amazonas/Brasil. O problema situase na realidade amazônica de fronteira em que a escola está localizada, considerando os saberes culturais e as diferentes culturas e identidades que se constroem nas interações entre as pessoas dos diferentes países. Nesse sentido, o estudo visa analisar, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia A pesquisa está em uma proposta etnográfica decolonial, como forma metodológica e visa analisar a realidade educacional na escola municipal Boa Vista, que fica localizada na linha de fronteira com Islândia, Petrópolis/Peru, a partir das resistências, lutas e enfrentamento a imposição moderno/colonial. Partiu-se da abordagem qualitativa, usando como instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas, narrativas, registros do diário de campo, material fotográfico, ancoradas no levantamento bibliográfico sobre a temática investigada. Os resultados apontam que a realidade social apresenta saberes culturais que podem contribuir para a prática pedagógica do professor em escola fronteiriça. A pesquisa no território fronteiriço mostra que os saberes culturais se entrelaçam entre os sujeitos nas vivências cotidianas, onde se encontram e reencontram, constroem e reconstroem identidades culturais, dialogam com as nacionalidades brasileira e peruana. No entanto, esses saberes culturais do território de pesquisa estão alheios à escola, principalmente por ter um currículo urbanocêntrico que desconsidera esses saberes já que está baseado na Base Nacional Comum Curricular descontextualizada da realidade. Notamos que a escola ribeirinha necessita de mais atenção do poder público municipal para as questões administrativas e pedagógicas, assim como os professores precisam de orientação e acompanhamento no trabalho educativo. Percebemos que as práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural/ decolonial é um desafio diante do sistema educativo dominante no interior da sala de aula; ora são práticas tradicionais que limitam o saber, ora são práticas insurgentes que permitem às crianças construírem conhecimentos a partir de seus espaços de vida. Por isso, a pesquisa aponta para a necessidade de valorização e reconhecimento dos saberes dos sujeitos amazônicos na educação ribeirinha, assim como práticas pedagógicas a partir da própria Amazônia e seus sujeitos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Decolonialidade. Interculturalidade. Território fronteiriço.

RESUMEN

Esta pesquisa retrata la realidad educativa de una escuela situada en el contexto de la frontera, discutiendo la decolonialidad del saber en las prácticas pedagógicas de profesores que actúan en escuela de la rivera en el municipio de Benjamin Constant/Amazonas/Brasil. El problema se sitúa en la realidad amazónica de frontera en qual la escuela está localizada, considerando los saberes culturales y las diferentes culturas e identidades que se construyen en las interacciones entre las personas de los diferentes países. En este sentido, el estudio visa analizar, a partir de la perspectiva decolonial, si las prácticas pedagógicas de profesores del multicurso consideran la identidad cultural de los niños de las riveras en la tríple frontera amazónica Brasil-Peru-Colômbia. La pesquisa está en una propuesta etnográfica decolonial, como forma metodológica y visa analizar la realidad educacional en la escuela municipal Boa Vista, que queda localizada en la linea de frontera con Islândia, Petrópolis/Peru, a partir de las resistencias, luchas y enfrentamiento a la imposición moderno/colonial. Se inició a partir del abordaje cualitativo, usando como instrumento de colecta de datos la observación participante, entrevistas, narrativas, registros de diario de campo, material fotográfico, ancoradas en el levantamiento bibliográfico sobre la temática investigada. Los resultados apuntan que la realidad social presenta saberes culturales que pueden contribuir para la prática pedagógica del professor en escuela fronteriza. La pesquisa en el territorio fronterizo muestra que los saberes culturales se entrelazan entre los sujetos en las vivencias cotidianas, donde se encuentran y reencuentran, construyen y reconstruyen identidades culturales y dialogan con las nacionalidades brasileira y peruana. Entretanto, esos saberes culturales del território de pesquisa estan ajenos a la escuela, principalmente por tener un currículo urbanocentrico que desconsidera estos saberes ya que está basado en la Base Nacional Comum Curricular descontextualizada de la realidad. Notamos que la escuela de la rivera necesita de más atención del poder público municipal para las cuestiones administrativas y pedagógicas, así como los profesores necesitan de orientación y acompañamiento en el trabajo educativo. Percibimos que las practicas pedagógicas en una perspectiva intercultural/ decolonial es un desafío delante del sistema educativo dominante en el interior del salón de clases; en una instancia son prácticas tradicionales que limitan el saber, en otras son prácticas insurgentes que permiten a los niños que construyan conocimientos a partir de sus espacios de vida. Por eso, la pesquisa apunta para la necesidad de valorización y reconocimiento de los saberes de sujetos amazónicos en la educación de la rivera, asi como prácticas pedagógicas a partir de la própria Amazônia y sus sujetos.

Palabra clave: Prácticas pedagógicas. Decolonialidad. Interculturalidad. Território fronterizo.

UTCHIGA1

Nha'ă puracü na'ca i dauũ nanawa'e aicüma'ū i ngu'gü i wü'i ya nguepataü'ū i nhemaūwa i ore i no'rü ügü, nü'ü i ugü'üca' ngema nu'cüma'ü i cua' nanaü'ü i nguerü'ücüma ya tatü tchigapenüwa ngemane ya nguetapaū i benjami cõstantchiwa/amazonawa rü tagü'ặnewa. Ngema gu'tcha i aicüma amazonicawa ügüne ngeta nguepata'ü i ngemaūwa, tana me'egü i cua'gü i gu'urau i nacüma ma'ă ru natucumu i na u'gu'u ru nama'ă îu'u ya duu'egu ya gu'uraü ya natchianewa a duuêgü Ngema nacüma i ngu' rü tü'ü nagu narü inüe'e ngeta nagu nanangu i nucümaü i nacüma i ngueru'ü arü puracü ya tügü ma'ặ rü ặcutanü'e rü tü'ü nü'ü na cua'ê'ê i tümacüma ya buă'tagü ya tamaê'pü i ü'yeanewa i amazônica rü tagucüă peru Ru colombiawa. Nha'ă puracü rü nama wetchaū tüna ya yiema na'ca puracüe i nucüma'ü i nacüma. Na nhu'ặ cũ tama'ặ nũ'ū ya u'tchaū'ū aicüma'ū i na we'ū i wü'itchigũ ĩnügü ya nguepata'ü ya boa wistawa anewa ngemane, Islandia arü tocutüwa i petropili i peruanewa nhemane, rü ngema na ngemagü, naca nanu'e rü naca na daugü i ngewaca'ü, i tama i nucüma'acü ya ũ'ẽū. Rü tü'ū nü'ū ni ũ'ẽū na nhuacü tama i puracü na tama ngugü'ū rü tama yau'ũ rü tana üpetü'ũ'eū i inügü nanawü'ū i nguene'ū i puracü e'cặpu arü, yautchicüna'ru'ū, rü ngema na ngema'ū na ünagü'ū i ngema nü'ū ü'ū i poperawa nhuăcü wü'igu cuna we'ū i nacümagü i nhema tümacüma'ă arü cua'gü, na tümama'ă cuna ü'ū ngema ngueru'ū ya nguepataūwa i frôteirawa ngemane. Nhema puracu inugu ma'ă i u'ū ru tu'u ma'ă taya utare'e i ngema cu'agü arü nacumagü tüma ma'ặ cunawe'ẽi nagu i ma'ẽ'ū, nge'ta i tana ügü'ūwa rü tama iu tana ügü'üwa rü nagu i tchi'üwa i nagu'üraü i nacümagü i tagucüacüma rü peruanugücüma, nhemagü ni'i nhema cua'gü i natchianegü arü puracügü i ngemaū ya nguepata'ū arū, aicūmaūtchi tū'ū na ngemaū i ngema popera e wū'i currículo natchica i dautchitawa tama nü'ü na cuatchaūgu nhema nhaặ cua'gu maru ngeta nagu ni'i u, ngeta nagu ni'u i BNCC i nguepataerü'ü nagu i i'ü. Nüna tacua'ặtchi a nguepata'ü ya tatütchipenüwa ngemagüne, rü nanawa'e aicüma wü'i i'nü i a'egacü nama'a fa'ü i puracü i nguepataerü'gü ĩgü'ū, nanawa'e na cuna ucu'eū na nagu na i̇'ūca' ngema puracü i ngue'tae, nüna ta cua'atchiegüü ngema nguetae arü puracü rü wü'igu'ü i nacümagü tama i nucümaü i gu'tchaü nape'ena i gu'ūma i nucumaū noru me'ū i natchica ya nguepata'ū aru aiepewa. Duca'a aicumama nacüma'ặcü tana ü'gu, na nhemaặcü ya ngegü'ü ca' tümama'ặ ya buă'tagü. Erü tüma'ặ tana ngu'ūe'ẽ tama taặne'ẽūca' ngema nawa ta ma'eū. Ngema puracü cunanaü'e' tautchaặcü rü poraặcü'cu'ū nü'ū na cua'e'e, nawa i ngu'gü ya tatütchipenüwa nhemagüne, nhema ni'î nacüma nguepataearü arü puracügü, tüma arü tama ya î'î.

De'agü rü tchawe: cuna ü'ü ngema nguetaeru'ũ arü puracü i nucüma'ū i natücümütchiga/nügüma'a ügüüne.

¹ Resumo traduzido em língua indígena ticuna pelos professores Elias Augustinho Abelaez e Gilberto Samias Parente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Entrada do rio (Boca do Moá) que conduz à comunidade lócus da				
	pesquisa	14			
Imagem 02	Caminho da roça				
Imagem 03	O pescador lança a tarrafa de pesca				
Imagem 04	Vida ribeirinha				
Imagem 05	Translado para a comunidade com a vice-cacique				
Imagem 06	Pesquisadora na residência de moradores ouvindo as narrativas				
Imagem 07	Crianças mergulhando no rio				
Imagem 08	Transporte que dinamiza as relações socioculturais na região de fronteira				
Imagem 09	Mapa da localização geográfica da tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru				
Imagem 10	Tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia				
Imagem 11	Fronteira Brasil e Colômbia.				
Imagem 12	Rio Javari divide o município de Benjamin Constant/AM e 10 Islândia/Peru				
Imagem 13	Moradias e comércio flutuante em Islândia/ Peru	106			
Imagem 14	Comércio flutuante de Islândia/Peru	106			
Imagem 15	Vista aérea panorâmica da cidade de Islândia	107			
Imagem 16	Balsas quem servem de atracadouro para embarque e desembarque 10				
Imagem 17	Rua da cidade de Islândia/Loreto/Peru				
Imagem 18	Rua e orla Rio Yavarí na cidade de Islândia	109			
Imagem 19	Canoas e casa de fabricação de farinha na orla do igarapé Yavari 1				
Imagem 20	Balsa da Associação dos Taxistas Fluviais que realizam transporte de				
C	Benjamin Constant para cidade Islândia/Peru, atracada no Porto de				
	Benjamin Constant/AM	110			
Imagem 21	Canoa de transporte fluvial				
Imagem 22	Desembarque no Brasil de estudantes vindo de Islândia				
Imagem 23	Roça urbana no centro da cidade				
Imagem 24	Casa de farinha flutuante na orla do bairro javarizinho	116			
Imagem 25	Vista panorâmica da comunidade de Boa Vista	117			
Imagem 26	Mapa do município com localização da comunidade	118			
Imagem 27	Vista panorâmica da comunidade de Boa Vista	119			
Imagem 28	Casa do ribeirinho no período da enchente				
Imagem 29	Instrumentos de cozinha: pilão e moinho				
Imagem 30	Fogão a lenha				
Imagem 31	Instrumentos de trabalho				
Imagem 32	Estoque de maniva para plantação				
Imagem 33	Casa de farinha pós enchente				
Imagem 34	Levantamento do mastro em homenagem a São Pedro 13				
Imagem 35	Ritual das mulheres em volta do mastro.				
Imagem 36	Ritual de acender as velas ao tronco do mastro				
Imagem 37	Mulheres sobem o centro comunitário para acender vela a imagem do				
C	santo	132			
Imagem 38	Centro Comunitário	134			
Imagem 39	Pote de água	135			

Imagem 40	Tanque preparado para coletar água da chuva 13					
Imagem 41	Motor de geração de energia					
Imagem 42	Antiga escola de madeira1					
Imagem 43	Atual Escola Municipal Boa Vista					
Imagem 44	Refeitório	140				
Imagem 45	Crianças merendando no corredor					
Imagem 46	Organização do Polo Educacional Indígena Bom Intento					
Imagem 47	Transporte das professoras					
Imagem 48	As crianças no transporte escolar					
Imagem 49	Crianças ajudando no desatracar da canoa					
Imagem 50	Criança remando					
Imagem 51	Criança conduzida pelos responsáveis	147				
Imagem 52	A interação familiar no processo de aprendizagem dos saberes das					
C	crianças	151				
Imagem 53	Desenho de uma criança sobre seu território	152				
Imagem 54	Crianças banhando no rio	154				
Imagem 55	Crianças brincando	156				
Imagem 56	Desenho do campo de futebol	157				
Imagem 57	Criança na pesca	159				
Imagem 58	Desenhos do percurso entre a casa e a escola das crianças	161				
Imagem 59	Alimentação trazida de casa pelas crianças para merenda na escola	162				
Imagem 60	Merenda na escola	164				
Imagem 61	Alimento trazido pelas professoras para merendarem na escola	165				
Imagem 62	Calendário escolar					
Imagem 63	Atividades sobre vogais					
Imagem 64	Desenho livre	182				
Imagem 65	Brincadeira no recreio	182				
Imagem 66	Atividade no quadro branco	183				
Imagem 67	Cartilha em espanhol	184				
Imagem 68	Brincadeira de roda	189				
Imagem 69	Atividades com recorte e colagem	189				
Imagem 70	Brincadeira do Jerry	192				
Imagem 71	Jogando bola	192				
Imagem 72	Brincadeira do saco	192				
Imagem 73	Escrita das palavras	194				
Imagem 74	Briga de galo	194				
Imagem 75	Passeio na comunidade	195				

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

APMC – Associação de Pais e Mestres e Comunitários

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

BC – Benjamin Constant

MEB – Movimento da Educação de Base

CUT – Central Única dos Trabalhadores

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPA - Universidade Federal do Pará

ISCOS – Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo

GEPEIF - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Infância e Filosofia

SUMÁRIO

1 DESATRACANDO A CANOA: caminhos introdutórios	14 16			
1.1 Rios da infância: motivações de uma criança amazônida				
1.2 Problema e objetivos da pesquisa	24			
1.3 Contextualização das categorias do objeto	26 41			
1.4 Estrutura da dissertação	41			
2 PERCURSO METODOLÓGICO: Remando nos rios da pesquisa	43			
2.1 Nos caminhos do rio: abordagem da pesquisa	44			
2.2 Remando por outros rios: a etnografia decolonial como caminho	45			
2.3 Pescando nas águas fronteiriças: os procedimentos da pesquisa	54			
2.4 Sujeitos da pesquisa	65			
3 O DESAGUAR DOS SABERES NA AMAZÔNIA: um mergulho decolonial	67			
3.1 Os olhares teóricos sobre a(s) infância (s) de curumins e cunhatãs na	68			
Amazônia				
3.2 Beirando os rios dos saberes culturais na realidade amazônica	72			
3.3 Educação ribeirinha: nos rios das epistemologias outras e da	80			
interculturalidade crítica	92			
3.4 Prática pedagógica na educação ribeirinha amazônica	92			
4 TERRITÓRIO FRONTEIRIÇO: contextualizando o tapiri da pesquisa	96			
4.1 Tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia	97			
4.2 Fronteira entre Benjamin Constant/Brasil e Islândia/Peru	103			
4.2.1 Cidade de Islândia, Departamento de Loreto/Peru	105			
4.2.2 Benjamin Constant-Amazonas/Brasil	113			
4.3 Comunidade Boa Vista - Ilha do Cleto ou Bom Intento	117			
4.3.1 História da comunidade	119			
4.3.2 Modos de vida e saberes	123			
4.4 Conhecendo o interior do tapiri: a realidade da Escola Municipal Boa Vista	137			
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AMAZÔNIA FRONTEIRIÇA: os saberes	149			
culturais na escola Boa Vista				
5.1 Os saberes culturais vão à escola?	150			
5.2 Peneirando o conhecimento	169			
5.4 Práticas pedagógicas do professor: refletindo sobre os saberes e fazeres em	177			
sala de aula				
6 REMEI REMEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI CHEGUEI VOU CANTAR	197			
MINHA ALEGRIA: elementos conclusivos	137			
REFERÊNCIAS	203			
	_00			
APÊNDICES	217			
GLOSSÁRIO	227			
ANEXOS	232			

1 DESATRACANDO A CANOA: caminhos introdutórios

Imagem 01 - Entrada do rio (Boca do Moá) que conduz à comunidade lócus da pesquisa



Fonte: COELHO, M.A.S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

Nos caminhos desse rio Muita história pra contar Navegar nessa canoa É ter o mundo pra se entranhar. (Música- Caminhos de rio. Raízes Caboclas)

Este trabalho dissertativo de pesquisa que recebe o título **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um Olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha**² é fruto de inquietações que foram suscitadas das reflexões advindas da relação direta com o rio e das experiências de vida de uma criança indígena da etnia Cambeba, nascida e moradora do município de Amaturá, no sudoeste amazonense, que compõe a mesorregião do alto Solimões, da imensa floresta amazônica.

Pensar a Amazônia nos remete a um 'rio' de múltiplos significados pela realidade sociocultural e territorial que abrange. Significados esses que precisam ser compreendidos pelos próprios amazônidas, como sujeitos que podem mudar o pensamento colonial, preconceituoso, criado pelos exploradores deste território, que o percebem como matéria prima infinita para a exploração do capital. Um território tradicional³, ocupado por sujeitos

² Apesar da escola estar situada em uma comunidade indígena, a escola pelos moldes do sistema municipal de ensino é considerada uma escola não-indígena. Dessa forma, utilizamos neste trabalho a educação ribeirinha para tratar dos assuntos educacionais deste território de pesquisa, e não educação escolar indígena.

Título em espanhol: Prácticas Pedagógicas de Profesores de Multicursos en la Triple Frontera Amazonica Brasil-Perú-Colombia: una Mirada Decolonial a la Educación de la Rivera.

Título em ticuna: Ngueru'ũ Prü Puratchiga Wü'igutama Tchocu'ũ Ya Tamaẽpü Ya ĩnagü Nügüma ügüne: Brasil/Peru/Colombia: Wü'i Dawenü i Nucüma Ya Nguetaeru'ü Ya Tatütchipenüwa Arü.

³ Território Tradicional seriam as terras ocupadas por populações detentoras de conhecimentos tradicionais, os povos indígenas e populações que se auto identificam como populações tradicionais: os seringueiros, as

que tem sua identidade e modos de vida próprios com estreita relação com a fauna e a flora e que possuem conhecimentos tecidos historicamente no enredo da oralidade e experiências no cotidiano de gerações.

Apesar da ideia romantizada estar impregnada no imaginário social, entendemos que a Amazônia é muito mais que uma extensão geográfica, é um lugar onde os sujeitos são possuidores de um modo singular e diverso de viver e se relacionar, e sua própria forma de produzir conhecimentos que divergem da forma hegemônica e aceita cientificamente. (PORTO GONÇALVES, 2005)

Desse modo, é necessário resistir por este espaço tão cobiçado, homogeneizado por quem não é da Amazônia e nem compreende sua importância vital, como diz Porto-Gonçalves (2005). Para isso é preciso ouvir as vozes amazônidas que estão presentes nos diferentes povos que a compõe, brasileiros, peruanos e colombianos, tais como indígenas, ribeirinhos, agricultores, pescadores, que dialogam e se inter-relacionam neste território.

Embora atitudes de resistência venham tomando dimensão maior nos dias de hoje, nos movimentos sociais, nas políticas públicas, nos espaços educativos como a escola, é necessário superar a ideia da colonialidade do poder, do saber e do ser⁴ impregnados na vida e realidade dos povos tradicionais da Amazônia.

Nesta perspectiva, é preciso desconstruir as barreiras sociais, culturais, políticas, epistemológicas nos espaços escolares, nas práticas pedagógicas e nas relações entre educandos e educadores, assim como reconhecer que ambos podem ultrapassar tais barreiras a partir de outras pedagogias (como propõe Arroyo, 2014) articuladas aos saberes e realidades em que vivem. As práticas pedagógicas de resistência, portanto, tem papel importante nesse processo de desconstrução dos paradigmas dominantes coloniais que orientam o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem de crianças em escola ribeirinha na região de fronteira Brasil, Peru e Colômbia da Amazônia Brasileira, precisa considerar as culturas e identidades das crianças desses diferentes territórios. Isso significa dizer que as práticas pedagógicas nas escolas requerem mais atenção e cuidado, embasado em práticas de resistência que valorizem as crianças ribeirinhas, indígenas – peruanas e colombianas - que vivem e convivem neste espaço educativo brasileiro.

comunidades de fundo de pasto, os quilombolas, agroextrativistas da Amazônia, faxinais, pescadores artesanais, comunidades de terreiros, ciganos, pomeranos, pantaneiros, quebradeiras de coco, caiçaras, garazeiros e as Associações de Mulheres Agricultoras Sindicalizadas (GARCÉS; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2007).

⁴ As dimensões que a colonialidade é reproduzida (BALESTRIN, 2013)

Esta seção, portanto, introduz o trabalho dissertativo apresentando as motivações que nos levaram a pesquisar sobre práticas pedagógicas na educação ribeirinha de uma escola em território de fronteira, apontando experiências da infância, da vida acadêmica e profissional, bem como, indica os elementos da pesquisa, suas categorias e objeto.

1.1 Rios da infância: motivações de uma criança amazônida

Desde a infância tenho uma ligação e aprendizado com as terras firmes e de várzea, os rios, igapós e a floresta, ligação esta, marcada profundamente pela relação com a realidade amazônida no seio familiar, na sociedade e no ambiente escolar, contribuiu significativamente para minha formação identitária e acumulação de experiências e aprendizados.

A minha infância é constituída de experiências embasadas na relação do brincar como um processo de aprender com e para a vida, seja nos momentos de lazer como de estudo e trabalho, permeado pela dinâmica do aprender fazendo nas águas, nas terras e na floresta, assim como nas relações sociais com crianças e adultos indígenas, ribeirinhos, entre outros que faziam parte do meu ambiente familiar e social.

Expresso inicialmente as lembranças daqueles que nos possibilitaram estar aqui, meus pais, as primeiras experiências no seio familiar foram o alicerce para a formação da minha personalidade, da minha maneira de agir, de pensar, de ver o mundo e interagir com as pessoas. Meu pai é indígena da etnia Cambeba, agricultor, pescador, artesão, foi líder dos movimentos sociais da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no município de Amaturá, participando de encontros em Manaus, Benjamin Constant e Tabatinga/Amazonas, assim como de congressos em Belo Horizonte e capacitação no Rio de Janeiro e em Amaturá. Foi professor alfabetizador nos anos de 1970 e 1971 na comunidade rural de São Domingos, na época pertencente ao município de São Paulo de Olivença/AM. Meu pai estudou somente até a 5ª série oferecida na escola, mas um cidadão ativo e transformador da realidade amaturaense.

Foi o fundador do Diretório do Partido dos Trabalhadores — PT, em 1988 no município, vindo a concorrer como vereador no ano de 1996, mas não obteve êxito eleitoral. Exerceu a Presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais nos períodos de 1992 a 1994; 2005 a 2007. Foi Presidente do Conselho Municipal de Assistência Social no período de 2012 a 2014. Secretariou a Associação dos Idosos de Amaturá - Os Guerreiros - do qual faz parte até hoje. Atualmente é agricultor aposentado, que ainda vive a experiência de ir e vir nos caminhos da roça, sem esquecer sua condição social.

Minha mãe é indígena da etnia cambeba, artesã, agricultora tradicional, produtora de alimentos derivados da agricultura familiar como biscoito de goma, docinho de castanha, arapata, beiju, pajuaru, pé-de-moleque (ver glossário no final deste trabalho). Participa ativamente das atividades pastorais da igreja católica e da Associação dos Idosos de Amaturá. Frequentou a escola até a 3ª série, pelas poucas condições financeiras da família que residia em um sítio, distante do perímetro urbano e não havia transporte escolar. Uma mulher imbuída de saberes e conhecimentos, que escola nenhuma tem ou lhe proporcionaria, que perpassam pelos caminhos da roça, das plantas, dos remédios, dos segredos da floresta, dos ciclos da natureza, dos alimentos, enfim uma infinidade de saberes que à tornam uma educadora da vida.

Relato um pouco sobre meus pais, por considerar, que os rios da minha infância transcorrem por suas vidas, por serem portadores de saberes tradicionais, que envolvem a relação com a água, a terra e a floresta. Assim, das experiências no seio familiar trago recordações dos tempos em que vivi uma infância regada de alegrias, aprendizados e trabalho.

Minha família sempre sobreviveu da agricultura, dos produtos extraídos da floresta e cultivados para nos alimentar e vender em nossa residência. Cultivamos das mais variadas espécies alimentícias como a mandioca, macaxeira, banana, café, milho, feijão, pepino, pimentão, tomate, cebola, bem como frutas de açaí, melancia, melão, pupunha, cacau, ingá, limão, goiaba, abiu, cupuaçu, jenipapo, castanha, apuruí, tucumã, umari, sapota, mapati, jabutipi⁵, entre tantos outros.

Tínhamos e ainda temos roças nas áreas de várzea e terra firme. Para garantir o plantio e colheita durante o ano todo, minha família faz seleção de sementes crioulas para uso próprio no plantio da próxima safra, especialmente, feijão, melão, melancia e milho. Essa prática é e sempre foi uma forma de garantir a produção e nosso alimento, já que vivemos da agricultura, daquilo que a mãe terra/floresta nos dá. Nós crianças, participávamos diretamente da seleção, do tratamento e estocagem das sementes, assim como do cultivo, sendo um aprendizado contínuo para nossas vidas.

Além disso, sempre criamos galinhas, porcos e patos, já que não tínhamos condições financeiras para comprar carne e frango (somente dia de domingo). Apesar disso, tínhamos em nossa mesa os mais fartos alimentos naturais produzidos na roça como feijão, farinha, macaxeira, banana e peixe fresquinho preparado no fogão à lenha. Todas essas experiências tem relação direta com os modos próprios da vida do ribeirinho, do agricultor, do pescador,

⁵ Essas frutas são comuns na região do Alto Solimões/Amazonas, especificamente no município de Amaturá, onde são cultivadas em terra firme ou na várzea.

que dialoga com os saberes tradicionais que ainda resistem em muitas famílias, como a minha.

Minha educação familiar foi rigorosa, disciplinar, arraigada em valores morais e éticos. Participávamos diretamente do trabalho da roça, ainda que nossa prioridade fosse sempre o estudo, após nossas aulas íamos de canoa atrás de nossos pais para ajudá-los no cultivo. Nas atividades da roça as crianças ajudavam na campina, no plantio dos grãos, transporte dos feixes de lenha e dos produtos da colheita, tudo isso era realizado de forma divertida e responsável, ainda mais quando havia os ajuris familiar. Tudo isso construiu nossa identidade, porque essa foi/é a nossa cultura.

Aprendíamos a matemática, ciências, geografia, história, português no momento em que íamos de canoa ou a pés para roça, quando campinávamos, plantávamos os grãos de feijão e milho, ou quando definia-se o período de capina, plantio e colheita, os segredos da natureza, o processo da farinhada⁶ e da pescaria.

Desde a infância fui ensinada a viver nos rios e nas florestas amazônicas. A participação dos meus pais e familiares na minha formação foi contínua, desde o aprender a nadar, plantar, fazer farinha, pescar, produzir meus próprios brinquedos, a ler e escrever, ainda que os mesmos não tivessem concluído seus estudos.

A relação com o rio transborda pela nossa vida, desaguando na construção do nosso ser. Nossa vida é fruto do rio que corre, pois o trabalho, o lazer, a subsistência sempre veio dele. Pescávamos na polpa da canoa ou mesmo no flutuante da casa de farinha, tomávamos banho, lavávamos roupas e louças, porque, enquanto crianças, fomos ensinadas a ter responsabilidades com os afazeres de casa para ajudar nossos pais. Isso era visto por nós crianças não como obrigação ou trabalho pesado, mas como diversão e aprendizado.

Como toda criança do lugar, adorávamos brincar de futebol na rua ou no campo, de jerry, taco de lata, esconde-esconde, barra bandeira, queimada (chamávamos de mata mata), travessia do igarapé Acuruí⁷ nadando, pira (pega-pega), pião, papagaio (pipa), peteca, pincha, além de brinquedos de madeira produzidos por nossos pais, tios e por nós mesmos.

As brincadeiras de criança foram um aprendizado a parte. Brincadeiras que não dialogavam com as práticas pedagógicas em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem em escolas situadas em regiões de fronteiras onde há uma diversidade cultural.

⁶ Farinhada seria o ápice do processo de produção na casa de farinha as margens do igarapé. Esse é o momento que envolve todos os familiares, em um trabalho coletivo e socialização da aprendizagem dos derivados da mandioca. O processo de descascar, ralar, prensar, colher o tucupi, tirar a goma, mexer a farinha no forno, jogar para cima, também é um momento de compartilhar a produção.

⁷ Igarapé em Amaturá, que significa águas pretas.

Mas, que permitiam nos integrar com outras crianças, de culturas, identidades, gostos e costumes diferentes, por meio das músicas e dinamismo que nos envolvia.

Desde criança gostava de ouvir histórias contadas pelos mais velhos de nossa família e vizinhos que faziam parte do nosso convívio. O lugar onde morávamos ocorria constantes racionamentos no fornecimento de energia elétrica e isso permitia que reuníssemos em frente de casa: meus pais, irmão, tios e vizinhos para conversar. A maioria das vezes, as histórias contadas giravam em torno dos segredos da floresta, das lendas, causos como a curupira que vivia na roça da terra firme e na mata que fazia com que os caçadores se perdessem por dias, a Iara que cantava e encantava os pescadores no igarapé do município, relatos de visagens e assombrações de pessoas que morreram e que supostamente continuavam no mundo. Essas histórias influenciavam o imaginário social popular das crianças, que ficavam curiosas, encantadas e extasiadas ao que era contado.

Destaco, que da infância à adolescência acompanhava meus pais nos movimentos sociais e reuniões do Sindicato, que antes de ter sede própria aconteciam em nossa casa ou na capela da igreja e que, posteriormente, passaram a ocorrer nas comunidades ribeirinhas. Momentos este que me proporcionaram ocasiões ímpares de muitos aprendizados do que hoje é compreendido por educação do e no campo.

Sendo a filha caçula, de 11 filhos, estive nos diferentes espaços que eles faziam parte e que proporcionaram diferentes aprendizados, como as festividades e atividades educativas. Entre as quais destaco: a festa da mandioca, que mobilizava o município com apresentação de danças, encenações do processo de plantio, colheita e farinhada, desfile das rainhas, diversos gêneros alimentícios produzidos com a mandioca, entre outras representações que valorizavam a importância e o cultivo da mandioca.

Outra festividade que participei com meus pais foi a festa religiosa dos padroeiros da cidade, Nossa Senhora do Carmo e São Cristóvão, que envolve a tiração dos mastros nas capoeiras do município, os rituais de rezas e crenças. Acompanhava também as aulas de alfabetização de adultos que ocorriam no sindicato com utilização da 'Cartilha do ribeirinho', do Movimento de Educação de Base (MEB) que era baseada na metodologia de Paulo Freire, com utilização de temas geradores a partir da realidade dos ribeirinhos. Esses momentos foram importantes para compreender o significado desse território amazônico, tão complexo e imerso diverso de conhecimentos.

Para além disso, no ambiente comunitário participei dos movimentos sociais da Igreja Católica, no coral infantil e grupo de coroinhas, em que fazíamos apresentações na igreja e fora dela; pastoral itinerante em que nós íamos para as comunidades ribeirinhas participar dos

cultos e festividades dos santos. Ainda, fiz parte da pastoral vocacional em que realizávamos estudos e reflexões sobre a nossa vida; grupos de liturgia e comunitária, que contribuíamos nas atividades da igreja e fazíamos visitas aos doentes e necessitados. Esta educação religiosa me ajudou a traçar metas, de reconhecer o que é certo e o errado, fazer minhas próprias escolhas e assumir responsabilidades. Mas principalmente a pensar nas necessidades do outro.

Na adolescência, participei da banda escolar chamada Banda Marcial Os Guerreiros, que oportunizou nossa ida às comunidades indígenas e não indígenas para tocar nos desfiles da Semana da Pátria, interagindo com os adolescentes e jovens das bandas destas comunidades. Eu tocava a corneta, instruída pelo sr. Luz Guerreiro (sargento reformado do exército que conduzia a referida banda). Essa experiência proporcionou uma formação musical, mas sobretudo a interação com outros adolescentes e jovens onde trocávamos conhecimentos e apreendíamos valores como respeito ao outro e disciplina. Bem como, o desenvolvimento social sensível à capacidade dos outros com os quais interagíamos, possibilitando uma convivência sociocultural firmada pela amizade.

Cabe ressaltar que na infância e na adolescência já ouvia meu pai falar da tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia. A relação com a fronteira, portanto, vem dos relatos da experiência de vida dele, como representante do sindicato dos trabalhadores rurais, que viajava para os municípios fronteiriços de Tabatinga e Benjamin Constant. E, ao chegar em casa, da região de fronteira relatava sobre o lugar, as pessoas, o transporte, a dinâmica de vida, assim como os produtos que trazia para nós: o calaboca (pirulito colombiano), barrilete (chiclete), boliqueijo (militos colombiano), lençóis peruanos. Tudo isso criava uma expectativa entre nós crianças de conhecer este lugar que trazia novidades e curiosidades.

Os conhecimentos ribeirinhos e a fronteira perpassaram pela educação familiar e escolar. Aliás, os rios da infância no ambiente escolar tiveram muito significado para reconhecer a importância dos saberes culturais como elemento a ser pesquisado e discutido.

Todo processo de escolarização, foi acompanhado por meus pais e irmãos mais velhos. Ressalto, que minha educação foi alicerçada nos saberes tradicionais da família. Minha mãe é quem fazia minhas roupas, produzia a esteira que levava para a escola, o lanche que eram seus docinhos de castanha e goma. Nos afazeres escolares recebia ajuda e incentivo dos meus irmãos, nas reuniões da escola minha irmã era que participava.

Diante disso, ser criança na Amazônia transcorre pela trajetória escolar na educação infantil, anos iniciais e finais, que se complementavam com as práticas pedagógicas dos professores. Minhas lembranças ainda guardam a ansiedade, o medo, a curiosidade de ir para a escola. Iniciei minha vida escolar, aos quatro anos de idade, em 1994, em uma escola

pública municipal, lugar onde foi construído o alicerce fundamental para a vida estudantil, que preocupava-se com o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Contudo, as práticas na educação infantil divergiam das práticas educativas familiares, pois a escola pautava o ensino ao simples ato de aprender a ler e escrever, a preocupação era com o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando os conhecimentos sociais e culturais. E, isso ocorria das diversas formas, como atividades de coordenação motora fina no caderno, modelagem, colagem das vogais em forma de desenhos, enrolava bolinhas de papel higiênico, cartilha do ABC, cartilha caminho suave, que me conduziram ao processo de alfabetização. Apesar disso, as brincadeiras livres permitia a interação e socialização com outras crianças, que possibilitava dialogar e trocar conhecimentos.

A caminhada estudantil no ensino fundamental foi na Escola Estadual São Cristóvão e Escola Estadual Amaturá. Ambas escolas priorizavam o ensino de conteúdos curriculares. Na alfabetização, momento em que aprendi a ler, a prioridade do sistema educacional brasileiro era que todas as crianças fossem alfabetizadas, sendo assim o método sintético é o que prevaleceu em minha sala de aula.

Apesar disso, no ensino fundamental houve momentos de muito aprendizado, de trocas de conhecimentos nas atividades escolares que se revelavam dinâmicas e contextualizadas com a nossa realidade social, de interação nas festas na turma com os pais, mães e colegas. Tudo o que aconteceu foram momentos de crescer e amadurecer o conhecimento, assim como as exigências foram maiores quanto as notas bimestrais, pois meus pais cobravam resultados quanto as notas e capacidade intelectual.

No Ensino Médio, em 2007, não conclui com a turma pelo fato de ter sido aprovada no vestibular e fiz o processo de aceleração de conclusão do ensino médio. As práticas dos professores eram baseadas no sistema de avaliação e vestibulares, sendo estas conteudistas e constituídas de um ensino preparatório. Mas, tive momentos fundamentais que alicerçaram minha vida acadêmica, fui líder de sala, participava de atividades extra escolares, produzia, recitava poesias e tantos outros que ficam marcados nas minhas lembranças, que ajudaram-me na conquista de cada degrau rumo à educação superior.

Hoje percebo o quanto as práticas pedagógicas dos professores se relacionam com as práticas hegemônicas colonizadoras, pois não trazem para a escola e para a sala de aula a realidade sociocultural dos educandos, desconsiderando os conhecimentos outros trazidos do ambiente familiar e social. As práticas pedagógicas não consideravam os saberes e fazeres dos alunos e da comunidade.

Entretanto, esta criança se transformou em professora. Por isso, a temática de pesquisa decorre também das preocupações acadêmicas e profissionais enquanto professora da educação infantil e coordenadora pedagógica em instituição de educação infantil que permitiram compreender o quão importante é a prática pedagógica no reconhecimento das identidades culturais das crianças, que são desconexas da realidade sociocultural.

Como as águas se encontram, meu contato diretamente com esse contexto de fronteira e sua realidade se deu em 2007, ao ir residir no município de Benjamin Constant/AM, para cursar a graduação em pedagogia. Este foi um momento de grandes impactos, descobertas, curiosidades, aprendizagens, permitidas por uma realidade ambígua, mas ao mesmo tempo tão impressionante. Pessoas de diferentes países que conversavam em espanhol, português, ticuna, a maioria dos comércios é de comerciantes peruanos, alimentos nunca vistos por mim, tão comuns a eles como o ceviche, chicharrón, lomo saltado, fañi, arepa⁸, o refrigerante incacola (que meu pai tanto falava ao viajar para tabatinga para reuniões do sindicato dos trabalhadores rurais), o dinheiro que circulava era o real e o peso (difícil entender como se dava a conta dos valores), as vestimentas, o ir e o vir sem nenhum impedimento para os países, realizar compras de produtos internacionais, as crianças que moram no Brasil estudam no Peru e vice-versa, enfim, uma realidade fronteiriça que se apresentava com uma singularidade e dinâmica de vida peculiar, que dialoga em todos momentos.

Na graduação o Trabalho de Conclusão de Curso versou a respeito da temática Educação e interculturalismo, que enfatizava a relação das diferentes culturas na escola em comunidades rurais de Benjamin Constant/AM, no alto Solimões. A diversidade cultural presente no ambiente educacional das comunidades ribeirinhas situadas em regiões fronteiriças se apresentaram como um desafio à prática pedagógica dos educadores a ser enfrentada na formação docente inicial e continuada, que se complementam por meio de recursos didáticos pedagógicos, planejamento curricular escolar, relevantes para compreender o papel e o valor da afirmação das identidades que envolve as comunidades existentes nessas localidades.

As preocupações foram ampliadas ao ingressar em 2012 como professora substituta e em 2014 concursada no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, para a área de Práticas Pedagógicas e Alfabetização que se somaram às atividades desenvolvidas no ensino, em projetos de extensão, colaboração em pesquisas, orientação de trabalhos de conclusão de curso e membro do Conselho Municipal de Educação do município

⁸ Ver glossário

de Benjamin Constant/ Amazonas, onde foi/é possível constatar um cenário de três identidades diferentes (brasileiros, colombianos e peruanos). Essas identidades entre as populações que habitam os municípios fronteiriços adquirem sentido "por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelas quais elas são representadas" (WOODWARD, 2012, p. 8) que se intercambiam em diferenciada diversidade cultural.

Além disso participei de vários projetos de extensão e pesquisa em comunidades ribeirinhas como Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS), I Seminário de Educação do Campo no Alto Solimões, Diálogos Interdisciplinares: Ciclo de Palestras e Encontros do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões, Planejamento e produção de materiais didáticos: reflexões e práticas a partir do chão da escola do campo, entre outros que nos permitiram conhecer da realidade educacional das comunidades ribeirinhas do Alto Solimões/Am.

Para além das questões ribeirinha e fronteira, o estudo foi enveredando na pósgraduação pela decolonialidade como uma epistemologia outra, que contribui para as reflexões no território pesquisado. A partir disso, inserida na Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) tive a oportunidade de conhecer os teóricos e ampliar as informações a respeito do assunto, assim como nas sessões de estudo de teóricos decoloniais (Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, entre outros) promovidas pela rede e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), dos quais faço parte.

No PPGED/UFPA, o objeto pesquisado vincula-se diretamente à linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, por abordar sobre práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas de território fronteiriço. A linha nos permitiu repensar as concepções de práticas pedagógicas no território amazônico, considerando os aspectos socioculturais, político-pedagógico, estruturais que envolvem o trabalho docente.

Por tudo isso, com as leituras proporcionadas na academia em minha formação em nível de graduação e pós-graduação no programa de Mestrado, compreendo que a minha realidade e experiência de vida se afirmaram em territórios e movimentos decoloniais, reafirmando a importância da resistência, reinvenção e reafirmação de identidade dos povos da floresta, das águas e das terras firme e de várzea.

Essa trajetória embasa a relevância pessoal, social, acadêmica e profissional do tema da pesquisa voltado para a prática pedagógica das escolas ribeirinhas da tríplice fronteira. Partimos, portanto, do pressuposto da sociodiversidade que se verifica no território fronteiriço, no qual a perspectiva de práticas de resistência podem ser cotidianas nas

diferentes formas que se manifestam as identidades das crianças que vivem neste local, do brincar ao se alimentar, do estudar ao se constituir como sujeito outro nas interações com outros sujeitos de diferentes culturas na tríplice fronteira.

Consideramos, portanto, que a relação entre teorias e práticas educacionais dos educadores incide e adquire relevância especial, seja no ambiente educativo ou qualquer outro de influência da escola. Acreditamos ser necessário considerar a realidade sociocultural e ambiental como elemento importante na formação das crianças na educação ribeirinha, que tem implicações decorrentes da formação inicial e continuada dos professores para atuarem nesses espaços formativos e em diferentes níveis de escolarização.

Isso porque é na relação socioespacial da escola e da comunidade, que as crianças interagem com o ambiente onde vivem no regime de seca e vazante, enchente e subida dos rios num processo dinâmico de ir-e-vir. Logo, é possível que construam aprendizagens significativas, diferenciadas no espaço educativo, que devem servir para reflexão e intervenção em prol do bem estar das pessoas, da relação com a natureza e com os demais, ou seja a prática do Bem Viver, como resistência e possibilidade nas práticas escolares em diferentes realidades da Amazônia.

Considerando isso, entende-se que a cultura, identidade e práticas são indissociáveis no processo de relações sociais e educativas, pois integram e expressam entre indivíduos ou grupos, informações e conhecimentos que evidenciam a importância das expressões culturais na formação escolar.

1.2 Problema e objetivos da pesquisa

Esta pesquisa, procura compreender como as escolas ribeirinhas tem oferecido e garantido o direito à educação de qualidade às crianças em territórios fronteiriços, notadamente, marcados por uma sociodiversidade cultural. Nesta linha de pensamento Caldart (2004, p.149-150) ressalta que esse direito deve ser no e do campo, como um espaço de saberes singulares dos povos:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Então, pensar em educação ribeirinha é ter um espaço amplo de estudo sobre crianças que tem modos singulares de ser, sentir e ver, necessidades de aprendizagem específicas,

bagagens culturais riquíssimas arraigadas no conhecimento tradicional. Isto é, um campo onde a criança constrói conhecimento sobre o mundo a partir dos conhecimentos cotidianos e isso deve ser considerado nas práticas escolares.

Logo, educar e cuidar na realidade fronteiriça em escolas ribeirinhas, impõe a necessidade em analisar e observar as diferentes culturas dentro do contexto socioeducativo. Esta pesquisa, portanto, trará reflexões sobre a cultura das crianças ribeirinhas no contexto escolar de fronteira, partindo do seguinte problema: Como os saberes culturais e identitários das crianças estão presentes na prática pedagógica de professores que atuam em escola ribeirinha no território fronteiriço Brasil-Peru-Colômbia⁹?

Para orientar a pesquisa, o problema foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras: Qual o perfil socioantropológico da comunidade Boa Vista e de sua escola? Que saberes perpassam o cotidiano da escola estudada? Em que medida as práticas pedagógicas da escola apontam para um processo educativo numa perspectiva intercultural/decolonial ou de invasão cultural?

Quanto aos objetivos nesses rios fronteiriços, a pesquisa busca analisar, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas do professor do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. Assim como, descrever o perfil socioantropológico da comunidade Boa Vista e da escola estudada; identificar os saberes culturais das crianças que perpassam o contexto escolar; e investigar se o (a) professor (a) em sua prática pedagógica articula os saberes culturais das crianças ribeirinhas, entendendo como apontam para um processo educativo na perspectiva intercultural/decolonial.

O trabalho de investigação procura explorar e aprofundar a prática pedagógica docente na formação escolar de crianças do contexto ribeirinho, como fator propiciador de legitimação do universo simbólico cultural (BERGER; LUCKMANN, 2014), reconhecidos nas suas identidades. Esta pesquisa visa entender como se apresenta a prática pedagógica na educação infantil contribuindo na construção de diretrizes que orientem o trabalho docente, principalmente refletindo e discutindo a realidade das crianças e educadores no território ribeirinho.

A pesquisa foi realizada na escola municipal Boa Vista, num território ribeirinho amazônico, Comunidade Boa Vista localizada na Ilha de Bom Intento, no município de

⁹ Esclarecemos que citamos a tríplice fronteira para situar que este território permite o diálogo entre os três Estado-Nação, possibilitando a interculturalidade nos diferentes espaços inclusive escolar, mas a pesquisa se dá somente na bifronteira entre o Brasil e Peru, como demonstramos no decorrer do trabalho.

Benjamin Constant, Amazonas na fronteira com o Peru. Tivemos como participantes da pesquisa uma turma de multisseriado e multi-etapa (educação infantil de Pré I e Pré II e anos iniciais de 1º e 2º ano), sendo uma educadora e dezessete crianças (aos quais serão atribuídos nomes fictícios para preservar-lhes a identidade), com vistas a analisar as implicações pedagógicas na valorização da identidade cultural das crianças em contexto escolar fronteiriço.

1.3 Contextualização das Categorias do Objeto

Considerando o problema da pesquisa e os objetivos, definimos como categoria do objeto de estudo: território fronteiriço, decolonialidade e práticas pedagógicas no multisseriado. Estas categorias nos possibilitam inicialmente situar teoricamente a perspectiva que envereda este trabalho.

Definimos a categoria **Território Fronteiriço** para nos referirmos ao campo da pesquisa, onde localiza-se a cidade de Benjamin Constant/AM, do lado brasileiro e a cidade de Islândia/Loreto, do lado peruano (aprofundada na seção 4). São lugares que mostram aspectos importantes da diversidade cultural, das complexas atividades cotidianas que requer um entendimento e compreensão no processo de formação educacional das crianças em áreas de fronteiras "caracterizada por sua diversidade sociocultural" (GARCÉS, 2012, p. 95).

Realizar uma pesquisa em território fronteiriço, significa adentrar em um campo permeado por uma dinâmica de troca de saberes, culturas, complexidade, contradições, conflitos étnicos, ambientais, mas que abre horizontes para compreender a realidade socioeducacional de escolas situadas em regiões de fronteira, neste caso, a fronteira amazônica entre o Brasil, Colômbia e Peru.

Não é objetivo deste estudo um aprofundamento teórico no conceito de fronteira, mas situar a categoria território fronteiriço para articular ao contexto educacional. Esse Território Fronteiriço é assumido como uma categoria essencial para compreensão do objeto em estudo pelas culturas e identidades que o constituem. Ou seja, não podemos deixar de considerar as relações sociais e culturais que ocorrem nesse território e que incide diretamente no espaço escolar, assim como as lutas e resistências expressas nesse território.

Inicialmente, entende-se neste trabalho o território na dimensão geográfica, mas e principalmente na dimensão social e cultural. Território no sentido geográfico permite "considerar a existência de múltiplos recortes espaciais" (TRINDADE JÚNIOR, 2010, p.114), ou seja, espaço físico e terra, as multidimensionalidade naturais e sociais. Ainda, "o

território pressupõe a correlação de forças entre agentes diferenciados, no qual o espaço exerce uma mediação" (idem, p.112)

Para Fernandes (2006, p.33) o território é espaço geográfico, mas também é espaço político, "mesmo sendo uma fração de espaço, também é multidimensional". Afirma que esse espaço se dá nas relações sociais que o constituem.

Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. (FERNANDES, 2006, p. 33)

Para além da compreensão de área e espaço geográfico, o território é entendido como espaço ocupado e vivido, onde se constrói ideias, pensamentos, culturas, identidades a partir das relações, como nos indica Fernandes (2006, p.34): "A sua existência assim como a sua destruição serão determinadas pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência".

Nesse contexto, o território não se refere somente a localização geográfica, se trata do lugar de vida, onde as pessoas constroem e reconstroem suas identidades, se encontram, dialogam culturas, se relacionam, considerando as relações de poder que se estabelecem (SAQUET, 2013). Isso posto, essas relações contribuem "na formação da identidade desses territórios".

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p. 8).

Concordamos com Santos, que o território representa o espaço subjetivo, que considera a identidade inerente a este, que envolve diversas relações, as territorialidades. Nesse sentido, que a fronteira retrata o espaço, o território formalmente configurados com Estado-Nação. A Fronteira é um conceito que engloba muitas perspectivas e abordagens a partir do entendimento que se busque fundamentar: fronteiras históricas, fronteiras geográficas, fronteiras epistemológicas, fronteiras culturais, fronteiras interdisciplinares, fronteiras linguísticas, fronteiras do poder, fronteiras da Nação, fronteiras em conflitos, fronteiras simbólicas.

Trindade Júnior (2010) apresenta a noção de fronteira a partir de muitas possibilidades conceituais e interpretativas na dimensão geográfica: espaço, paisagem, região, território, rede e lugar, como vemos no quadro elaborado pelo autor.

CATEGORIA	SENTIDO	NOÇÃO DE FRONTEIRA	PRINCIPAL DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR
Espaço	Dimensão material da sociedade configurada territorialmente	Contiguidade Descontiguidade Unidade Descontinuidade	História Sociologia Economia
Paisagem	Formas e objetos dispostos no arranjo territorial imediatamente captados pelos sentidos.	Identidade Homogeneidade Descontinuidade	Antropologia Psicologia Sociologia
Região	Espaço diferenciado e particularizado historicamente pela relação homem/ natureza e situado em escala intermediária entre universal e singular	Homogeneidade Unidade Separação Barreiras Descontinuidade Divisão	Economia Ciência Política História
Território	Espaço delimitado e controlado por e partir de relações de poder de natureza econômica, política e/ou simbólico-culturais.	Competência Político- Administrativa Soberania Identidade Nacionalidade Barreiras Divisão	Direito Ciência Política Antropologia
Rede	Sistemas de fluxos (movimentos) e fixos (nós) que definem uma dada organização espacial	Circulação Contiguidade Descontinuidade	Economia Direito Ciência Política
Lugar	Espaço imediato de vivências coletivas e individuais, sociais e subjetivas definidas pelo sentido de reconhecimento, de pertencimento e de proximidade física e social.	Identidade Nacionalidade Homogeneidade	Antropologia Psicologia Sociologia

Quadro - Possibilidades de mobilização de categorias e de diálogo interdisciplinar

Fonte: TRINDADE JÚNIOR, 2010, p. 120.

Esses aspectos conceituais apontam para a fronteira como uma categoria interdisciplinar que pode ser entendida por diferentes ângulos, mas que nos levam a entendê-la pela dimensão material e imaterial do território, como propõe Fernandes (2006), em que os sujeitos e o espaço são concretos e reais, ou seja, esses conceitos ainda que diferentes consideram a realidade e as relações sociais.

Zárate Botía (2008) descreve a realidade das dificuldades em entender a fronteira em sua confluência de várias fronteiras.

Fronteras materiales a veces crudamente visibles como las que acostumbran marcar política y administrativamente los territorios de cada sociedad nacional, y fronteras simbólicas no siempre fáciles de advertir y menos aún de explicar como las de la identidad. Con un poco de atención, esta confluencia se puede percibir en la

particular "humanidad" de la gente que vive en o más allá de los que aún hoy concebimos como los márgenes del Estado-nación: población que se desplaza cotidianamente por tierra o por agua, a través de una frontera sin duda existente pero para muchos efectos imperceptible, que nos recuerda la metáfora de los "cruzadores de fronteras", muy usada en la abundante literatura sobre la línea divisoria de México y Estados Unidos, pero que contrasta con ella precisamente por tener, en muchos sentidos incluido el físico, un carácter abierto y por demás propicio para la integración. Estos transeúntes fronterizos, además de trasponer a diario la todavía "sagrada" territorialidad del Estado y la nación modernas, incluso a despecho de quienes hace ya algún tiempo vienen proclamando el fin de uno y otra, con lo que también han despachado sus fronteras, han venido compartiendo una serie de experiencias de lo que constituye el medio fronterizo o, en términos de este relato, la frontera transnacional, y que se puede percibir en una variedad de eventos que simultáneamente sirven para diferenciar o congregar a las personas. Entre los primeros están los marcadores físicos que permiten fácilmente ver y sentir la presencia de controles civiles y militares, así como de funcionarios e instituciones de tres estados; la existencia de maneras diferentes de construir y concebir el espacio, así como de formas contrastantes de alimentarse, vestirse, comportarse y comunicarse. De los segundos da cuenta, por ejemplo, la existencia de segmentos de la población que usan con igualdad de competencia varias lenguas indígenas, además del español y el portugués, al lado de otros que apenas inician su tránsito por una mezcla de portugués y español, el "portuñol"; de indígenas que reivindican de manera contingente su etnicidad o nacionalidad, de acuerdo con las conveniencias del caso, o de población cuya adscripción nacional es muy difícil de determinar, a juzgar por la expresión de rasgos culturales que no pertenecen claramente a ninguna de las sociedades nacionales que han venido interviniendo en el contacto. Estas expresiones de la frontera corresponden igualmente a gente que aprovecha tres órdenes institucionales nacionales y que en no pocas ocasiones se beneficia de sus falencias y ambigüedades. Y no solo hablamos de los contraventores de toda laya que por supuesto son "connaturales" a la frontera misma. Mestizaje, multilingüismo, identidades múltiples y transnacionalismo, entre otros, además de las expresiones de la pervivencia y actualidad del Estado-nación, son los signos que forman parte de la cotidianidad de la que se acaba, al cabo de algún tiempo y de manera inadvertida, por formar parte. (BOTÍA, 2008, p. 15-16).

O autor aponta para a complexidade da fronteira, ou melhor das muitas fronteiras que se constituem num território. Indica as muitas formas de interpretar e entender, mas afirma que a miscigenação, o multilinguismo, as múltiplas identidades e transnacionalismo, fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos, e isso expressa que a fronteira ultrapassa a questão territorial, vai além das relações sociais, políticas e culturais do povo que vive nesse território.

A Fronteira, neste trabalho, vai além dos limites geográficos e territoriais, que determina Fronteira na dimensão territorial. A fronteira como um espaço social de múltiplas vivências e experiências, de transição, mudanças, reconfiguração territorial, resistências, estratégias de sobrevivência, mas também de processos de ocupação, frente econômica, política, conflitos étnicos e ambientais. Ou seja, "A fronteira como experiência social aciona ritmos diversos de continuidades e descontinuidades, reprodução e transformação de mundos sociais que se tensionam e se contagiam mutuamente" (CARDIN; ALBUQUERQUE; PAIVA, 2019, p. 16-17).

Para Santos e Benetti (2012), "a fronteira representa o que está na frente. Decorre de um fenômeno da vida social, indicando 'lugares de comunicação'". Trata dos territórios de fronteira internacional, dos processos de expansão política e econômica, das reconfigurações dos grupos migratórios a partir dos aspectos identitários, culturais e territoriais, assim como lugar de movimento, de passagem, de intercâmbios, de articulações, de tensões e distensões, de conflitos (BENTO, 2012). Mas, também é espaço de relações sociais e culturais, que dinamizam a vida. Nessa perspectiva, Trindade Júnior (2010) apresenta a noção de fronteira a partir das considerações Ramoneda (2006, p.6) que diz:

As fronteiras marcam um dentro e um fora, um nós e os outros. As fronteiras são de muitos tipos: físicas, políticas, culturais e também psicológicas. Uma fronteira cria um espaço interior que pretende ser homogêneo e deliberadamente diferenciado do exterior. Porém, as fronteiras são, também, barreiras invisíveis que se interpõem entre os homens, inclusive entre suas relações pessoais.

É importante esclarecer, que a compreensão de fronteira permite um movimento de abertura e fechamento (BENTO, 2012), no sentido de que é possível compreendê-la pelos limites imaginários, jurídicos e territoriais, poder de controle do Estado, mas também como lugar de encontro, de relação social, uma ferramenta de diálogo entre diferentes identidades, culturas, modos de vida, que se permitem trocas e reconstrução no modo de existir e viver. "A fronteira expressa a capacidade de integração: uma zona de interpenetração mútua e de constante transformação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas". (SANTOS; BENETTI, 2012, p.63) e não da lógica de divisão, de limites.

"O território de fronteira é, assim, campo aberto à penetração de residentes de diferentes nações [...]" (SANTOS; BENETTI, 2012, p.63). Portanto, território fronteiriço é o lugar de dialogicidade, de trânsitos, de intercâmbios, de formas de existências e resistências cotidianas, onde as territorialidades se constituem, as pessoas entram e saem ressignificadas, marcadas pelas culturas e identidades que se reconstroem.

O território fronteiriço entre o Brasil, Peru e Colômbia são espaços sociais e simbólicos dos modos de vida, marcados pelo encontro de diferentes povos indígenas, desigualdades sociais e territoriais, diferenças linguísticas, culturais, religiosas, econômica (capital- valor das moedas nos Estados-Nação), política, que possibilita construção de identidades e interculturalidade, influenciando na educação das crianças que moram nesses lugares.

Portanto, apresenta-se o território fronteiriço em um contexto onde se intensificam transformações sociais e culturais, especialmente na faixa de fronteira entre o Brasil e o Peru,

onde se localizam os municípios de Benjamin Constant/AM-BR e Islândia/Peru, ou seja, onde se apresentam uma conjuntura que ultrapassam as questões geopolíticas. Importa situá-lo como um espaço privilegiado de interação entre os povos que vivenciam essas realidades. Por isso, nesse trabalho as fronteiras serão consideradas para além dos "aspectos econômicos e geopolíticos, as dimensões sociais, culturais e ambientais" (BRITO; SOUZA; SILVESTRE, 2018, p. 6).

O município de Benjamin Constant/AM é uma realidade fronteiriça que se distingue como um espaço não somente das relações internacionais, mas de interações sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas em uma realidade dinâmica em sua cotidianidade. Onde é possível a interculturalidade, considerando a riqueza de diversidade entre os povos, inclusive nas instituições escolares onde esses povos se integram.

Esse território fronteiriço, por ser considerada fronteira livre (atravessa-se a fronteira de um Estado Nação sem precisar das exigências burocráticas, como passaporte) favorece ao comércio internacional de mercadorias estrangeiras e ao comércio ilícito de drogas, contrabando de armas, tráfico de pessoas, entre outros males sociais. No entanto, consideramos a fronteira na perspectiva das interações socioculturais, pois favorece também a troca cultural pelas músicas, culinária, vestimentas, festividades, ou mesmo pelos idiomas, onde as identidades são construídas coletivamente.

Sobre esse aspecto a noção de *identidade cultural se* configura de singular importância no aspecto sociocultural fronteiriço, resultantes das interações e das ações do ser humano nos grupos sociais em dois países distintos. Ou seja, diferentemente dos limites territoriais das zonas de fronteiras da "visão institucional do Estado, presenciamos nas relações de base em regiões de fronteiras, trânsitos culturais e sociais que perpassam os limites interpostos pelo maquinário político-jurídico-administrativo dos Estados-Nação" (BRITO; SOUZA; SILVESTRE, 2018, p. 31). Portanto,

Fazer pesquisa de campo nas regiões de fronteira é se situar diante de um fazer social, com suas sociabilidades, dinâmicas, esquemas, complexidades e contradições. O que possibilita observar a simultaneidade de processos nacionais e transnacionais, relações fronteiriças e transfronteiriças, mobilidades e controles, diferenças e semelhanças, distâncias e aproximações, conflitos e integrações, assimetrias e simetrias estruturais e conjunturais que se configuram de forma específica em cada realidade estudada. (CARDIN, ALBUQUERQUE; PAIVA, 2019, p.15-16).

Essas situações na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru são permeadas por uma dinâmica de interação social e intercultural de sujeitos que vivenciam a realidade fronteiriça, o ambiente escolar, se levado em consideração o contexto onde se localiza a escola municipal

Boa Vista. Esclarecemos que esse território fronteiriço no qual se realizou a pesquisa é complexo. E não temos a intenção de configurar toda essa complexidade.

Logo, viver/estar na fronteira não é conhecer a fronteira e sua realidade socioambiental, cultural, ecológica, territorial, nos ensina Zárate Botía (2008). É muito mais que conhecer, é viver o dinamismo de encontro entre as nações, culturas e identidades que se constituem nesse espaço, onde criam e recriam sociedades de fronteira por meio da interação. Essa concepção ainda é incipiente, pela forma fragmentada que é compreendida a fronteira e o conhecimento das dinâmicas que a envolve, assim como a compreensão da complexa realidade de fronteira.

Nesse contexto, é importante destacar a categoria **Decolonialidade** para se discutir e refletir sobre epistemologias outras que constituem os diferentes territórios, como Abya-Yala (América Latina), especificamente a fronteira Brasil-Peru-Colômbia. Essa categoria surge a partir do grupo de autores latino americanos¹⁰, Modernidade/ Colonialidade (M/C), refletindo e questionando a modernidade eurocêntrica e as epistemologias impostas por ela. Trazem a decolonialidade como "projeto epistemológico, ético e político" (BALESTRIN, 2013).

Para entendermos melhor, consideramos importante situar a modernidade e colonialidade¹¹, para enfim direcionar a decolonialidade neste trabalho. Enrique Dussel, na sua obra "1492 - O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade", afirma que o nascimento da modernidade foi no ano de 1492, quando ocorre a invasão européia de nosso território Abya-Yala (América Latina) como um ato violento de encobrimento do Outro (nós), nos invisibilizando e confrontando, impondo-se como descobridor, colonizador e dotado de um discurso universal eurocêntrico.

Nesse sentido, Ocanã; Arias; Conedo (2018, p.26) afirmam:

La historia de la modernidad europea es una historia de autorreconocimiento, de autoafirmación, y de celebración de las incontables hazañas epistémicas e intelectuales. Es un proceso de autogestión en el que Europa, mirándose a sí misma como eje intelectual y foco epistémico, se reconoce como autosuficiente para configurarse como centro cognitivo del mundo y del universo. Asimismo, la historia silenciada de su colonialidad es la historia de las negaciones, rechazos e subvaloración e invisibilización de otras formas válidas de racionalidad e historia. Los saberes "otros" fueron subalternizados e invisibilizados. No existen. Solo existe y es válida una racionalidad, la racionalidad europea. Se configura así la modernidad desde Europa.

Dentre os autores citamos o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. (BALESTRIN, 2013)

¹¹ Conceito introduzido por Aníbal Quijano no final dos anos de 1980 e início de 1990.

A modernidade, portanto, imposta como sinônimo de progresso, está presente em todo lugar, "[...] uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a 'colonialidade'" (MIGNOLO, 2017, p.2). Sua configuração retrata visibilidade de um conhecimento universal europeu, ocultando a colonialidade imposta ao Outro (nós).

No contexto histórico do surgimento conceitual, o grupo M/C, faz reflexões sobre as várias dimensões do processo colonial, dentre as quais o colonialismo e colonialidade. Nesse sentido, é fundamental e esclarecedor os aportes teóricos trazidos por Nelson Maldonado-Torres, explicitando a diferença:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refi ere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refi ere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridade y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Maldonado-Torres, indica que a diferença fundamental entre o colonialismo e a colonialidade se encontram nas seguintes diferenças: O Colonialismo se assenta em um período histórico que engloba o campo político e econômico, por meio do qual engendra a soberania de uma nação. Isso resultaria no poder de um povo sobre outro povo, que institui um império¹². A Colonialidade resultaria do colonialismo moderno, ou seja, um padrão de poder que se estabelece das relações de trabalho, produção de conhecimento, subalternidade a autoridade, nas relações intersubjetivas entre a nação colonizadora e os povos colonizados.

Nessa perspectiva teórica, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. O grupo Modernidade/Colonialidade, concordam que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p.75). Pois, devido à colonialidade é que a Europa se impôs e produziu sua epistemologia como modelo universal e único, invisibilizando e negando todas as epistemologias produzidas na periferia do ocidente, ou seja, os conhecimentos válidos eram mediados pelo paradigma eurocentrado, legitimando a razão moderna.

.

¹² O imperialismo como produto do capitalismo e o colonialismo como produto do imperialismo foram elaborados em diferentes direções; tratava-se não somente de definir o conceito de imperialismo, mas também de dispor teoricamente sobre sua vinculação como crise, sobrevivência e estágio do capitalismo. (BALLESTRIN, 2017, p. 506).

Para Mignolo (2017) a Colonialidade é "o lado mais obscuro da Modernidade".

Si bien tomo la idea de sistema-mundo como punto de partida, me desvío de ella al introducir el concepto de "colonialidad" como el otro lado (¿el lado oscuro?) de la modernidad. Con ello no quiero decir que la metáfora de sistema-mundo moderno no haya considerado el colonialismo. Todo lo contrario. Lo que sí afirmo es que la metáfora de sistema-mundo moderno deja en la oscuridad la colonialidad del poder (Quijano 1997) y la diferencia colonial (Mignolo 1999, 2000). En consecuencia, sólo concibe el sistema-mundo moderno desde su propio imaginario, pero no desde el imaginário conflictivo que surge con y desde la diferencia colonial. (MIGNOLO, 2000, p. 35)

Ballestrin, vai dizer que o lado escuro da Modernidade, significa a lógica continuada do colonialismo "através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial são algumas importantes contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo" (BALLESTRIN, 2017, p. 510). Ao que para Mignolo (2000, p. 46), a colonialidade constitui a modernidade por meio de relações assimétricas de poder.

La colonialidad es constitutiva de la modernidad. Las relaciones asimétricas de poder al mismo tiempo que la participación activa desde la diferencia colonial en la expansión del circuito comercial del Atlántico constituido a través de los siglos como Occidente o civilización occidental, son las que justifican y hacen necesario el concepto de "colonialidad del poder" (Quijano 1997) y de "diferencia colonial" (Mignolo 2000) para corregir las limitaciones histórico-geográficas a la vez que lógicas del concepto de geocultura en su formulación wallersteniana

Para Mignolo (2000, p. 39) não seria possível pensar e conceber a modernidade fora da colonialidade, no bojo da complexa relação de poder exercido pelo poder colonizador ou colonialidade do poder. Ora, o surgimento do mundo moderno/colonial é uma "compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial". Mignolo nos ajuda a compreender que os sujeitos que viveram e tiveram experiências da modernidade colonial, teriam sidos capturados na sua subjetividade que influenciou na formação da autoconsciência subalterna, de um povo pagão, bárbaro e subdesenvolvido.

A Colonialidade para Maldonado-Torres (2007), muito embora faça parte de um contexto histórico, social e econômico, que possibilitou um processo de relação de dominação e subordinação do colonizador sobre os colonizados até os dias atuais. Ainda assim, a Colonialidade persiste por meio dos projetos educacionais, culturais, que consideram os

povos das Américas subalternos, inferiores, incapazes, o que justificaria um controle a respeito da aprendizagem, critérios de produção e seleção acadêmica.

La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio-histórico, en particular el del descubrimiento y conquista de las Américas. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Na configuração epistêmica da colonialidade há uma tripla dimensão: a colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Quijano (2005) é quem conceitua colonialidade do poder, considerando que a partir da conquista da América Latina, África e Ásia, constrói-se uma estrutura de dominação e poder em que se naturaliza a ideia de raça, qualificando a relação de inferioridade entre as pessoas, assim como articula o controle do trabalho em torno do capital e do mercado mundial. Para Mignolo (2000), a colonialidade do poder "surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial". (p. 39).

"La colonialidade del poder está relacionada con la occidentalización del outro, desde la perspectiva de la modernidad colonial, es decir, la invasión del imaginário del outro, reconfigurando su identidade y reorientándola hacia senda eurocêntricas" (OCANÃ; ARIAS; CONEDO, 2018, p. 29-30). Nesse sentido, o colonizador reprime o interior do imaginário do colonizado, reconfigurando as formas de produção do conhecimento, dos saberes, de criar, de dar sentido e significados, em função do imaginário europeu, subalternizando, negando e invisibilizando o colonizado. Portanto, fundamentado numa classificação racial e sedução pela cultura colonialista, identifica um sistema de dominação e exploração capitalista do trabalho, onde os índios e negros são os sujeitos subalternizados e inferiores.

A noção de raça, portanto, passa a ser pensado como operadora do processo de divisão racial do trabalho, da produção cultural, dos conhecimentos. "A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder" (QUIJANO, 2007, p. 93).

A questão econômica e política influenciam o saber. Quijano utiliza também a noção da colonialidade do saber, pelo qual a hegemonia epistemológica da modernidade europeia se sobrepõe em detrimento do legado intelectual dos indígenas e negros, percebe-se portanto, o racismo epistêmico. Onde "el colonizador reprime otros saberes no europeos y otras maneras de configurar conocimiento. Por medio de la colonialidad del saber se niega el legado epistémico e histórico de pueblos legendarios. Sus conocimientos son considerados místicos, irracionales y arcaicos". (OCAÑA; ARIAS, CONEDO, 2018, p. 32). Segundo Walsh (2007, p.29) "no es sólo la elevación de la perspectiva eurocêntrica del conocimiento como perspectiva única, sino ne em determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen".

No que diz respeito a colonialidade do ser, tão necessária sua reflexão quanto das outras dimensões, trata da negação da nossa existência humana, índios e negros, povos subalternizados. (MALDONADO-TORRES). Considerados não-europeus, sofremos violentamente a perda de nossa essência, desumanizados, impregnaram crenças e doutrinaram-nos para acreditar que nossas raízes epistemológicas e humanas eram inválidas. Nos leva a uma reflexão filosófica: quem somos nós? Que demonstra o caráter totalitário que o processo colonial expressa em nossa vida.

Para Walsh (2007, p.29) a colonialidade do ser "se refiere así a la no-ecistencia y la deshumanización, uma negación del status de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamento de los 'negros', no como gente, sino como 'cosas' del mercado"

Apesar de todo o processo de colonização, para os autores é imprescindível uma atitude de enfrentamento e resistência a esse ato de violência. Considera-se possível reverter esse quadro da modernidade, num processo de descolonização/ decolonização. Para isso, o giro decolonial como o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da M/C (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007) permite a luta e enfrentamento à estrutura colonial, isto é, ato de defesa e reação, de resistência e insurgência.

Garcia e Gerhardt (2019, p. 190), pontuam, citando Mignolo que a "descolonialidade refere-se a um projeto de descolamento epistêmico na esfera social que começa com a descolonização do conhecimento e em que a pluridiversidade se converte num projeto universal". Descolonizar implica subverter aquilo que está colonizado e colocar num processo de não colonização.

Nesse sentido, Walsh nos apresenta uma explicação quanto a utilização da expressão "de-colonização" e não "descolonização" – com ou sem hífen. A retirada da letra "s" perpassa a compreensão que há uma distinção entre romper e desfazer o processo de colonização, vai

além, refere-se a um processo de subversão e desarticulação do padrão colonial. Assim, a decolonialidade transcende a palavra colonialidade mostrando que há muito a ser dito e feito a partir dos colonizados, daqueles que precisam se fazer ouvir, dizer de sua cultura, de sua arte, seu modo de fazer ciência e produzir saberes.

A esse respeito Ocanã, Arias e Conedo (2018) nos explicam:

La descolonización es un proceso de eliminación total del colonialismo, asociado a las luchas anticoloniales, libertarias y emancipatorias de los diversos países que aún son colonia de algún estado colonizador. Se refiere al proceso de independencia política de las colonias. [...] Por el contrario, la decolonialidad se refiere al proceso encaminado a trascender históricamente la modernidad/colonialidad. La decolonialidad no es un acto ni una actividad, no es un momento específico de la lucha libertaria, es un proceso, una configuración de acciones biopráxicas que transitan mediante una deriva intencional caracterizada por la afluencia del ser/hacer/saber/vivir, con un nivel de profundidad jamás igualado por la descolonización.

A partir desses autores, a decolonialidade é assumida numa perspectiva de resistência ao colonialismo e à colonialidade. Um projeto ético, político e epistemológico, em contrapartida dos processos de violência colonial, ou seja, um repensar crítico e transdisciplinar considerando os conhecimentos invisibilizados pela modernidade capitalista. Desse modo, "supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber". (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.24)

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.24

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), quanto ao conceito de Decolonialidade¹³ explanam:

El concepto 'decolonialidad', que presentamos en este libro, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó signifi cativamente con el fi n del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la

¹³ Segundo Walter Mignolo (2017, p. 14), as bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista.

colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.

Portanto, a decolonialidade, neste trabalho, assume essa perspectiva de pensamentooutro a partir do subalternizado, que considera os modos de vida, de produção de conhecimento, transcendendo o padrão colonial de poder, saber, ser, sentir.

É possível adotar a perspectiva decolonial para entender a educação na Amazônia, pois pode ser que práticas reprodutoras da colonialidade perpassem o espaço escolar, sendo este um território de resistência, mas no fazer pedagógico e instrumentos didáticos também opera na lógica da modernidade.

A educação escolar e a prática pedagógica docente são imprescindíveis na construção de um legado intelectual que considere a realidade cotidiana das redes de conhecimentos culturais que se fazem e refazem no ir-e-vir entre as populações das fronteiras. É nesse contexto que os saberes e fazeres da prática pedagógica se constituem como espaço de afirmação e valorização da identidade e cultura dos educandos, como forma de compreender o dinamismo de viver-ser-estar na fronteira.

Dessa forma, a categoria **Prática Pedagógica,** aborda uma concepção crítica, dialógica e intercultural, considerando a pedagogia decolonial, proposta por Walsh. A prática pedagógica, portanto, pode vir a ser entendida no contexto social, político e cultural. Consideramos a prática pedagógica enquanto um conjunto de práticas, estratégias e metodologias necessário para conhecer a realidade mais intensamente, o que significa colocar a prática pedagógica a serviço do reconhecimento de "outras maneiras de ser, estar, pensar, sentir, existir e viver-com" (WALSH, 2013, p. 19). Neste sentido, território fronteiriço, em particular a escola, ocupa uma realidade prospectiva para desencadear teorias e práticas decoloniais que considere os sujeitos.

Acreditamos que prática pedagógica remete a concepções de conhecimentos, de saberes, de aprendizagens, de ensino que são imbuídos os sujeitos na sua relação com o outro e com o território. Por isso, nossa abordagem, considera uma visão heterogênea de práticas, intercultural, em que as relações interetnicas sejam horizontais e permitem construir conhecimentos próprios a partir da realidade dos sujeitos, de forma crítica e reflexiva. Essa prática pensada a partir da interculturalidade,

é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a

racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.28)

Essa forma de entendimento da prática pedagógica, remete-nos a prática política, cultural e dialógica, em que Freire (1987) aponta para um processo coletivo de construção do conhecimento, ou seja, professores e crianças constroem conhecimentos juntos fazendo uma leitura crítica da realidade, um processo formativo político, não somente de aprendizagem de conteúdos, mas e principalmente de análise e enfrentamento das estruturas de poder impostas à escola, aos modos de ler e entender a vida. Nesse sentido, Fernandes (1999, p.159) salienta que é necessário que a prática pedagógica seja:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nessa perspectiva que Freire (1987) critica a educação como prática de dominação, e considera a necessidade de busca da libertação por meio de uma prática problematizadora e dialógica, contrapondo o legado opressor da colonialidade do saber e pensar. Consideramos importante que a prática pedagógica, não seja aquela que deposita conteúdos, mas uma prática libertadora que "implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1987, p.67).

Esta prática, exige que se supere a contradição educador-educandos, e assim as concepções de dominação e submissão, de dominador e dominado que espraiam à sala de aula, mas que seja uma prática reflexiva que permita a busca e luta pela emancipação, que provoque mudanças de compreensão e atitudes na realidade vivida. Nesse entendimento, a educação problematizadora "[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora". (FREIRE, 1987, p.72)

Com base em Freire (1987), a prática pedagógica problematizadora nos remete a práticas contra-hegemônicas que redimensionam a concepção política, social, cultural, epistemológica no fazer docente. Na medida em que se problematiza práticas hegemônicas, acreditamos que a prática pedagógica precisa ser uma prática dialógica, em que o processo de aprendizagem é coletivo, que cabe a colaboração e cooperação entre educador e educandos. Não uma prática bancária (FREIRE, 1987), mas uma prática reflexiva, de encontro e

desencontro, de ouvir e de falar. "Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação". (Idem, p.92)

Práticas pedagógicas que considerem o humano, o sujeito social e político, como diz Arroyo (2014, p. 27) "outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação". Práticas sensíveis aos saberes culturais desses sujeitos que permeiam os espaços escolares, que desconstruam os padrões dominantes que os inferiorizam no processo ensino-aprendizagem.

Nessa configuração de transgressão à colonialidade, que as práticas pedagógicas podem ser assentadas na interculturalidade e decolonialidade. Como outras formas de pensar, ser, agir politicamente nos espaços sociais e escolares a partir da reconstrução do pensamento crítico. Pois, segundo Walsh (2007, p.47) a interculturalidade significa processos de construção de conhecimentos outros "de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política".

Para a autora, a interculturalidade está ligada a um projeto social, político, cultural, epistêmico, que provoca questionamento e contestação de pensamentos outros dos espaços sociais, ou seja, um projeto que direciona à decolonialidade. Aponta para a visibilidade e transformação das estruturas coloniais que foram imposta, nos libertando das cadeias que estão nas nossas mentes (ZAPATA OLIVELLA) postas por essa estrutura e sistema de poder e saber colonial. Reflete a necessidade de desmantelar práticas hegemônicas e dominantes, tradicionais, que epistemicamente tem invisibilizado os saberes, conhecimentos, culturas e identidades dos subalternos.

Portanto, a interculturalidade "propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser" (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.27). Do ponto de vista pedagógico, pressupõe uma pedagogia decolonial "uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento".

Nesse sentido, Walsh (2013, p.28) entende práticas como pedagogia, além do sistema educativo, por isso, propõe a pedagogia decolonial como

que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

"Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización" (idem, p.29). Desse modo, são práticas que buscam transgredir a negação ontológica e epistêmica; práticas pedagógicas que considerem a lutas, os movimentos, os saberes e culturas dos sujeitos.

Mota Neto (2017, p.4) afirma ainda que esta pedagogia refere-se "[...] as teoriaspráticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/ colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários". (MOTA NETO, 2017, p.4)

A partir das discussões de Walsh, Muraca (2015, p.60) afirma que

as práticas pedagógicas decoloniais são aquelas que *desnorteiam* a razão única da modernidade ocidental, que se esforçam em transgredir e transformar a negação ontológico-existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual, que pensam *a partir de* e *com* genealogias, racionalidades, saberes, sistemas de civilização e de vida radicalmente outros. Estas pedagogias são produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência. As lutas sociais, de fato, constituem o cenário pedagógico por excelência onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação.

Nessa perspectiva, a categoria prática pedagógica remete às práticas no território ribeirinho e fronteiriço no qual se realizou a pesquisa. Território este, onde os saberes culturais e identitários construídos pelos sujeitos tem relação direta com a água, a terra e a floresta. Portanto, as práticas pedagógicas nos espaços ribeirinhos e fronteiriços pressupõe considerar esta realidade.

1.4 Estrutura da dissertação

Com vista a atender os objetivos da pesquisa, a dissertação está organizada em seis seções. Esta primeira seção, intitulada "Desatracando a canoa: Caminhos Introdutórios", expõe as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas, dando ênfase as experiências da infância com a temática em estudo, assim como apresenta os elementos da pesquisa, o problema, as questões norteadoras, os objetivos e as categorias do objeto.

A segunda seção "Percurso Metodológico: Remando nos Rios da Pesquisa", discorre sobre a metodologia da pesquisa baseada na etnografia decolonial, fazendo uso da biodiversidade e sociodiversidade da realidade sociocultural dos povos amazônicos. De forma

mais específica é evidenciado as técnicas e instrumentos de coleta de dados, aprofundados teoricamente, bem como descrevendo como foi utilizada cada técnica na realidade pesquisada.

Na terceira seção "O desaguar dos saberes na Amazônia: um mergulho decolonial", traça uma discussão teórica sobre cultura e identidade nas práticas pedagógicas a partir da decolonialidade, inserindo discussões sobre a Amazônia fronteiriça, a interculturalidade crítica e a práticas decoloniais na educação ribeirinha.

A quarta seção intitulada "Território fronteiriço: contextualizando o tapiri¹⁴ da pesquisa", aborda o espaço investigado, um panorama dos aspectos geográficos, sociais e culturais do contexto de fronteira. Discorre-se sobre a realidade fronteiriça amazônica entre o Brasil, Peru e Colômbia, destacando a fronteira do Brasil e Peru, onde está inserida a escola pesquisada. Além disso, é apresentado o tapiri da pesquisa, que é a escola como lócus de investigação, onde é descrito aspectos históricos, infraestrutura e questões administrativas e pedagógicas que permitam conhecer o contexto desta pesquisa.

A quinta seção, "Práticas pedagógicas na amazônia fronteiriça: os saberes culturais na escola Boa Vista", apresenta os dados da coleta de campo em sala de aula, ao momento em que analisa se as práticas pedagógicas da professora da educação ribeirinha consideram as culturas e identidades das crianças que vivem no contexto fronteira, abordando como se manifestam os saberes culturais no contexto escolar. De igual modo, descrevemos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, considerando também como planeja, organiza e desenvolve sua aula neste território fronteiriço, ao mesmo tempo em que buscamos apontar práticas pedagógicas nas quais o professor articula os saberes culturais das crianças ribeirinhas.

A sexta e última seção, intitulada "Remei, remei pra chegar até aqui. Cheguei. Vou cantar minha alegria': elementos conclusivos", apresenta as reflexões conclusivas da pesquisa realizada, no qual retomamos os objetivos da pesquisa, indicando as principais questões suscitadas nas discussões e na realidade escolar.

Damos destaque ao glossário deste trabalho, que apresenta palavras específicas da realidade pesquisada, com imagens que demonstram a representação de cada uma, assim como os significados.

¹⁴ Nesta pesquisa o Tapiri, seria o ethos, o lugar/casa que serve de ambiente e referência. É um casa construída especialmente nas roças para acolhimento, descanso, diálogos dos sujeitos. Normalmente é um espaço aberto, coberto em palhas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: Remando nos rios da pesquisa

Imagem 2 – Caminho da roça



Que se cante lá fora a rara beleza da mãe natureza que a gente cuidou mas quem canta melhor o valor desta terra

é quem nela nasceu e por ela lutou. Num grande ajuri o caboclo levanta dizendo pro mundo que sabe cantar Barés, banibas, passés, e manaos tão dentro da gente querendo lutar.

(Música: Ajuri, Cantos da floresta, 1997, Raízes Cabocla)

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

O grupo musical Raízes Cabocla evidencia na letra da música que apesar dos olhares, visões e descrições distorcidas que se faz da Amazônia¹⁵ mundo afora, é a voz de quem vive, trabalha, luta e resiste neste lugar que melhor ecoa a realidade sociocultural dos povos amazônicos. Desse modo, esta seção traz a metodologia da pesquisa baseado na abordagem qualitativa, na etnografia decolonial, assim como a descrição das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

Inicialmente, situa-se a abordagem da pesquisa, posteriormente apresenta breve contextualização da etnografia moderna (Malinowski), perpassa pela etnografia pós-moderna (Geertz) que nos ajudam a pensar o giro decolonial, propondo uma etnografia na perspectiva decolonial.

A etnografia moderna é uma metodologia proposta por Malinowski no texto Argonautas do Pacífico Ocidental, ao propor a observação participante como o trabalho de campo. A etnografia permite ao pesquisador vivenciar uma experiência significativa da

¹⁵ A Amazônia e o homem americano foram inventados pelos europeus, ver Neide Godim (1994), em A Invenção da Amazônia.

realidade estudada, seus fenômenos diários, os ritos e ritmos de vida, os costumes, a organização da comunidade nas sociedades amazônicas.

Usamos a etnografia decolonial, para a pesquisa em educação como *modus* de olhar, sentir e escutar o outro, como sujeitos produtores de conhecimento a partir de suas interioridades, reconhecendo os elementos de enfrentamento e resistência à modernidade, no campo histórico, geográfico, político, social e educacional. Sem esquecer a subjetividade dos sujeitos no contexto de fronteira, onde as culturas dialogam e se complementam.

A metodologia envolve os conhecimentos teóricos, apontando para as concepções, procedimentos, visões, teorias que enveredam a pesquisa. Isto é, apresenta os métodos, abordagem, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados. Como a imagem os caminhos que seguimos para construir este trabalho foram caminhos ora conhecidos ora a serem descobertos durante a pesquisa, pelos quais fomos imbuídos de saberes culturais do território e dos sujeitos.

2.1 Nos caminhos do rio: abordagem da pesquisa

Embrenhar-se nas florestas amazônicas requer andar pelos caminhos do rio dos aportes metodológicos que guiarão o remar e o pescar na pesquisa. Assim como a pescaria requer conhecimentos, procedimentos e instrumentos para capturar os peixes, a metodologia de pesquisa vem imbuída de recursos que servem para realizar a investigação sobre o objeto de estudo.

A pescaria do conhecimento, no qual buscamos lançar nossas redes, ressaltar os saberes que dialogam num rio fronteiriço, não apontando verdades absolutas e conceitos rígidos sobre este diálogo, mas a relevância do entrelaço entre os saberes culturais nas práticas pedagógicas, das relações entre os sujeitos e os detalhes que nos fazem refletir a realidade.

Para isso, o pesquisador-pescador, necessita de um instrumental que foi ou vai sendo adquirido nas relações que tece no meio sociocultural, o que exige dele conhecimentos e experiências para navegar nas águas às vezes revoltas, às vezes calmas. E, antes de lançar-se ao rio necessita conhecer as técnicas, identificar e selecionar os instrumentos necessários e adequados para que a sua pesca tenha resultados.

Desse modo, a pesquisa abrange trabalho de campo, levantamento e revisão bibliográfica, análise documental na construção e aprofundamento dos conhecimentos frente à realidade dos educadores e crianças no cotidiano das atividades educativas vivenciadas em escola ribeirinha, numa abordagem qualitativa situadas no estudo de Jaccoud e Mayer (2014), que indicam a importância da subjetividade do objeto e das relações sociais que o constituem.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa toma como centro o ser humano, busca a compreensão dos acontecimentos e fatos, considerando a subjetividade, os espaços, as nuances, crenças, situações e sujeitos envolventes, o simbólico na pesquisa. A pesquisa qualitativa consiste na variedade de abordagens e métodos na discussão e prática da pesquisa, assim como perspectivas de participantes e sua subjetividade, reflexividade da pesquisa e no processo de construção do conhecimento (FLIK,2009).

Entretanto, não basta apontar os rios da pesquisa como elemento subjetivo e o pesquisador a sua subjetividade, é necessário "una reflexión epistemológica sobre cómo se construye el conocimiento (OLIVERA, 2014, p.143). Ou seja, as águas devem fazer parte de uma postura reflexiva crítica de quem constrói o conhecimento.

Portanto, partimos de uma abordagem qualitativa, com base nos estudos de Calderon; Guedes (2016), que enfatizam ser possível adotar abordagens metodológicas alternativas ao paradigma metodológico eurocêntrico hegemônico positivista, considerando que "é preciso coragem para que pesquisadores adotem práticas desobedientes, e sejam capazes de desprendimentos e indisciplinas, no intuito de utilizar alternativas metodológicas emancipadoras, compatíveis" com a teoria decolonial.

2.2 Remando por outros rios: a etnografia decolonial como caminho

A etnografia tem seu fundamento na antropologia com um caráter não familiar, de distanciamento da realidade das culturas e dos sujeitos da pesquisa. Contrapondo a esta concepção, Malinowski em 1922, rompe com este modelo de pesquisa, utiliza a etnografia moderna para produção do conhecimento a partir da vivência com a realidade do outro, e estuda de acordo com a lógica e modos próprios de vida desses sujeitos, bem como, respeita o saber-fazer no seu meio.

A observação participante é a grande inovação etnográfica de Malinowski (1978), ao considerar que o trabalho de campo, configura-se enquanto observação sistemática da realidade, que possibilita captar uma riqueza de significados da vida social e cultural. Ela vai permitir ao pesquisador adequar as "categorias à realidade estudada" e em "reconhecer e preservar a especificidade e particularidade de cada cultura" (MALINOVSKI, p. 10), ou seja, a etnografia permite construir experiência de vida junto às comunidades pesquisadas.

Para Malinowski (1978) os sujeitos devem ser estudados na sua totalidade, por meio da pesquisa de campo prolongada, convivendo, participando e aprendendo com grupo pesquisado, e principalmente compreendendo os significados atribuídos aos fatos ocorridos.

Nesse sentido, a observação participante e a descrição são os instrumentais que permitem redimensionar o papel do pesquisador e do pesquisado. Para tanto,

o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. [...] deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, o que significa, basicamente, viver mesmo entre os nativos, sem depender de outros brancos. [...] deve ele aplicar certos métodos especiais de coleta, manipulação e registro de evidência (MALINOWSKI, 1978, p.20)

O autor evidencia esses princípios da pesquisa etnográfica para deixar claro a necessidade de se distanciar da vida real e os significados intrínsecos dos sujeitos, além de possibilitar o estudo do outro a partir da descrição dos fatos e coleta de "dados concretos sobre todos os fatos observados e através disso formular as inferências gerais" (p.24).

É possível na etnografia por meio da observação direta conhecer a realidade da comunidade "através da convivência diária, da capacidade de entender o que está sendo dito e de participar das conversas e acontecimentos da vida" (MALINOWSKI, 1978, p. 13). A etnografia visa 'aprender fazendo' junto com o outro, respeitando e valorizando as diferentes formas de produção do conhecimento, das diferentes culturas, vestimentas, costumes, crenças, hábitos alimentares e de comportamento.

As vivências permitidas por meio do trabalho de campo, integra e familiariza o pesquisador com as populações e a comunidade pesquisada, revelando a realidade empírica, a interpretação social, cultural, ambiental, econômica e política. Por isso mesmo, Malinowski (1978) nos ajuda compreender a importância e a preocupação em adequar as categorias de estudo e análise da realidade sociocultural dos sujeitos pesquisados, "estreitamente associada ao empenho em reconhecer e preservar a especificidade e particularidade de cada cultura", e não arbitrar as categorias da cultura ocidental colonizadora, que não encontram correspondentes reais para serem comparadas.

Nesse sentido, Mello (2009, p. 277), discute o conceito de uma nova etnografia, uma abordagem que mostra e procura dar conta dos caminhos percorridos, que embora diversos, busca atingir os objetivos, não impedindo que "o pesquisador numa mesma pesquisa faça várias abordagens diferentes de um mesmo problema".

A perspectiva da etnografia de Malinowski, avança diante da realidade que se pensava a pesquisa somente nos laboratórios e escritórios, na medida em que se busca respostas aos problemas a partir do contato com os sujeitos e a realidade no trabalho de campo. Contudo, há limitações, como a descrição dos fatos de forma fria, com neutralidade e de forma objetiva, não pensando-a de forma interpretativa e analítica (MALINOWSKI, 1978).

A partir disso, Geertz (2012, p. 4) na etnografia pós-moderna, nos indica para a Interpretação das Culturas, ser necessário uma descrição do caminho que escolhemos percorrer. Pois se considerarmos que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu", essas teias necessitam ser analisadas não numa perspectiva experimental, mas numa perspectiva de descrição que favoreça a sua interpretação, em busca do significado.

A prática etnográfica considera as indicações de Geertz (2012, p. 4), tendo em vista que para o autor, a etnografia significa "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante". Ou seja, há interferências do pesquisador na realidade pesquisada, há uma forma interpretativa de perceber esta realidade, assim como utiliza da descrição densa dos fatos e situações vivenciadas.

Com base nos estudos de Malinowski (1978) e Geertz (2012), passamos a pensar uma etnografia decolonial. Esta proposta transcende a etnografia moderna e pós-moderna no momento em que propõe superar essas metodologias que se refere à descrição dos fatos e interpretação, mas uma reflexão crítica que permita aos sujeitos o protagonismo e ações para mudar a realidade social.

Corroborando com esta ideia, Geertz (2009) afirma que seja possível outras metodologias relevantes para um entendimento etnográfico, que vise atingir outras experiências, outras inclinações, fora da curva para o uso de dados convergentes, observações e retratar realidades incomuns e de várias formas, descrevendo os fatos observados com conexões entre si, devido ao relacionamento de seus habitantes, é que propomos o giro decolonial¹⁶ da etnografia.

Nessa perspectiva, o giro decolonial se dá ao utilizar os elementos metodológicos da etnografia moderna desenvolvidos por Malinowski e da etnografia pós-moderna de Geertz, para se fazer a etnografia decolonial. Este giro decolonial da etnografia procura contrapor-se a etnografia hegemônica ocidental (Europa e Estados Unidos), patrocinada pelas sociedades colonizadoras.

. .

¹⁶ Segundo Miglievich-Ribeiro (2014, p.72) coube a Walter Mignolo e Aníbal Quijano assumirem "o desafio epistemológico do *giro decolonial* que exige a vivência e o testemunho dos desmandos da colonialidade e da experiência nodal da subalternidade para tornar mais radical a crítica realizada à modernidade eurocêntrica-setentrional".

O giro decolonial é uma reflexão trazida por autores latino-americanos¹⁷, para o contexto social, histórico e cultural, que permite pensar estratégias metodológicas para dar conta da realidade singular das comunidades amazônicas em uma dinâmica fronteira de decolonialidade. Soler (2009, p. 48), esclarece que a perspectiva decolonial situa seus questionamentos na borda dos sistemas de pensamento e conhecimento não eurocêntrico, pois é uma proposta em construção concebido por Mignolo, Walsh e Escobar, como

la perspectiva decolonial – em construción – constituye uma propuesta epistémica, teórica y metodológica "latino-americana" para compreender las relaciones de poder/domínio en el espacio-tempo, asi como para la superación de la matriz histórica-colonial de poder y la liberación de los sujetos sub-alternos de esa matriz.

Assim, com as indicações de Mignolo (2003, p. 6), percebemos nesta pesquisa a necessidade de um deslocamento para pensarmos as possibilidades de uma etnografia decolonial para desocultar a pluridiversidade de conhecimentos do mundo amazônico em sua biodiversidade e sociodiversidade, em resposta a matriz da colonialidade do saber. Nessa configuração é necessário pensar opções decoloniais que foque em "sujeitos decoloniais, conhecimentos decoloniais e instituições decoloniais", para fazer emergir do encontro entre colonizado e colonizador, uma visão de vida e de sociedade descolonizante para superar a lógica da colonialidade.

A etnografia decolonial que propomos parte da matriz do pensamento da decolonialidade, na perspectiva dos teóricos que apontam para um fazer etnográfico decolonial (Dussel 2004, Mignolo 2003), a colonialidade do poder (Quijano, 2000), a colonialidade do saber (Castro-Gómez: 2007, Walsh 2007; Grosfoguel 2006), a colonialidade do ser (Maldonado-Torres 2007); interculturalidade decolonial (Walsh 2005, 2006) que nos permitem construirmos a proposta de uma etnografia decolonial (Walsh), (Fals-Borda 1987), Olivera (2014), Muraca (2015), Mota Neto (2015, 2017), Moscoso (2017).

Ocaña, Arias, Conedo (2018) propõem a necessidade urgente de uma metodologia na dimensão da decolonialidade para decolonizar a educação, para o entrelaçamento entre a educação, a interculturalidade e práticas pedagógicas decoloniais, para o fazer, sentir e o pensar decolonial. Pensar outras metodologias nos processos de investigação e produção de conhecimentos outros, se caracteriza a etnografia como metodologia de investigação, pois

_

¹⁷ Dentre os autores citamos o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (BALESTRIN, 2013)

a través de la cual ha sido posible inventar y observar a los "otros", indagar los nuevos mundos, mirarlos detenidamente, ver cosas que generalmente no son vistas sin las herramientas adecuadas. Sin embargo, sus mecanismos de funcionamiento, el aprendizaje de cómo ponerla en práctica, los conocimientos que se precisan para poder utilizarla, han sido socializados comúnmente en el espacio académico. Se trata de un conocimiento especializado cuya adquisición le ha sido asignada a una minoría. (MOSCOSO, 2017, p. 205).

O paradigma emergente etnográfico decolonial valoriza o coletivo, a comunidade enquanto um território pedagógico de resistência à colonialidade, como é o caso da comunidade de Boa Vista. Antes um território não indígena, hoje por um movimento de luta, resistência à dominação colonial-capitalista foi transformado e reconhecido como um território indígena da etnia Cocama.

Uma etnografia decolonial que rompe com o pensar pedagógico colonizador e subalternizador, precisa de práticas desobedientes onde seja possível "imaginar un espacio de diálogo donde puedan introducirse otras genealogías críticas de pensamiento en un diálogo epistémico" (OLIVERA, 2014, p. 143), para adotar abordagens metodológicas compatíveis com uma educação decolonial.

Nesse sentido, empregando os referenciais do pensamento decolonial e da antropologia, apostamos na possibilidade uma etnografia decolonial como metodologia outra, como uma metodologia que configura um giro decolonial na produção de conhecimento.

Esto nos permitiria configurar um paradigma "otro", um paradigma epistemológico decolonial: el Decolonialismo (o la Decolonialogía¹⁸. De recho, una metodologia de la investigación decolonizante requiere sustentarse en una epistemología decolonial. Investigamos con el método decolonialógico¹⁹. (OCAÑA; ARIAS, CONEDO, 2018, p. 10)

A etnografia decolonial é uma metodologia outra que considera desenvolver uma etnografia colaborativa que permite redefinir o trabalho de campo a partir de conversas com os interlocutores e interlocutoras buscando novos significados. Olivera (2014), evidencia que o trabalho de campo não se resume a simples coleta de dados, mas principalmente envolve os sujeitos em um processo de co-interpretação coletiva que reinterpretam e ressignificam os conhecimentos produzidos podendo impactar no território, "consiste en una reflexión

¹⁹ "El método decolonialógico es el método de investigción que se sustentan em la epistemologia decolonial, es dici, em la Decolonialogia." (OCAÑA; ARIAS, CONEDO, 2018, p. 10).

¹⁸ "La Decolonialogia es la noción que proponemos para comprender el proceso de formación del pensamiento decolonial, es la ciencia de la educación decolonial. La Decolonialogia es la ciencia decolonial, es la epistemologia que nos permite configurar conocimiento desde uma perspectiva decolonial" (OCAÑA; ARIAS, CONEDO, 2018, p. 10).

epistemológica sobre cómo se construye el conocimiento" (OLIVERA, 2014, p. 143), que levem em conta a colonialidade.

Para Moscoso (2017, p. 201), uma etnografia decolonial, significa desenvolver uma investigação comunitária, vinculada a "etnografías coletivas, abertas y transdisciplinar" que possibilite a produção de outros conhecimentos e apontem para práticas metodológicas decoloniais.

Por ello, nuestra inquietud, disgusto o desasosiego no se sostiene sino en la dimensión colonial de la metodología, en advertir que es un área más de las tantas en las que ha hecho lo suyo la colonialidad del saber y sigue haciéndolo. Es en ese sentido, que interesa explorar planteos que pretenden una acción decolonizante de la metodología. Digo dimensión colonial de la metodología" (BORSANI, 2014, p. 152).

Não faz sentido o trabalho investigativo desenhado teoricamente em bases decoloniais, adotar na metodologia uma lógica hegemonicamente colonizadora, ou seja, uma investigação em bases decoloniais necessita de uma metodologia decolonial, indisciplinada para descolonizar as metodologias disciplinadas.

Segundo Borsani (2014, p. 159-160): "Es decir, estamos frente a una aporía al procurar dar cuenta de lo metodológico en clave decolonial precisamente porque las imposiciones metodológicas responden a una exigencia investigativa y a una determinada concepción del conocimiento". Entretanto, reconhecemos as dificuldades da aceitação quando se propõem uma metodologia etnográfica decolonial, pois segundo Borsani (2014) não existe uma metodologia consolidada para dar conta dos horizontes teóricos decoloniais. O que significa dizer que

no hay posibilidad de un único diseño y / o protocolo metodológico cuando de abordajes decoloniales se trata. Y ello es así porque la decolonialidad pone en jaque el legado moderno del conocimiento en el que las metodologías han jugado un rol protagónico y disciplinador, presentándosenos como garantía de conocimiento riguroso o cosa por el estilo. (BORSANI, 2014, p. 164).

Se reconhecemos que a decolonialidade busca ser um conhecimento insurgente que aponta para outros saberes, e novas formas de (re) existir, (re) insurgir e (re) viver novas trajetórias que possam combater a colonização, e a "decolonialidad inquieta y desasosiega. Invita a prácticas desobedientes, a desprendimientos y a indisciplinamientos, a dar un giro, a virar respecto de la hegemonía occidental e imperial que impuso un orden mundial a expensas de sus intereses de dominio y opresión" (BORSANI; QUINTERO, 2014, p. 17).

E parafraseando Arias (2010), uma etnografia decolonial precisa ser uma etnografia comprometida com a vida, que demanda atitude e postura acadêmica e política de luta e resistência, corazonando o poder, o ser e o saber, ou seja, uma metodologia que considera a relação afetiva na racionalidade intelectual como elemento necessário para compreender e estar no lugar do outro e com o outro.

A etnografia decolonial, valoriza os trabalhos de campo sistemático, interativo e a descrição densa, que enfrenta a colonialidade do saber, do poder e do ser adotadas na pesquisa e na academia, que invisibilizam e silenciam o conhecimento outro. Esta etnografia evidencia o potencial intelectual dos produtores de cultura das águas fronteiriças amazônicas, seus saberes culturais e educativos, sendo partícipes desse e nesse processo de resistência.

Segundo Fuchs, Silva (2017, s/p),

a pesquisa educacional decolonial deve produzir conhecimentos no e com os envolvidos no processo investigativo a fim de tornar os mesmos capazes de compreender e transformar as práticas educativas que envolvem simultaneamente a educação, a pesquisa científica e a ação política.

Assim, as identidades e culturas amazônica fronteiriça, precisam de um olhar etnográfico que considere as lutas de resistência pelo ir e vir, pelo encontro de vidas, de conhecimentos, pela própria identidade. Identidades estas que se constroem e reconstroem nas interações, pela valorização da cultura. Mas não somente isso, as categorias de análise devem reconhecer e preservar a realidade sociocultural no contexto da educação, pesquisa e política.

Pois, a dinamicidade em territórios fronteiriços da Amazônia, no alto Solimões, as interações sociais entre o colonizado e o colonizador, pode permitir

a partir do encontro colonial as fronteiras tornaram-se cada vez mais porosas, as novas identidades se fizeram em autopoiese, e os espaços, tornados territórios, próprios para a negociação. É o desafio de pensarmos **uma lógica outra** [grifo nosso] de significação que é responsável por gerir uma outra ordem de discurso, oportunizando, desse modo, um descentramento do conhecimento e sua descolonização. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 110).

Desse modo, acreditamos indispensável que a abordagem desta pesquisa considere os sujeitos e sua realidade fronteiriça na valorização de suas culturas e identidades, historicamente invisibilizadas e silenciadas, principalmente no que concerne na forma colonial de fazer e pensar a pesquisa e perceber o objeto de estudo, a etnografia hegemônica que se estabeleceu nos campos de pesquisa.

Definimos, então, a etnografia decolonial como um caminho metodológico propício a considerar tais fatos, pois, muito mais que descrever as características sociais, culturais, econômicas, organizacionais dos povos, é participar do dinamismo que envolve todas essas características, vivenciar a luta e resistência para considerar seus modos próprios de vida, suas características amazônicas fronteiriças. Nesse sentido, o giro decolonial, é indissociável do contexto teórico, ético e político.

De acordo com Fuchs e Silva (2017) "uma metodologia com perspectiva decolonial se funda na história dos povos e culturas subalternizadas por meio de relações de poder estabelecidas sobre princípios epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia" e que, usando diversas formas de análise, permita compreender as "formas simbólicas – palavras, imagens, instituições, comportamentos" (GEERTZ, 2009, p. 90) dos sujeitos e comunidade alvo da pesquisa. Sobre isso Olivera (2014) nos traz a seguinte reflexão:

Pensar en conjunto una ética de la "investigación" de campo, o mismo elaborar una metodología en común, es decir considerar a las personas con quienes voy a colaborar como productoras de conocimiento y mismo como productoras de sus propias prácticas de investigación. ¿Que significa esto? Podría definirse como no ser únicamente intérprete de otro conocimiento, sino implicarse em conjunto en la producción de ambos conocimientos como co-aprendices. (2014, p.144)

A etnografia decolonial, aqui neste trabalho, se assenta nas ideias de Rappaport (2007) refletidas por Olivera (2014, p.145):

[...] plantea desarrollar una etnografía en colaboración. Su propuesta general es de no centrarse em la etnografía como texto, haciéndole así una crítica a la antropología interpretativa, pero pensar en lo que se hace en el campo y en la manera de redefinir el trabajo de campo. Es decir, tomar en cuenta las conversaciones en el campo, aceptar las descripciones de los interlocutores e interlocutoras como ellos/as las expresan, implicarse con ambos buscando nuevas significaciones. El trabajo de campo es entonces mucho más que una simple colecta de datos, se vuelve un proceso de co-interpretación colectiva desarrollándose en el espacio de investigación que puede también tener un impacto sobre la comunidad y sobre la antropóloga.

Esta etnografia proporciona ao pesquisador conviver e aprender com a vida das pessoas, suas culturas, suas histórias, lutas e estratégias de resistências. Por isso entendemos que a etnografia decolonial pressupõe várias etapas de um processo dialético, para não somente descrever e interpretar em sua totalidade os sujeitos a partir de suas falas, ações e comportamentos, suas compreensões da realidade extraídas no trabalho de campo, em especial nos processos de resistência e luta, mas fazer uma reflexão crítica da realidade. Lander (2005, p 13), diz que

[...] uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma "normal" do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas

As relações etnográficas decoloniais seriam estruturadas nos ritmos da troca, para provocar interesses, despertar seu pensamento, em um processo que renasce do encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Em um processo que possa descontruir o ritmo do tempo colonizador, que controla o cronograma previsto para as etapas do processo de pesquisa.

A etnografia decolonial baseada no trabalho de campo, se assenta na compreensão de James Clifford (2008, p. 243), para quem "trabalho de campo é uma prática espacial de pesquisa interativa intensa", pensada num campo a partir da realidade concreta em que os sujeitos vivem, não somente como um lugar geográfico, mas como um conjunto de práticas sociais, culturais, institucionais interativas.

Assim sendo, esta perspectiva metodológica tem como referência os sujeitos que vivem na Amazônia Fronteiriça entre Brasil, Peru e Colômbia, que permite o uso e aplicação de técnicas que consideram as práticas sociais, culturais e educacionais, assim como as interpretações e descrições baseadas no lugar e nas relações que a permeiam.

A etnografia decolonial perpassará pela realidade da comunidade ribeirinha e suas práticas cotidianas nesse contexto de fronteira, pela escola como território colonizador, e especificamente pelas práticas pedagógicas. A opção etnográfica decolonial se justifica tendo em vista que

[...] de aquí en más, la opción descolonial no es sólo una opción de conocimiento, una opción académica, un dominio de "estúdio sino una opción de vida, de pensar y de hacer. Es decir, de vivir y con-vivir con quienes encuentran que la opción descolonial es la suya y con quienes han encontrado opciones paralelas y complementarias a la descolonial". (MIGNOLO, 2014, p. 40).

A metodologia é um ponto chave no desenvolvimento da pesquisa, porque visa não somente orientar o percurso, suas etapas, técnicas e instrumentos, mas também clarificar a visão de mundo do pesquisador com a realidade pesquisada em um processo de reflexão crítica. Nesse contexto, nos desafiamos a romper com as formas metodológicas tradicionais no desenvolvimento da pesquisa que fosse capaz de perceber outras visões de mundo, que levem em consideração as experiências de populações das comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Assim, Montero (*apud* Lander, 2005) propõe que o paradigma decolonial deve redefinir o papel do pesquisador que leve em consideração a revisão de métodos alternativos para a produção do conhecimento da comunidade, sua interpretação social, cultural, histórica de resistência e modos de ver o mundo numa perspectiva outra para a transformação da realidade.

Portanto, esta proposta proporciona a nós outras formas de analisar a realidade sociocultural e as possibilidades nas práticas pedagógicas para as crianças desse contexto fronteiriço, onde os saberes e culturas dialogam e interagem de forma livre. Considerando isso, a seguir explicitamos os procedimentos adotados na pesquisa.

2.3 Pescando²⁰ nas águas fronteiriças: os procedimentos da pesquisa

Na(s) Amazônia(s), os indígenas, ribeirinhos, agricultores, pescadores desenvolveram diferentes tecnologias adaptativas para sobreviverem e melhorar sua qualidade de vida, em diferentes campos do conhecimento, denominado saberes tradicionais²¹. Dentre tantas tecnologias desenvolvidas, temos a pesca (imagem 3), como instrumento de sobrevivência, mas também como elemento educativo, principalmente na realidade amazônica.

Nesse sentido, a imagem 3 retrata o pescador em pé na canoa lançando a tarrafa (rede de pesca) nas águas, rodeado pelas matas, pelo sol, demonstrando todo o conhecimento e cuidado para capturar o peixe. Mostra a realidade da comunidade pesquisada, onde as pessoas tem na pesca o principal meio de vida, mas também uma atividade educativa e social. Essa imagem nos leva a refletir que, como a tarrafa lançada, os procedimentos de pesquisa também são instrumentais de pesca, onde é possível que venha peixes ou não, mas demanda de um processo educativo e conhecimento para utilizar de outros instrumentos para coletar.

²¹ Os povos indígenas e as comunidades tradicionais, que há muito tempo vivem em na Amazônia, ao longo da sua história de convivência nos seus territórios e de contato com outras populações, têm desenvolvido conhecimentos sobre o ambiente que ocupam, isto é, sobre as plantas, animais, solos e minerais da região onde habitam, como também técnicas agrícolas, e de manejo florestal, de caça, pesca e elaboração de artesanato, preparação de alimentos e medicamentos. Também têm desenvolvido conhecimentos sobre s próprias sociedades e sobre outras sociedades com as quais se relacionam, através de seus mitos, crenças religiosas, suas leis e regras de parentesco, as construções, além de sabres artísticos como canto, sons, execução de instrumentos musicais, danças, desenhos e pinturas corporais. (GARCÉS; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2007, p. 8).

00

 $^{^{20}}$ Faremos utilização da metáfora para relacionar nossos procedimentos da pesquisa às questões da realidade ribeirinha, no caso a pescaria como referência ao processo de coleta de dados.



Assim, uma educação que leva em consideração a realidade do aluno contribui para construir caminhos diante da realidade do mundo e da vida, frente aos momentos difíceis e incertos, que a sociedade brasileira vive na atualidade. Portanto, cabe afirmar que, ninguém tece o conhecimento sozinho. É necessário uma rede sociotécnica²² de saberes, diz Bruno Latour (1994), que permita buscar os caminhos para uma profunda transformação nas relações homem/natureza.

Nesse sentido, Silveira (2012) diz que o foco da etnografia permite estabelecer um diálogo produtivo com as práticas dos conhecimentos dos coletivos envolvidos diretamente nas redes sociotécnica envolvendo os saberes das populações tradicionais, que nos permitem pensarmos o contexto da decolonialidade.

Assim, a vida ribeirinha (imagem 04) que se faz em um permanente devir na relação com a floresta e com as águas, com instrumentos que produz sua existência como a malhadeira, a tarrafa, o anzol, o arpão, a zagaia, o arco, a flecha, a canoa e o remo, se relacionam a Educação no Alto Solimões ao peixe nosso de cada dia, onde se defrontam com as enormes dificuldades e vicissitudes que encontramos nas práticas pedagógicas escolares.

²² O conceito de redes sociotécnica neste trabalho, será usado tendo em vista que permite descontruir conceitos tradicionais da ciência e do saber colonizador ocidental, possibilitado explorar novas alternativas conceituais e metodológicas (SILVEIRA, 2012).



Fonte: COELHO, M.A.S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

Nesse sentido, a imagem 4 demonstra o cotidiano da vida ribeirinha em que o morador em sua casa de madeira no modelo palafita, rodeado pelas águas, floresta, pescadores em suas canoas, vivem em constante diálogo. Onde o rio é o principal elemento no ir e vir da comunidade. Mostra ainda a canoa preparada para a pesca com o peque-peque²³, a caixa de isopor, as malhadeiras que são instrumentos necessários ao trabalho. Nessa perspectiva, é necessário que na prática da pesquisa o diálogo com o cotidiano, com os saberes culturais e com os sujeitos da comunidade sejam incessantes para compreender a relação das práticas pedagógicas com a vida cotidiana das crianças.

Para entender essa prática pedagógica no contexto de fronteira, deve-se considerar o saber cultural, o saber-pescar os fatos vividos, o saber conviver com a pesca e com os sujeitos, mas principalmente ter os instrumentos necessários para a pescaria. Entendendo que o ato de pescar requer cuidado e habilidade para ter acesso aos objetos e sujeitos que nos darão visibilidade e resposta ou não da problemática de nossa pesquisa.

Considerando a grande biodiversidade da tríplice fronteira amazônica, os rios desta fronteira tornam-se nosso campo de pesquisa, nosso território de construção do conhecimento. E, para isso o aprender a pesquisar no momento certo requer a utilização de técnicas e instrumentos que nos conduzirão a ter os dados necessários. Instrumentos como a tarrafa, a zagaia, o caniço, flecha que dependendo das águas, da espécie do peixe, podem ser utilizadas em diferentes momentos.

Nessa perspectiva, os caminhos do rio da pesquisa são dinâmicos e os mais variados, por isso a pesquisa no território fronteiriço foi realizada por meio do levantamento de fontes

²³ Motor rabeta utilizado nas pequenas embarcações para transportar as pessoas.

bibliográficas, observação participante, descrição da realidade apontando os elementos de resistência dos sujeitos, entrevista semiestruturada e narrativas, análise documental e materiais iconográficos, compreendidas neste trabalho como instrumentais de pesquisa utilizados nos rios que inundam o contexto ribeirinho.

Inicialmente, pretendíamos alcançar duas escolas ribeirinhas e/ou assentamento, sendo uma na fronteira do Brasil e Peru, e outra na fronteira do Brasil e Colômbia. Contudo, devido ao tempo de pesquisa ser exíguo, demandaria aportes financeiros para o translado do município de Benjamin Constant (onde resido) para o município de Tabatinga, onde está localizada a fronteira com a Colômbia. Foi, então, definido que realizar-se-ia somente em Benjamin Constant, fronteira com o Peru. Considerando que as limitações geográficas, não impedem de analisar as relações sociais e culturais que crianças brasileiras, peruanas e colombianas constroem e firmam no dia-a-dia.

Para realização da pesquisa na escola solicitou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Benjamin Constant- Amazonas no mês de maio de 2019. A pesquisa inicia com o contato na SEMED/BC com a oficialização de autorização por parte da instituição para iniciar a pesquisa na escola, de modo que nos permitiram utilizar do transporte dos professores para chegar até à escola. Para isso, apresentei o projeto de pesquisa, mostrando a finalidade da pesquisa, apontando os dados necessários para o alcance dos objetivos, assim como, o cronograma de pesquisa.

Tendo a autorização da SEMED, fizemos levantamento das escolas na referida Secretaria, apesar de conhecer a realidade educacional do referido município. Constatou-se que a maioria das escolas atendem crianças com nacionalidade estrangeira, principalmente peruana, mas também com dupla nacionalidade (brasileira e peruana). A partir dessa realidade fronteiriça, sinalizamos que se pretendia realizar a pesquisa em comunidade ribeirinha pela proximidade com a temática estudada. Desse modo, nos ajudaram a mapear as escolas que não fossem indígenas e que ofertassem a educação infantil, tendo em vista o objetivo da pesquisa. O que posteriormente foi alterado para o multisseriado, após inserção na escola, pois a turma de educação infantil tinha um número muito reduzido de crianças nas aulas, o que nos fez adotar a turma dos anos iniciais para participar da pesquisa.

Identificamos que no município havia uma escola localizada numa comunidade ribeirinha, fronteira com o Peru, próxima ao perímetro urbano, escola registrada na SEMED como não-indígena e ofertava a educação infantil, como se propunha, mas que posteriormente se altera. Então, com dados cedidos pela secretaria, vimos que a escola recebia crianças de educação infantil e anos iniciais (VER ANEXO).

Fizemos visitas e contatos com os moradores da comunidade e seus representantes para efetivar relações entre a pesquisadora e a realidade social das crianças. Este momento fez-se necessário para conhecê-los e se fazer conhecer a finalidade da pesquisa e sua importância. Foi primordial para conhecer o ambiente social e construir relações.

Esclarecemos que no decorrer do trabalho utilizaremos algumas narrativas dos sujeitos e seus respectivos nomes, conforme autorizado durante a pesquisa e assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Uso da Imagem. Somente da professora de sala de aula não faremos referência ao seu nome.

Fizemos, ainda, levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo, na perspectiva de que tivéssemos informações e conhecimento sobre o tema abordado na pesquisa, aprofundando outros conhecimentos que inicialmente não tínhamos e verificando possíveis lacunas em pesquisas anteriores que pudéssemos discutir neste trabalho. Principalmente sobre a decolonialidade, que para nós é um estudo novo, que temos amadurecido a partir da leituras e discussões de textos, e ainda temos muito a aprender. Mas o consideramos primordial para este trabalho.

Um dos instrumentos utilizados na pesquisa é o olhar do pesquisador, a observação incessante do ambiente em que as águas fronteiriças se encontram e produzem vida. Toma a observação para melhor perceber as teorias, práticas e interações sociais (POUPART, 2014), como procedimento científico de pesquisa qualitativa que se coloca como uma atividade em que o pesquisador observa de forma prolongada as situações apresentadas a respeito do objeto de estudo (JACCOUD; MAYER, 2014).

Esse procedimento permite o contato direto do pesquisador com os participantes da pesquisa, sendo este indispensável para compreender e analisar o objeto de estudo. A observação contribui com a análise da realidade e a construção de conhecimentos a respeito das vivências culturais que se apresentam nas relações sociais e educativas das crianças de educação infantil, isto é, permite conhecer, compreender e interpretar o objeto a partir dos sujeitos e da realidade sociocultural.

A observação é uma das técnicas significativas para apreender os mais variados elementos da realidade educativa, fornecendo instrumentos para ampliar a interpretação dos dados pesquisados. Esta técnica é como a tarrafa que ao ser lançada consegue captar aquilo que sua tessitura permite sem direcionar um único alvo, mas espalha-se em vários pontos do rio do conhecimento, o que permite pescar os elementos que interessam aos objetivos da pesquisa, e suas variadas técnicas de manejo para a captura do saber.

Observar exige um olhar de ultrapassagem para além do observado, relacionando os fatos com os fundamentos teóricos do problema. A observação demanda um marco temporal, às vezes uma permanência longa no campo, em vista de conseguir levantar os dados necessários a pesquisa, fazendo uso de anotações cuidadosas e detalhadas do campo, que auxiliem na identificação dos problemas que a pesquisa objetiva elucidar. Nesse sentido, ao observador não basta olhar, é necessário saber "identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos". (VIANA, 2003, p. 12).

A observação é um dos instrumentos para garantir a validade da pesquisa. Entretanto, para fortalecer os resultados, é necessário algum cuidado ao pesquisador, como Viana (2003) apresenta: usar vários instrumentos de coleta de dados que possibilitem a triangulação; gravar os pronunciamentos, para analisar as respostas com as anotações e possíveis divergências; anotar as respostas dadas as perguntas, para auxiliar no material; documentar as fontes de observação; registrar os detalhes e os vários contextos; usar sempre que possível instrumentos tecnológicos. Se for o caso, entrevistar os sujeitos participantes, mais de uma vez.

Entretanto, Viana (2003), alerta para o fato da observação centrada em sala de aula, que muitas vezes, por ser um ambiente familiar, pode passar despercebido ao pesquisador, o que ele deveria ver e não quer enxergar a realidade dos fatos no dia-a-dia no ambiente escolar, pela influência dos alunos, dos professores ou dos gestores.

O pesquisador-observador, esclarece Viana (2003, p. 75) deve considerar que o ensino "ocorre em diferentes locais, com diferentes estruturas arquitetônicas, com salas de diferentes tamanhos, cujos espaços são organizados de diferentes maneiras por diversos professores que adotam várias formas de conduzir o processo de aprendizagem".

Desse modo, começa o trabalho de campo, em meados de abril e maio de 2019 com o olhar para o grande rio fronteiriço que permite o diálogo entre as culturas brasileira e peruana, entrelaçada com a colombiana, ainda que não fizesse parte da pesquisa diretamente, mas as relações e diálogos acontecem entre os três territórios.

Após inserção no território da pesquisa, realizou-se a observação participante na comunidade e no espaço educativo, sala de aula, planejamento do trabalho pedagógico, relações interpessoais com os sujeitos da pesquisa, assim como diálogos e vivências com as professoras nas idas e vindas para a comunidade, os desafios no trabalho escolar, conversas com as crianças, moradores da comunidade e pais que residem em outra cidade (no caso, pais das crianças de Islândia-Peru).

É nesse contexto que o olhar e o ouvir são primordiais para compreender o ambiente vivido e construído pelos sujeitos. Oliveira (2006, p.21) afirma que,

[...] tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdade totalmente independentes no exercício da investigação. [...] É nesse ímpeto de conhecer que o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas precondições desse último, na medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus teórico de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado.

Nessa perspectiva utilizamos também de narrativas dos moradores da comunidade, para além de olhar, ouvir os protagonistas das florestas e das águas, para conhecer e entender sua história, suas culturas, sua relação com a natureza, os rios, as florestas, sua vida e seu cotidiano.

As narrativas são alternativas de coletar as experiências subjetivas das pessoas que estão envolvidas no território em que ocorre a pesquisa, permitem ao "pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente" (FLICK, 2009, p.164). As narrativas foram previamente pensadas para conhecer a comunidade, suas histórias, lutas, mudanças, conquistas, desafios.

As narrativas foram realizadas na comunidade Boa Vista/Benjamin Constant/Brasil. Fomos na companhia da Vice-Cacique da Comunidade que nos indicou e apresentou aos moradores, assim como nos auxiliou nas fotografias de campo.

Imagem 05 – Translado para a comunidade com a vice-cacique



Fonte: SOUZA, J. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 05 retrata o momento de deslocamento para a comunidade Boa Vista numa canoa com toldo num motor HP15 dirigido pelo esposo da vice-cacique o sr. Ademar Lima. A vice-cacique, sra. Elissandra Córdova, vai com seu filho de 3 anos de idade no colo juntamente comigo para nos conduzir na pesquisa.

Isso significa um momento ímpar, em que vivenciamos parte da vida desses sujeitos, das suas disposições em ajudar e contribuir com o outro, de entender o dinamismo de vida no

ir e vir da comunidade para a cidade e vice-versa, dos desafios que enfrentam, das aprendizagem e curiosidades, enfim, sentimos o dinamismo de vida nesse território.

Chegamos à comunidade em 10 minutos, pela potência do motor, e fomos conduzidos às residências dos moradores por meio do transporte fluvial, já que no mês de maio o rio se encontrava cheio e a comunidade situa-se num território de várzea. Então o único modo de nos locomover na referida comunidade era via canoa. Fomos muito bem recebidos pelos moradores que nos acolheram em suas casas, nos oferecendo uma rede para deitar, um água, nos mostraram suas casas, dividiram de suas alimentações, enfim nos receberam como se há muito nos conhecesse.

Esse primeiro momento com os moradores da comunidade, fizemos uso das narrativas orais que ocorreu no momento em que estavam reunidos a mesa para jantar, em frente de suas casas ou mesmo na sala da casa. E ali mesmo, fomos autorizados a iniciar o nosso trabalho, ao tempo em que uma colherada de peixe com farinha ia à boca, relatavam seus saberes e vivências na comunidade, rodeados por filhos e netos que se faziam presentes, conforme vemos na imagem 06.

Incialmente este procedimento era com as pessoas mais "velhas" da comunidade, mas tornaram-se narrativas coletivas, trocas coletivas, onde a família participava do diálogo, seja o pai, filhos, esposas, netos, todos os que viviam naquele ambiente falavam sobre suas experiências. Antes de iniciar as entrevistas narrativas esclarecemos a finalidade desta, com vista a elucidar a contribuição dos mesmos para a pesquisa. Após autorização prévia dos moradores as falas foram gravadas para que pudesse posteriormente descrever os fatos e situações faladas por eles, assim como anotadas as ideias centrais das narrativas no diário de campo. Utilizamos o caderno de campo, para fazer a descrição densa da realidade, evidenciando os elementos, situações e atitudes de resistência e luta dos sujeitos que tem estreita relação com a temática pesquisada.



Imagem 06: Pesquisadora na residência de moradores ouvindo as narrativas

Fonte: SOUZA, J. S. Pesquisa de campo Benjamin Constant/AM, 2019.

Na imagem 06 mostra o momento de uma das socializações realizadas na residência do sr. Joaquim Córdova. Estávamos sentados à mesa de jantar na cozinha, eu (Maria Auxiliadora) e o sr. Carlos Alberto Córdova (Filho do sr. Joaquim) de um lado e o sr. Joaquim do outro lado do banco. A mesa com as panelas servidas de peixe cozido à lenha, uma taça de farinha, a garrafa de café, pratos para as visitas. No canto da cozinha, encontrava-se a vice-cacique sentada num cepo (pedaço de madeira quadrado usado para sentar) tratando peixe, que o sr. Joaquim deixara assim que chegamos. Esclarecemos que este senhor é avô da vice-cacique. Demonstra essa imagem um momento indispensável na vivência da realidade pesquisada, a co-participação.

Cabe enfatizar que fizemos uso das narrativas e entrevistas. A narrativa na perspectiva de Correa (2016) apresenta-se como possibilidade para aprender e conhecer sobre a vida cotidiana dos sujeitos, inclusive a nossa. Nas narrativas "cada sujeito tece o seu cotidiano, a sua realidade, o caminho da sua existência na relação com uma constante procura de saberviver [...] a partir de um contexto" (CORREA, 2016, p.33). Ressaltamos que a entrevista é uma técnica necessária para entender e conhecer a realidade pesquisada e o objeto em estudo a partir da fala dos sujeitos. Poupart (2014) afirma que esta técnica é uma porta de acesso às informações sobre dado sujeito e realidade social, mas que somente pode ser aberta cautelosamente nas interações entre entrevistado e entrevistador, pois a realidade social é difícil ser apreendida.

Utilizamos da entrevista semiestruturada como possibilidade de compreensão de determinado fatos não perceptíveis pela técnica da observação. Triviños (1987, p. 146) aponta

que no enfoque qualitativo privilegia a entrevista semi-estruturada porque "valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação".

Desse modo, as entrevistas são fontes de expressão das subjetividades, das opiniões, experiências e compreensões dos sujeitos. Sendo estes sujeitos, a professora da sala de aula e moradores da comunidade, pais de alunos, gerente da SEMED, ainda que não sejam sujeitos diretos da pesquisa, mas contribuem para análise da realidade.

Pensemos, entretanto, que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores". (TRIVIÑOS, 1987, p.152)

Assim sendo, as entrevistas foram pré-elaboradas de acordo com os objetivos e categorias estudadas. Inicialmente foi possível fazer entrevista com a Gerente da Educação infantil do município de Benjamin Constant e com alguns moradores da comunidade, posteriormente com a professora. É importante ressaltar que cada entrevistado e os responsáveis das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Uso da Imagem, nos quais estava explícito informações sobre a pesquisa e a pesquisadora, finalidade da pesquisa, captação das falas, utilização das imagens registradas, possíveis utilização de dados para publicação, a importância e autorização de colaborar com a pesquisa.

Assim como as entrevistas semiestruturada e narrativas dos comunitários, pais, crianças e professores que nos permitem interagir com os sujeitos e apreender suas concepções acerca da educação ribeirinha, da prática pedagógica e da identidade cultural, aprofundando situações pouco percebidas ou não nas observações. As entrevistas com a professora e com as crianças aconteceram como conversas no cotidiano da escola ou mesmo em outros lugares. No momento que alguma situação se apresentava, ou alguma curiosidade, tínhamos possibilidade de conversar.

Nos propusemos ainda, realizar análise documental dos documentos oficiais da escola, pois são fontes de informações que subsidiam a realidade pesquisada. Utilizamos esta técnica com vista a analisar a relação teórica e prática da identidade cultural na realidade escolar, principalmente nas práticas pedagógicas. Esta técnica recorre a documento escrito, que "elimina em parte a dimensão da influência, do pesquisador sobre o sujeito", pois o pesquisador trabalhará com documentos que "evita eventualidades de qualquer influência do

conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados" (CELLARD, 2014).

A análise documental inicialmente seria em torno dos documentos oficiais da SEMED/BC e da escola, seja na forma escrita, audiovisual, no ambiente escolar ou comunitário no entorno da escola (FLICK, 2009), tais como Currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta pedagógica, plano de ensino e/ou que houvesse sobre a educação ribeirinha, mas especificamente sobre as práticas pedagógica, contudo, no decorrer da pesquisa a escola não disponibilizava de alguns documentos como o PPP e Proposta Pedagógica.

Nesse sentido, não podíamos deixar de utilizar nos caminhos do rio, o registro fotográfico, como um importante instrumento de fisgar os acontecimentos, as relações, os sujeitos, o espaço geográfico, a sociodiversidade, que pudesse nos dar elementos para analisar a prática pedagógica na escola ribeirinha de fronteira.

Entendemos que a fotografia como dado visual é imprescindível nesta pesquisa por possibilitar outras formas de documentar, registar fatos da realidade educativa e social, assim como das práticas pedagógicas para integrar a análise da pesquisa. Reconhecemos neste instrumento a importância de captar os momentos vividos e sentidos na realidade ribeirinha de fronteira, permitindo muitas possibilidades de interpretação do que acontece ou aconteceu. Flick baseado em Mead (1963) afirma que

permitem gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilos e de condições de vida. Permitem o transporte de artefatos e a apresentação destes como retratos [...]. Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou muito complexos ao olho humano [...] As fotografias permanecem disponíveis a outras pessoas, podendo ser reanalisadas. (2009, p.219-220)

O registro fotográfico é para demonstrar visualmente, ou pelo menos tentar, as situações que envolvem a educação infantil no contexto ribeirinho fronteiriço, desde a representação social às questões educativas no qual estão inseridos. De modo geral, além da fotografia como material iconográfico usamos desenhos e imagens, que revelem sobre a cultura e identidade nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Essas técnicas permitem compreender e analisar as relações socioculturais no processo educativo, bem como identificar as teorias, práticas e interações sociais (POUPART, 2014). Contribui com a análise da realidade e a construção de conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas no processo formativo. São possibilidades de apreender e elucidar a realidade social, experiências, conflitos, dilemas dos atores educacionais tais como pensam e

interpretam, explorando profundamente as vivências didático pedagógicas vividas no espaço escolar e evidenciadas no currículo da educação ribeirinha.

Quanto à análise dos resultados nos referenciamos em Triviños, que sugere a triangulação dos dados, isto é a articulação dos dados empíricos, com os teóricos e posicionamento da pesquisadora.

Considerando a ética da pesquisa científica, os dados coletados foram categorizados, sistematizado visando responder aos objetivos e alcance dos resultados, sendo preservado a identidade dos sujeitos que por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordaram colaborar. Para o alcance dos objetivos, esse rio da pesquisa torna-se um lugar da pescaria do conhecimento, no qual a rede, o caniço, a zagaia, flecha foram utilizados para coletar dos dados, para desaguar no grande rio dos resultados apresentados na última seção deste trabalho.

Do que ressaltam os autores citados acima é importante visar à realidade do indivíduo, possibilitando novas formações sociais. Percebemos que tais meios investigativos permitem resultados que contribuirão no processo de ensino aprendizagem e inter-relação com uma construção de conhecimento participante.

Portanto, a pesquisa no território fronteiriço toma como procedimento metodológico a etnografia decolonial por considerarmos apropriada para compreender a investigação do sistema educativo em realidades amazônicas a partir das vivências e inter-relações com os sujeitos, suas lutas, estratégias de resistências e enfrentamentos nos espaços escolares e sociais para considerar suas concepções e interpretação de sua com a realidade. A etnografia decolonial significa uma proposta metodológica que busca romper com os paradigmas metodológicos dominantes, nos aspectos socioculturais, territoriais, ecológico, ambiental e econômico na prospecção da necessidade de ensino e aprendizagem de crianças em escola de fronteira.

2.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma multisseriada e de multietapa, que atende crianças da educação infantil ao 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. São 15 crianças matriculadas, segundo dados da SEMED/BC, sendo 03 da comunidade Boa Vista, onde está localizada a escola, 10 da cidade de Islândia-Peru e 02 de Petrópolis-Peru.

A turma pesquisada é de responsabilidade de uma única professora (unidocente), mas é constituída por uma grande heterogeneidade, com crianças de nacionalidades diferentes (brasileiros indígenas e peruanos), de diferentes idades e séries, ritmos de aprendizagem também distintos, alguns que estão iniciando a vida escolar e outros que já estão no processo de alfabetização. Por atender diferentes etapas na mesma turma, denominase de multi-etapas, em que as crianças da pré-escola estudam com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os co-participantes da pesquisa previamente definidos seriam 01 professora de educação infantil e as crianças da referida etapa. Contudo, ao nos depararmos com a realidade escolar, percebemos que a turma era constituída de crianças da educação infantil e multisseriado do ensino fundamental, sendo as últimas em maior número com 9 crianças matriculadas. As crianças da educação infantil, matriculadas tinham 07, mas no decorrer do ano percebeu-se que não havia esta totalidade, somente 3 ou 4. Em nosso entendimento configurou-se como problemática, pois as crianças da educação infantil não compareciam com frequência na escola. Então em concordância com o orientador pensamos em fazer o trabalho no multisseriado atendendo a todas as crianças, tendo um número maior de participantes.

A maioria das crianças residem na cidade de Islândia e Petrópolis/ Peru e em menor número as crianças da comunidade. Ressalta-se, de acordo com as fontes documentais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/PMBC, baseado-se no Censo escolar, que as crianças da cidade de Islândia e Petrópolis, possuem dupla nacionalidade, brasileira e peruana. E as crianças que residem na comunidade são indígena (com RANI²⁴) e outras ribeirinhas.

Quanto à professora, reside na sede do município de Benjamin Constant, é graduada em Pedagogia, especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica, atua há 3 anos na escola pesquisada com a educação infantil e multisseriado. Tem experiência com turmas de Educação de Jovens e Adultos e no Programa Mais Educação. Além deles, como dito acima colaboraram com a pesquisa moradores da comunidade, os pais das crianças (incluindo os que residem em Islândia).

²⁴ Certidão indígena.

3 O DESAGUAR DOS SABERES NA AMAZÔNIA: um mergulho decolonial

Imagem 07 – Crianças mergulhando no rio



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. 2019.

Eu canto as dores do mundo Ao som do remo acenando Rimas de leitos profundos Que o peito vai desaguando

Eu levo em mim correntezas Rebojos barcos errantes Poemas fundas grandezas Do barro azul dos instantes

Eu tiro versos das águas Dos lagos rios e mares Dos prantos gotas de mágoas Sombras na luz dos olhares

Eu lavo as dores do mundo Ao som do remo acenando Rimas de leitos profundos Que o peito vai navegando

(Rimando as águas, Raízes Cabocla)

Mergulhar nos aportes teóricos é o que propomos nesta seção. Busca-se traçar uma discussão teórica a partir da saberes culturais e identidade numa perspectiva decolonial, para assim pensar a educação ribeirinha no território fronteiriço.

Com base nesse entendimento, situamos as crianças da Amazônia do alto Solimões, na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia, como sujeitos de direito em uma realidade geopolítica, socioambiental, cultural, ecológica, territorial, econômica, que incide direta ou indiretamente em sua formação educacional, cultural e condições de vida existencial. Se considerarmos o alto Solimões, o território do processo educativo das crianças, a tarefa de educar neste lugar, não pode prescindir de levar em conta a realidade do educando.

Nessa perspectiva, a seção está organizada da seguinte maneira: Nos propomos na primeira subseção situar abordagens teóricas sobre a (s) infância (s) e Amazônia numa perspectiva sociocultural e decolonial. A partir disso, trataremos da concepção de Infância na/da Amazônia, buscando referenciar o processo de educação colonizadora na Amazônia que nos levou por muito tempo invisibilizar as peculiaridades e singularidade da infância neste

lugar. Traçando uma escrita sobre as infâncias ribeirinha, e mais especificamente a infância na fronteira do Brasil, Colômbia e Peru.

Na subseção seguinte buscamos discutir sobre cultura (s) e saberes culturais a partir da realidade amazônica, fazendo reflexões sobre esses aspectos na educação. Nessa sequência, articulamos a perspectiva da interculturalidade crítica, pensando questões acerca da decolonialidade e educação ribeirinha. Quanto a última subseção tratamos sobre a Prática Pedagógica, sobretudo a partir do multisseriado em contexto ribeirinho.

3.1 Os olhares teóricos sobre a (s) infância (s) de curumins e cunhatãs²⁵na Amazônia

A Amazônia no período colonial foi marcada pela visão etnocêntrica, preconceituosa e egocêntrica, que expropriou os povos originários e tradicionais de seus territórios, excluindo-os socialmente e massacrando suas culturas, seus modos de vida. Esse período de dominação e relação de poder, além da exploração dos recursos naturais, invisibilizou seus sujeitos (homens, mulheres e crianças), sua identidade, seu dinamismo sociocultural. Apesar disso, a Região Amazônica configura-se como um território de luta e resistência diante da *invasão cultural* e cultura do silêncio a que foram submetidos.

Na Amazônia existe uma complexa rede cotidiana de conhecimentos que se entrelaçam ao que Williams (1992), denomina de culturas vividas, permeiam a realidade da infância de crianças e adolescentes no cotidiano da vida urbana nas cidades e em áreas rurais/ribeirinhas. Boaventura de Sousa Santos (1995) corrobora nos indicando tratar-se de uma rede de subjetividades onde vivenciamos diferentes e múltiplas relações pela troca de saberes entre sujeitos que criam e recriam espaços de conhecimentos em um processo dinâmico de transformação social. Esse dinamismo de construção sociocultural na Amazônia, Djalma Batista (2003), diz ser resultado da miscigenação²⁶ entre o caboclo, o índio e o branco.

Essa realidade na região da tríplice fronteira nos remete ao que Arroyo (2014, p. 37) denomina de outros sujeitos para outras pedagogias, outros aprendizados na diversidade de presenças de "coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também as suas crianças e adolescentes". Nesse contexto, a sociologia da formação cultural

²⁶ Mistura de raças, onde os costumes, crenças, etnias, religiões misturam-se, apagando uma parte da origem de cada envolvido, dando origem a outra raça.

. .

²⁵ Curumim e cunhatã são palavras de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas, menino e menina, respectivamente.

na Amazônia possui íntima ligação com o contexto histórico do processo de colonização e da economia.

A Amazônia entra no debate nacional e internacional na década de 1970 como um grande território vivo de laboratório da biodiversidade e da sociodiversidade, impulsionando a organização da sociedade civil, grupos étnicos e movimentos sociais que se organizaram, não tinham como expressar publicamente seus direitos. Uma Amazônia pluridiversa emerge. Porto Gonçalves (2005) denomina de Outras Amazônias, novas identidades coletivas surgidas da luta por direitos

emanando ou de velhas condições sociais, étnicas, como é o caso das populações indígenas ou negras, ou remetendo-se a uma determinada relação com a natureza (seringueiros, caboclos, castanheiros, pescador, mulher quebradeira de coco) ou, ainda, expressando uma condição derivada da própria ação dos projetos recémimplantados ("Atingidos", "Assentado", "Deslocado" ou "Pela Sobrevivência na Transamazônica") (p. 128).

As populações socialmente organizadas em movimentos sociais, apresentam suas demandas por políticas públicas transformando o espaço local em movimento que expressam identidades de luta, resistência, indicam aos governantes, demandas por direitos sociais, culturais, ambientais e territoriais. Porto-Gonçalves (2005, p. 130) explica que "são movimentos de r-existência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar".

Queremos com isso, ressaltar o contexto sociocultural, ambiental, ecológico, territorial, econômico e político da tríplice fronteira amazônica como lugar da emergência de sujeitos coletivos que estabelecem relações sociais dinâmicas, já que, no aspecto colonial a rebeldia dos povos originários, a realidade geográfica e o vazio demográfico concorreram para nada ou quase nada alterasse a cultura. Sobretudo porque os colonizadores, invasores que aportaram a região, intentaram fazer com que os nativos "ascendessem, de um salto, do totemismo ao monoteísmo, da barbárie ao cristianismo, do nomadismo à atividade sedentária, da colheita aleatória dos bens da terra e da água para a agricultura sistemática" (BATISTA, 2003, p. 68). Desse modo, é preciso resistir, e a Amazônia como território singular pode ser reconhecida como lugar construído para e pelos seus sujeitos, que dia-a-dia lutam para manter viva seus *modus vivendi*.

Nos povos da região é possível perceber que não há uma única infância, mas várias infâncias que se constituem nesse espaço transcultural, onde as crianças vivem e dão significado às coisas de modos diferentes. O que significa dizer que ser criança na Amazônia

configura-se pelos muitos lugares e experiências que vivenciam, seja nas áreas de várzea ou terra firme, na relação com os elementos naturais e sociais que as cerca. Desse modo, as infâncias vão se construindo nos espaços de inter-relações sociais que estabelecem com as águas, florestas e terras, em contraposição à infância universalizada pelas classes hegemônicas que indica um padrão de ser criança e viver a infância.

A Amazônia enquanto um território de diversidade ambiental, social e cultural, nos permitiu identificar as crianças como protagonistas nesse contexto em que vivem. Entretanto, por muito tempo o processo de colonização nesse território, invisibilizou, excluiu, discriminou, silenciou, as crianças e suas singularidades. Para superar esses olhares, seria necessário reconhecer que essas crianças não são iguais ainda que vivam na Amazônia, pois são brasileiros, peruanos, colombianos — indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentados, extrativistas — que assumem identidades e singularidades que as possibilita viver a infância de forma diferenciada.

Mota (2019, p.46) afirma que "tanto a criança indígena quanto a não indígena possuem diferentes infâncias que se constroem nas experiências de vida delas, acionando diversos elementos e significados que são importantes na formação cultural e na construção de suas identidades". Significa dizer que as infâncias são construídas nos modos e saberes de vida compartilhados com seus familiares e outras crianças nas relações cotidianas, por isso para "a compreensão da infância e da criança da Amazônia ribeirinha, se fez necessária uma incursão no seu cotidiano para trazer à tona a identidade e as práticas culturais dos meninos e meninas deste lugar" (ANDRADE; PACHECO, 2016, p. 107).

Afirma-se infância enquanto categoria social, instituída por crianças sociais concretas, que são constituídas por identidades próprias a partir da heterogeneidade que permeia seus espaços de convívio. Desse modo, as crianças da Amazônia são constituídas de singularidades, que estabelecem representações sociais particulares a partir das relações com a natureza e com o outro. Constroem suas infâncias, vivendo, interagindo e dando sentido ao que pensam, acreditam e fazem, criam e recriam. Gobbi; Finco (2013, p. 63), trazem corroborações ao dizerem:

A concepção de infância incorporada nessa perspectiva coloca em destaque a imensa capacidade das crianças de realizar processos de significações, que estruturados e consolidados em sistemas simbólicos, constituem culturas. Ao se considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadora e transgressora presentes, em que a infância é desconsiderada em sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade.

Nesse sentido, as infâncias ribeirinha, em suas singularidades, são marcadas pela relação com as águas (o brincar de pular na água, o pescar, o nadar, o remar, a subida e a descida dos rios), a floresta (a caça, a extração de madeiras e coleta dos produtos alimentícios e medicinais), as terras de várzeas (o plantio de espécies na enchente e na vazante, a construção de casas palafitas, moradias adaptadas aos troncos de frondosas árvores submersas para a subida e descida dos rios), os saberes tradicionais, que são espaços de construção e desconstrução de modos de vida. Logo, a "infância como condição humana!" (ANTUNES-ROCHA, 2013, p.10) é prerrogativa para decolonizar a infância, que luta por direitos e vida digna.

É nesses contextos que as crianças e as infâncias têm estreita relação com o trabalho, com o brincar, com os movimentos de luta e com as pessoas que convivem cotidianamente. Essas relações vão produzindo sua existência, sua infância e os processos formativos permeados pelo olhar criam a possibilidade de fazer sentido ao seu modo de vida. Assim, as infâncias ribeirinhas se caracterizam pela coletividade de partilha dos espaços em que constroem as experiências das crianças.

Nesse sentido, Peloso (2015, p.148) afirma que:

- a infância ribeirinha é marcada por:
- a) experiência coletiva; aqui destacamos a importância da igreja e dos espaços comunitários:
- b) conhecimento passado de geração para geração;
- c) interação direta com as pessoas adultas;
- d) relação íntima com o rio e a mata;
- e) conhecimento do seu território e liberdade para estar e agir sobre ele;
- f) brincadeiras a partir dos elementos da natureza contemplados de forma lúdica.

Com base nesse entendimento, devemos compreender e situar as crianças da Amazônia no alto Solimões/Am, do território de fronteiras, como sujeitos a processos de interação, apropriação e construção de conhecimentos a partir da realidade geopolítica, socioambiental, cultural, ecológica, territorial, econômica, que permitem experienciar os tempos e espaços diversos da vida na região. Ou como diz Mota (2016, p.25), "as crianças devem ser vistas como ativas na construção de suas realidades socioculturais", possibilitando, portanto, que essas crianças enquanto sujeitos históricos e sociais produzam cultura e construam identidades nas relações com as outras crianças, com os adultos e nos diferentes espaços.

A realidade de fronteira permite ressaltar as particularidades que constituem as infâncias, pois na relação entre as diferentes culturas e identidades que se integram, as

crianças vivem o verdadeiro significado da alteridade, do encontro, do respeito, da dialogicidade.

Os estudos da Infância e a diversidade sociocultural na construção e afirmação da identidade de crianças na mesorregião do alto Solimões pode revelar muitos e diferentes caminhos, com ênfase na realidade do interior das escolas no processo de formação cultural, com sistemas de significações diferenciados e práticas sociais efetivamente ativas que pressupõem questões econômicas, políticas, espirituais, de lazer, da vida privada em conexões com o todo da comunidade. Ou seja, "culturas²⁷" (WILLIAMS, 1992) da infância, porque envolve todas as atividades socialmente diversa e constituídas da atividade humana, esse campo complexo e amplo que é a Amazônia na tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru.

3.2 Beirando os rios dos saberes culturais na realidade amazônica

É importante compreendermos as noções de cultura, tendo em conta que essas noções perpassam o campo histórico, sociológico, antropológico e linguístico, sabendo de antemão que não há um consenso conceitual firmado. Contudo, Raymond Williams (2002, p. 22), diz, "cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas". Isto é, cultura remete, entre tantos conceitos, aos sujeitos coletivos que constituídos de conhecimentos, saberes, ideologias, comportamentos distintos, modos de pensar, sentir e agir, constroem identidades, que configuram-se culturalmente.

Ainda que se tenha as divergências teóricas conceituais, a Antropologia nos oferece

elementos para trabalhar a cultura a partir de dois entendimentos essenciais: o das práticas e o das representações culturais. Trata-se de um grande arco que alcança as realizações culturais de um povo, com suas instituições, usos e costumes, assim como ha cultura como decorrente de um determinado tipo de ação 'das práticas culturais sobre o respectivo grupo humano considerado (na prática), quer em seus aspectos coletivos, quer, eventualmente, pelo menos, em seus componentes culturais. (COELHO, 2009, p. 174).

Em todos os lugares a cultura representa um espaço em aberto, sendo resultado de fatores locais – ambiente sociocultural e trocas simbólicas de conhecimentos pelos contatos entre populações – que provocam mudanças na identidade cultural (WILLIAMS, 2002). Para

²⁷ Tomaremos aqui o sentido de culturas, como cultivo do saber na perspectiva da multidiversidade de conhecimentos no processo formativo das crianças, seus diferentes e diversificados modos de vida. Ou em uma perspectiva da "ecologia de saberes" (SANTOS, 2010), de saberes emergentes que pululam nos espaços escolares e nos convidam a "outras pedagogias" (ARROYO, 2014), como prática educativa para tornar visível a realidade social no "reconhecimento da pluralidade de conhecimentos. [...] Referi-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. [...] O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis [...]. (SANTOS, 2010, p. 33; 37; 53).

o autor, no contexto da civilização moderna da industrialização globalizada, a cultura moderna passa por cima das tradições locais, imperando a colonialidade no modo de produzir, construir e reconstruir cultura. Desse modo, "é sempre definida em oposição a algo mais. Trata-se da forma local autêntica de ser diferente que resiste à sua inimiga implacável, uma civilização material globalizante". (idem, 2002, p. 34).

Ao longo da história houve um processo de dominação, de colonização, de subalternização dos povos originários. Uma invasão do imaginário do outro (QUIJANO, 2005), em que a cultura desses povos, seu modo de viver, sua forma de produção do conhecimento, seus saberes, crenças, espiritualidade, o mundo simbólico, são invisibilizados, inferiorizados e negados em detrimento da cultura europeia (Idem). Um processo de dominação cultural (ARROYO, 2014) que destruiu memórias, valores, identidades, que não deixa lugar para outras culturas, "uma vez que os outros povos foram decretados incultos, sem história cultural" (idem, p.112).

Reconhecendo esse processo de dominação cultural é possível a compreensão de que há discrepâncias entre as culturas, colonizadora e colonizada, europeia e indígena-africana-ribeirinha, respectivamente. Na medida em que a primeira é hegemônica, excludente, a segunda é heterogênea, repleta de significados considerando suas singularidades. Assim, cultura (s) configura como práticas identitárias, como espaço de lutas dos sujeitos ocultos pela colonialidade, como processo de desocultamento em que traz "a copresença da diversidade de culturas e sujeitos de cultura" (ARROYO, 2014, p.109).

Desse modo,

Palco de disputas e conflitos no âmbito das relações de poder e dominação, a cultura pode também se tornar um importante terreno de luta de povos e comunidades que se utilizam de sua ancestralidade, sua língua materna, suas tradições, memórias, mitos, celebrações, danças, cantos, ritos e sobretudo de seu imaginário como forma de resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica, constituindo dessa forma estratégias de insubordinação e sobrevivência social. (ABIB, 2019, s/p).

A nossa existência é afetada pela colonização. Desse modo, as culturas dizimadas e silenciadas pela cultura europeia, imposta violentamente, emergem como resistentes nas lutas sociais (ABIB, 2019) por meio do desocultamento de suas culturas (principalmente indígena, quilombola, ribeirinha, extrativista) que vão na contramão da colonização do poder, saber e mais ainda do ser.

Desse ponto de vista, Candau (2013) destaca a(s) cultura(s) como espaço coletivo de construção da identidade, social e pessoal. Aponta que a cultura deve ser vista "[...] como

estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar [...]" (2013, p.61). Logo, pode-se dizer que há um dinamismo, onde os sujeitos constroem significados e dão sentido ao modo de viver, perceber e intervir no seu entorno. É por isso que situamos a cultura ribeirinha fronteiriça como parte de tantas culturas e identidades da Amazônia.

A questão se torna mais complexa, se considerarmos como cenário as populações de crianças e adolescentes na região do alto Solimões na tríplice fronteira, um contexto "típico das sociedades complexas" (RIBEIRO, 1993, p.13), onde as características da formação histórica, envolve populações tradicionais, com identidades culturais singulares e particulares.

No que trata das identidades culturais, Bhabha (1998) aponta para uma reflexão desta, como forma de comunicação entre os diversos contextos de cultura. E, ainda que, de múltiplas identidades somos constituídos, a identidade nacional é hegemônica, pautada na colonialidade. Dessa forma, indica que os locais da cultura seria o entre lugar da identidade, entre eu e o outro na construção e reconstrução da cultura. "Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novas signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no alo de definir a própria ideia de sociedade". (1998, p.20).

Stuart Hall (2006, p. 10), assevera que a questão da identidade cultural é discutida na teoria social, considerando que no campo sociológico o conceito é demasiadamente complexo, pouco desenvolvido nas ciências sociais contemporâneas que perpassam três concepções diferentes de identidade²⁸: "a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico; c) sujeito pós-moderno", a identidade é construída social e historicamente. Assim sendo, é sabido que a questão cultural é ampla, complexa e longe de ser unívoca.

Aponta o sujeito do Iluminismo como aquele que tem uma única identidade, fixa, permanente, concepção individualista de que "o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa" (idem, p.11). Quanto ao sujeito sociológico se refere a concepção que compreende a que a interação entre o sujeito e a sociedade que formam a identidade, ou seja, continua tendo sua essência interior, mas que na interação com outros sujeitos, outras culturas, símbolos, valores, modifica-se.

Nos atemos a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que segundo Hall, não tem identidade fixa, sendo definida historicamente, já que "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu"

²⁸ Para um maior aprofundamento, consultar Hall (2006, p. 10-13).

coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...]" (2006, p.12).

Ao nos remeter a realidade amazônica a identidade cultural é muito mais complexa e dinâmica, marcada pela colonização, e consequentemente, referenciada pelos padrões eurocentrados. Silva e Mascarenhas (2018) afirmam que na formação cultural Amazônica tem a presença de três raças: branco, indígena e o negro, elencando uma multiculturalidade miscigenada, não igualitária. Contudo, as narrativas enfatizam a herança colonial da constituição deste território pela perspectiva eurocentrada. "Fomos narrados pela ótica europeia. [...] fomos 'contados' sob o enviesamento europeu, branco, heterossexual, cristão e cisgênero. Isso resultou em violências físicas, simbólicas e no esmagamento de boa parte do saber local" (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 205).

Todavia, a formação das identidades culturais transcorre nas diversas Amazônias (PORTO-GONÇALVES; BATISTA; MARILENE SILVA, MARCIO SOUZA), ou melhor na diversidade sociocultural (PAES LOUREIRO, 2019) que lhe é característica, fruto do acúmulo de saberes perpassados de geração a geração, nas relações sociais que estabelecem com as águas, a floresta, a terra.

Os territórios colonizados e neste cenário as culturas e os modos de vida das populações da Amazônia, representam o maior foco de resistência cultural à cultura colonial, à colonialidade do ser constitutivo do mundo moderno. Pois a colonialidade do ser, buscou negar a existência desses sujeitos e consequentemente seus modos de viver, de pensar e estar neste território. Isto é, a colonialidade do ser se refere à colonialidade das mentes e das experiências vividas por esses sujeitos subalternizados (MALDONADO-TORRES, 2007).

O caráter universalizante do conhecimento científico eurocêntrico contribuiu para negar e ocultar os modos de vida e os saberes culturais dos colonizados, pois segundo Lander (2000, p. 14), "contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as ciências sociais".

Para tanto, a formação das identidades culturais em uma perspectiva decolonial, deve considerar os saberes culturais "enquanto elementos que demarcam posições e reivindicam espaço, reconhecimento, autonomia e poder, em função das várias disputas, em vários campos, diante da cultura hegemônica" (ABIB, 2019, p. 6).

Para Escobar (2000, p. 63), as comunidades ribeirinhas, seriam o lugar enquanto espaço dinâmico de criação da cultura e da economia "como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua

identidade seja construída e nunca fixa. Continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas". Esses lugares, remetem as experiências e ao conhecimento produzido, engendrando vínculos de construção de identidades autênticas.

Ora, no caso da comunidade ribeirinha, são os saberes culturais, os modos de vida e as experiências que emergem nas relações sociais, culturais, ambientais, ecológica, econômica, com as águas, a floresta, as terras, são saberes e vivências que "expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, culturais, etc" (OLIVEIRA, 2008, p.64), de homens e mulheres, adultos e crianças na Amazônia.

Nessa perspectiva, para enfrentar a colonialidade cultural é importante e necessário valorizar os saberes e modos de vida local, "aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares" (*Mota Neto, 2018*, p. 11).

Para isso, Oliveira (2008, p.64) nos diz que os saberes das populações ribeirinhas são "saberes experienciais provenientes de sua relação de trabalho com a terra, com a mata e com as águas, e a sua relação com as comunidades, populações e culturas locais". Portanto, saberes que se constroem no cotidiano da vida de homens e mulheres em relação com a natureza.

No contexto amazônico "são saberes que estão presentes e são referências da história de vida dos ribeirinhos, sua produção da vida cotidiana, crenças, religiosidades, entre outros" (LIMA, 2011, p.74). Nessa abordagem, os saberes culturais tomam como referência os conhecimentos construídos e reconstruídos por sujeitos sociais que tem modos de viver, pensar, agir, ser singulares, marcados por crenças e valores.

Oliveira (2008) aponta para a especificidade ribeirinha referindo-se aos saberes da terra, saberes da mata e saberes das águas, como àqueles decorrentes da relação homemnatureza, relacionados aos saberes educativos. Quanto aos saberes da terra "estão vinculados ao trabalho e à habitação" (OLIVEIRA, 2008, p.66).

Esses saberes estão ligados à existência dos sujeitos e coletivos. Saberes que dizem respeito a conhecimentos dos tipos de solo, cultivos de alimentos dependendo de terra de várzea ou terra firme, criação de animais, entre outros que conduzem o viver dos sujeitos ribeirinho. Portanto, a terra "é espaço de convivência, do ensinar-aprender dessa população, representa a âncora que possibilita a construção da identidade no seu grupo de pertencimento" (2008, p.68)

Os saberes da mata "estão vinculados ao existir pessoal e em comunidade, envolvendo situações de **existência** [grifo nosso], consubstanciadas na caça, no plantio,

realizado no roçado com a derrubada da mata" (2008, p. 69). São saberes relacionado a condições climáticas, imaginário (mitos, lendas), caça (períodos, habitat dos animais, armadilhas), plantio, extração de árvores nativas (construção de casas, canoa), trabalho, temporalidade. "A mata, então, caracteriza-se por ser um espaço de **existência** [grifo nosso] e ao mesmo tempo de encantamento, expressando a população rural-ribeirinha representações culturais que mesclam fatos da realidade objetiva com lendas e mitos presentes no seu imaginário social" (idem, p.70)

Por fim, os saberes das águas referem-se àqueles oriundos da relação com os rios, igarapés, e outras fontes de água. Saberes relacionados "à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida" (idem, p.70), assim como mitos e lendas, períodos de enchente e vazante, pesca, entre outros que configuram a vida cotidiana.

Desse modo, "[...] o rio e o igarapé aparecem como relevantes para as práticas sociais das comunidades rurais-ribeirinhas, sendo enfatizada as suas múltiplas utilidades para as populações locais" (2008, p.71). Somando-se a isso, Pojo, Elias e Vilhena (2014, p.183) afirmam que "os rios são territórios (lugares, espaços e tempos) habitados e em constante movimento demarcados pelos significantes e significados dados a eles por seus habitantes".

Considerando os autores citados, os saberes culturais estão presentes nos modos de vida do ribeirinho, constituindo seus conhecimentos e suas identidades na relação com a terra, a mata e as águas. Pois,

Os modos de viver e suas resistências à sobrevivência os situam enquanto grupo social que demarcam e caracterizam territórios gerados a partir dos saberes enquanto formas alternativas de se relacionar com os ecossistemas e seus recursos, nas aplicações e usos da biodiversidade, ao desenvolverem práticas que são atualizadas pela cultura local do presente. (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014, p.191)

Nessa perspectiva, esses saberes podem ser o ponto de referência nos espaços educativos que lutem por um processo de ensino-aprendizagem a partir dos sujeitos que vivem e constroem conhecimentos na Amazônia. Mascarenhas (2017) aponta para a necessidade de resgatar a identidade dos povos da Amazônia por meio da educação, desmistificando o pensamento colonial de paradigmas hegemônicos do saber. Segundo a autora, é indispensável "o resgate da memória histórica e cultural da Amazônia, a valorização de sua cultura, economia, riquezas e tradições locais como formas legítimas e importantes da expressão humana [...]" (2017, p.187).

Para Oliveira (2008, p.79) esses saberes "precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educados-trabalhadores." (OLIVEIRA, 2008, p.79)

Lima (2013), ao tratar dos saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos em sua relação com o currículo em ação, percebe que as populações ribeirinhas da Amazônia, conduzem as suas vidas por meio dos mais diversos e variados tipos de conhecimento: múltiplas vozes, temporalidades, histórias, que no processo educativo da prática pedagógica do professor pode criar "as possibilidades de aprofundamento, exploração de outras dimensões que esse universo apresenta dentro do processo educativo" (LIMA, 2013, p. 114-115), em diálogo com os modos de vida e saberes culturais. Ora, a escola e o professor não podem ignorar que o ribeirinho "movimenta um conjunto de saberes, estratégias e recursos, os quais sempre são silenciados pelo currículo oficial efetivado nas instituições escolares presentes no contexto amazônico" (LIMA, 2013, p. 107).

Leal e Abreu (2013, p. 133), apontam que os elementos culturais da realidade das comunidades ribeirinhas, se fazem presentes nas ações educativas do professor para preservar a identidade cultural do aluno, ao constatarem que

os saberes e práticas docentes empregados na construção de identidades cultural dos alunos se baseiam em toda uma trajetória profissional, onde os docentes destacam sua origem e suas opções. Valorizar os costumes ribeirinhos, trazer para a sala de aula exemplos do cotidiano dos mesmos e até aprender com os alunos, é a forma que estes docentes têm para garantir a permanência dos valores da comunidade.

Sabemos que a escola não é o único espaço da troca de saberes e experiências culturais variadas. Entretanto, os diálogos geradores de conhecimento e afirmação da identidade cultural, no processo de ensino-aprendizagem, ganha especial sentido quando articulados à realidade do educando, quando a cultura local é valorizada no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse contexto, uma educação libertadora (FREIRE, 1987) da subalternização, para se contrapor a educação colonizadora, prescinde ser decolonial por meio da prática pedagógica do professor em reconhecer os saberes e as culturas dos alunos. Ou seja, "trata-se de reconhecer a necessidade de trocas culturais, complementação dos saberes, numa relação de horizontalidade e não pautada por escalas hierárquicas". (LEAL; ABREU, 2013, p. 151).

A educação em uma Amazônia tão diversa, não pode prescindir em reconhecer os modos de vida e as culturas desses lugares como fundamentais para a construção e constituição da identidade cultural das crianças e das infâncias. A escola e a comunidade

como um lugar e espaço de convivência e trocas de saberes, de ensino e aprendizagem, possibilita a construção de identidade dessas crianças em situações que mesclam os saberes locais nas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a Amazônia com a sua imensa biodiversidade e sociodiversidade presente em seu território "que possui mais de 20 milhões de habitantes que compartilham um manancial milenar de culturas, saberes, imaginários, mitologias e manifestações religiosas e artísticas" (MOTA NETO, 2016, p. 108), se conecta no tempo/espaço.

No entanto, nos leva a questionar a afirmação da identidade e da presença da diversidade, diferenças culturais e da interculturalidade que permeiam o ambiente educacional, interrogando as práticas pedagógicas dos atores sociais de outros sujeitos que se afirmam em sala de aula "trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades" (ARROYO, 2014, p.25).

Diz Araújo (2003, p. 189), que é no contato direto com a cultura dos povos da Amazônia, que podemos ter compreensão do que seja cultura na Amazônia. Como toda cultura, o processo de "aprendizagem e exercitação nos grupos se fazem com muita facilidade, por que a integração e assimilação dos novos elementos, endógenos ou exógenos (crianças ou imigrantes), se processam com muita facilidade", nas relações que se estabelecem no dia-a-dia da vida coletiva em comunidade com os pais, parentes, velhos e novos.

No que se refere às experiências sociais na Amazônia, Araújo (2003, p. 573), indica a importância da sociologia da infância no processo educacional, destacando as atividades culturais lúdicas e sua influência do desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, em um trabalho de campo ainda por ser feito. As crianças da Amazônia "brincam de caçar, pescar, de lutar – manifestações essas oriundas da vida tribal dos povos primitivos. [...] Nossas crianças brincam muito no rio, de nadar, de mergulhar, de pescar. Gostam desses esportes, como gostam de futebol, de arco e de flecha".

É nesses espaços territoriais fronteiriços, que ligam os educadores e educandos em contextos multidiversos, a escola não pode ignorar a relação com a cultura, inerente ao processo educativo, onde predominam diferentes visões de mundo em uma relação do homem com a natureza em suas práticas cotidianas, "esses povos mobilizam uma diversidade de saberes em relação às aguas, a terra, à mata e outros". (LIMA, 2013, p. 93).

A complexidade desse cenário, nos convida e instiga a encontrarmos disposição para ampliar as diferentes realidades educacionais por meio da pesquisa, em uma região insipiente de produções acadêmicas investigativas que envolvam a infância, seus múltiplos aspectos

territoriais de representações e identidades. As populações ribeirinhas que habitam a região, produzem conhecimentos fortemente marcados pela diversidade de culturas no que se refere a identidade coletiva dos sujeitos. As identidades são construídas

desde a infância, o aprendizado se dá a partir da prática, na lida com os animais, no cultivo das plantas, e todo o momento são influenciados pelas relações sociais e pelo seu meio. Sob a influência de seus pais e pessoas mais velhas, desde cedo crianças e adolescentes recriam e reconstroem o mundo a sua volta, dando outro significado e interpretação, conforme as suas necessidades". (CRISTO-LEITE, 2017, p. 185).

Entretanto, é possível que esses sujeitos, crianças e adolescentes em regiões de fronteiras no que diz respeito as identidades, culturas e diferenças, não tenham seus direitos básicos assegurados pelas escolas. Disso podemos depreender que dentre outros aspectos a escola é formada "por um conjunto de identidades, que seria importante os sujeitos portadores dessa diversidade de identidades terem a garantia de seus direitos básicos" (DAMASCENA, 2013, p. 235).

No campo das políticas sociais e educacionais, Arroyo (2014, p. 122), nos auxilia trazendo relevantes questionamentos: "Mas que sujeitos e de que sujeitos de direitos? [...] Os diferentes em classe, etnia, raça, gênero, campo, florestas, periferias urbanas", das diversas Amazônias que é marcada por uma,

ampla diversidade ambiental, produtiva e sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que em sua maioria, oferecem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, como: habitação, saúde, saneamento, lazer e educação. (HAGE, 2013, p. 9).

Para Souza (2015), a educação em contextos amazônicos deve favorecer e integrar a diversidade socioambiental, cultural e econômico-político, aproveitando experiências de vida dos educandos para além da sala de aula, em um processo dialógico com a sua realidade e comunidade.

3.3 Educação ribeirinha: nos rios das epistemologias outras e da interculturalidade crítica

A Amazônia é uma realidade historicamente colonizada por espanhóis, portugueses, holandeses, ingleses, que por meio de práticas expedicionárias de exploração, produziram e se envolveram historicamente em trocas culturais com os habitantes originários. Modernamente, a estratégia de desenvolvimento levado a cabo pelos Estados Unidos e Europa Ocidental

colonizaram diferentes territórios na Ásia, África e América Latina, na medida em que impuseram modelos sociais e culturais de representações do mundo colonial.

Esse processo de colonização se estende a todos os espaços sociais e educativos influenciados pelas questões sociopolíticas e econômicas que imprimem as desigualdades sociais, e consequentemente a exclusão, subordinação e inferiorização.

Escobar (2003), coloca em questão premissas epistemológicas aos temas sociopolítico e econômicos de desenvolvimento intervencionista em muitos aspectos da sociedade e da cultura nos países não desenvolvidos, por meio da implementação de políticas de cunho social cujo objetivo era supostamente amenizar os efeitos das desigualdades sociais sobre os movimentos sociais latino-americano, mostrando "como sus planteamentos políticos se pueden compreender más cabalmente desde uma óptica de política cultural, en el sentido de concepciones y praticas em disputa desde distintas posiciones de poder" (ROJAS, 1999, p. 13).

Escobar (1999, p. 41) ressalta que os condicionantes de desigualdades sociais, o analfabetismo, a pobreza, um povo carente de protagonismo social, permitiu a colonização europeia, por meio do discurso teórico do desenvolvimento — intervir, universalizar e homogeneizar a cultura com "profundos efectos de tipo político, econômico y cultural". O discurso colonial de desenvolvimento permitiu a emergência de "construcciones específicas del sujeito colonial/terceiro-mundista, A definição de discurso colonial é ilustrado por Bhabha (*apud* Escobar, 1999, p. 41-42),

[El discurso colonial] es un aparato que pone en marcha simultáneamente el reconocimiento y la negación de las diferencias raciales/culturales/históricas. Su función estratégica predominante es la creación de un espacio para una 'población sujeto', a través de la producción de conocimiento en términos de los cuales se ejerce la vigilancia y se incita a una forma compleja de placer/displacer [...] El objetivo del discurso colonial es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción. [...] Me refiero a una forma de gubernamentalidad que, en el acto de demarcar una 'nación sujeto', se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina.

Esse discurso colonial põe em evidência a colonialidade do poder, saber e ser, buscando impetrar uma justificativa para esse processo de negação do outro. Daí a importância e necessidade de uma reconfiguração epistêmica e uma contraposição à estrutura colonial, que subverte, perturba e desarticula o padrão colonial por meio de uma ferramenta política e conceitual que é decolonialidade (WALSH, 2009).

Para Ocanã, Arias e Conedo (2018, p.39) a decolonialidade "[...] es um processo, uma configuración de acciones biopráxicas que transitan mediante uma deriva intencional caracterizada por la influencia del ser/ hacer/ saber/ vivir [...]". Mota Neto (2018, p.4), considera a decolonialidade

como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação

A partir dessas compreensões, a decolonialidade relaciona-se com a emancipação dos sujeitos sociais subalternos, para pensar propostas de vida nas diferentes formas de conhecimentos, assumindo uma epistemologia de luta que se contrapõe à colonialidade e modernidade.

Essa epistemologia outra reage frente a epistemologia dominante hegemônica que embasou o processo de colonização dos povos na região amazônica e invisibilizou as diferenças e as desigualdades sociais que permeiam os espaços sociais e educativos, ou seja, uma possibilidade real de superação da colonialidade.

Neste bojo, as experiências sociais dos povos colonizados produzem e reproduzem conhecimentos que "supõe uma ou várias epistemologias" no interior das relações sociais, que podem "dar origem a diferentes epistemologias". (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Por epistemologia, os autores (2010, p. 15), entendem que "é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais".

A riqueza das relações sociais interculturais e políticas, as diferenças ainda que mínimas podendo ser objeto ou não de discussões, estão muitas vezes na origem de tensões ou contradições presentes nas experiências sociais, sobretudo quando construídas por diferentes tipos de relações sociais, é o que nos indica Santos; Meneses (2010). A despeito da epistemologia dominante que eliminou da reflexão o contexto cultural e político, ainda assim, a epistemologia dominante é "factual e uma epistemologia contextual". Isto posto, indica que

qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são construídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são construídos por conhecimentos rivais". (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Assim sendo, a epistemologia dominante, se assenta em uma dupla diferença, resultante de uma intervenção epistemológica com bases na força militar, econômica e política, deram origem a pretensão de uma ciência universalizante. A primeira diferença resultante é "a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo", que foram impostas "aos povos e culturas não ocidentais e não-cristãos" (Santos; Meneses, 2010, p. 16), marginalizou os conhecimentos não ocidentais e não modernos, na pretensão de universalidade plasmada na ciência moderna.

A segunda diferença criada no bojo da epistemologia dominante com pretensões de universalidade da ciência moderna, sobre o pretexto de missão colonizadora, resultante de dupla intervenção foi extremamente profunda. Visou descredibilizar e suprimir todas as práticas sociais contrárias aos interesses dominantes que ela servia, gerou o epistemicídio. O epistemicídio é nos dizeres de Santos (2010, p. 16) "a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena".

Santos; Meneses (2010, p. 17) constatam que o epistemicídio no projeto de colonização do mundo, ao homogeneizar e obliterar as diferenças culturais, "desperdiçou muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo" gerou também uma perda gnosiológica e ontológica, na medida em que

sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico, como instrumento de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (SANTOS, MENESES, 2017, p. 17).

A ciência moderna é contraditória internamente, o que permite intervenções contraditórias na sociedade. Isso permitiu a epistemologia traduzir-se em um conhecimento válido amparado em um aparato institucional, camuflou o contexto sócio-político de produção do conhecimento e a universidade descontextualizada do diálogo entre ciência e os outros saberes. O aparato epistemológico institucionalizado validado por meio de – "universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes". (SANTOS; MENESES, 2017, p. 17).

Um conjunto de circunstâncias permite identificar a possibilidade e a urgência de alternativas epistemológicas e "revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização". (SANTOS; MENESES, 2017, p. 17).

O capitalismo global é hoje um regime cultural e civilizatório que reinventa o colonialismo político baseado na revolução da informação e da comunicação, amplia as contradições capitalista e epistemológicas do mundo. "O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade do poder e do saber". (SANTOS; MENESES, 2017, p. 18). Ora, as contradições do capitalismo globalizado na esteira da colonialidade do poder e do saber, revela "a visualidade da diversidade cultural e epistemológica do mundo", uma alternativa epistemológica do diverso à epistemologia dominante.

A diversidade epistemológica do mundo é denominada por Epistemologia do Sul, elaborado por Boaventura de Sousa Santos, em 1995 e posteriormente reelaborado em várias publicações.

Representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural mas certamente obriga a análises e averiguações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de interpretação no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. (SANTOS; MENESES, 2017, p. 18).

Epistemologias do Sul é uma metáfora para designar um campo de desafios epistêmicos para contrapor a epistemologia dominante e que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo. Também é uma referência aos países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico ao do Norte global (Europa e América do Norte).

A ideia central é demarcar que para além do colonialismo político, existe e continua existindo uma outra espécie de colonialismo, o colonialismo epistemológico, uma espécie de dominação epistemológica e que a epistemologia do sul denuncia as intervenções epistemológicas colonizadoras. As epistemologias do sul como

conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistem com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes. (SANTOS; MENESES, 2017, p. 19).

Essas intervenções epistemológicas podem ser considerada na realidade sociocultural da região Amazônica, em especial na Educação do Campo ribeirinho²⁹, que é o espaço de diálogo, de socialização de saberes, de construção de conhecimentos, de visibilidade dos sujeitos, da ecologia de saberes. Esta por sua vez, está relacionada à decolonialidade como forma de visibilizar conhecimentos outros por meio da emancipação dos sujeitos.

Deste modo, a educação ribeirinha é um "processo socioespacial importante para a constituição atual dos territórios rurais ribeirinhos da Amazônia" (PEREIRA, 2017, p.40), sendo "importante componente do processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos ribeirinhos" (idem). A educação ribeirinha configura-se como àquela que reconhece os sujeitos pelas suas peculiaridades, singularidades, como construtores de conhecimento a partir de sua realidade sociocultural, não significa dizer que é uma educação diferente, inferior, mas uma educação que visa reconhecer o ser humano como sujeito de particularidades. "Representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos: civis, sociais, políticos, principalmente pela terra associado às condições dignas de vida" (BORGES; SILVA, 2012, p. 212)

Nessa perspectiva, entendemos a educação do campo como um processo político, social e cultural que resulta da luta constante dos movimentos sociais, dos sujeitos que compõe esses espaços. Para Caldart (2008, p.154) a educação do campo:

[...] reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; [...] É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; [...]

Demanda, portanto, responsabilidade social para com os sujeitos e com a dimensão do processo pedagógico nas escolas, evidenciando uma educação a partir dos espaços sociais. Por isso, é necessário o respeito pelas peculiaridades das populações ribeirinhas, para que tenham efetivada uma educação que leve em conta a "realidade onde atuam sujeitos históricos que tem culturas, singulares, diferentes, mas não inferiores" (PEREIRA, 2007, p.210).

Considerando essa realidade singular, a colonialidade do saber e consequentemente o epistemicídio, a educação seria uma forma de enfrentamento e resistência para essas populações, por meio da qual é possível construir novas formas de pensar a sociedade e

²⁹ Pereira (2017, p. 39) aponta para reflexão dessa nomenclatura ao dizer: "o campo ribeirinho é tido como um tipo de território camponês, portanto, a educação ribeirinha é considerada uma modalidade de educação do campo", dependendo d eocmo se articula com a "territorialização, o território e a territorialidade" (p.40)

posicionar-se diante do outro a partir de suas especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

Nesse processo, a educação permitiria práticas educativas insurgentes, com noção e visão pedagógica que lançar-se-ia para além do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas também poderia incidir nos movimentos socais, políticos e culturais (OLIVEIRA, 2018). Neste contexto, segundo o autor, "decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica" (2018, p.101-102). Portanto, uma educação na perspectiva decolonial requer "pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade" (OLIVEIRA, 2018, p.102), a educação para a Interculturalidade se faz necessária.

Destacamos, que o termo interculturalidade está distinguida em três concepções: relacional, funcional e crítica. Tomamos as contribuições de Walsh (2007; 2012) que aponta as diferenças entre interculturalidade relacional, funcional e crítica. Para a primeira perspectiva existe um conceito que considera e limita a Interculturalidade à troca relacional de contato e saberes entre culturas distintas no campo individual e hierárquico de igualdade ou desigualdade social, político e econômico.

A segunda característica seria a interculturalidade funcional, trazida das contribuições de Fidel Tubino por Walsh (2012), a inclusão da interculturalidade nas estruturas do Estado, reconhecendo a diversidade e a diferença cultural como meta para as estruturas sociais, entretanto, no caso educacional a simples inclusão da Interculturalidade não reconhece as diferenças de culturas presente no espaço educativo, reconhece uma diversidade de culturas, que esconde ainda mais as diferenças no ambiente escolar que se estabelece por meio do

diálogo, la convivencia y la tolerância –, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco "cuestiona las reglas del juego" y por eso, "es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente." (WALSH, 2012, p. 63-64)

Para a autora, no caso específico educacional, não basta a inclusão de textos, produção de atividades escolares, formação de professores, políticas de inclusão e revisão curricular, sendo que esses mesmos materiais que servem de base para tratar da Interculturalidade, escondem e incorporam imagens dos povos subalternizados que reforçam processos de colonização, exclusão e invisibiliza práticas de dominação.

Para Walsh (2007, p. 52) a Interculturalidade deve ter um papel político cultural e de contraposição às características anteriores e que incorporem propostas alternativas de inclusão da Interculturalidade indicando que a

interculturalidad señala una política cultural y um pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva.

Assim sendo, a interculturalidade crítica perpassa pela inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos socioculturais que rompe com a visão essencialista de cultura e identidade, assumindo as diferenças na construção de novas relações e empoderando os inferiorizados historicamente (CANDAU, 2014).

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social. (CANDAU, 2014, p.32)

Fleuri (2017, p. 185) considera a interculturalidade na perspectiva contrahegemônica, transgressora, insurgente, que assume uma ação deliberada, contínua e constante ao desmonte da matriz colonial, "entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar". Com isso, "a interculturalidade coloca-se como projeto epistêmico, ético e político e suas características dependem de cada história local, de cada particular articulação da colonialidade do poder, do saber e do ser".

Concordamos com Estermann; Tavares; Gomes (2017, p. 18) ao afirmarem que:

A interculturalidade, na sua dimensão crítica, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surge no mundo académico, mas nas comunidades indígenas da América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Nessa perspectiva, é um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo acadêmico. Defendemos que o processo de decolonialidade, em todas as dimensões, está indissoluvelmente ligado à interculturalidade, fundamento teórico incontornável para um diálogo inter-epistêmico.

Desse modo, a interculturalidade crítica é uma possibilidade de transformação social que altere as estruturas hegemônicas, que oprimem, excluem e negam as culturas outras. Para Walsh (2009, p.23) parte do problema do poder que mantem a desigualdade, portanto, a interculturalidade crítica "se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação".

Ademais, para promover uma Interculturalidade Crítica, Walsh (2012, p. 52) propõe que devemos assumir um papel político pedagógico de questionamento das práticas generalizadas de um modelo educacional colonizador dos problemas sociais, culturais, econômico e políticos existentes, "que es la consecuencia de la pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos" (WALSH, 2007, p. 51). Seria por meio da problematização e dos questionamentos que se gera outros conhecimentos, outras pedagogias que possam decolonizar e transgredir os paradigmas e as estruturas colonizadoras hegemônicas vigentes.

Desta maneira, a Interculturalidade Crítica emerge como uma abordagem que se diferencia da perspectiva relacional e funcional em diferentes aspectos. Nesse sentido, destacamos do texto:

- a) O problema Estrutural-Colonial-Racial e capitalismo de mercado Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, "cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo" y apunta hacia la construcción de "sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social.".
- b) Enforque crítico questionador ao modelo vigente institucional-estrutural El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión "manejable" dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –,
- c) Interculturalidade crítica

la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros. (WALSH, 2012, p. 66) (Os grifos a, b e c são da autora).

Essa perspectiva Crítica assumiria um protagonismo e papel de construção e de transformação da realidade, essencial e necessária para a construção da Interculturalidade.

Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad. (Walsh, 2012, p. 66)

Concordando com Walsh, Fleuri (2014, p.92) aponta a interculturalidade crítica como um projeto fundamentalmente decolonial, que busca enfrentar a matriz colonial do poder, "que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América".

Russo e Paladino (2018, p. 241) corroboram com o entendimento da interculturalidade crítica, ao dizer que a educação intercultural não deve "simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade, que muitas vezes é desconsiderada".

Desses pontos de vistas, a educação na perspectiva da interculturalidade crítica encontrar-se-ia entrelaçada a decolonialidade a um projeto político-pedagógico, ético, epistemológico, para ser pensado não apenas para os territórios indígenas, quilombolas ou minorias, mas para toda a população brasileira. Pois, a educação na perspectiva intercultural, deve promover o envolvimento de processos para a construção de saberes emergentes, outras práticas pedagógicas, outras práticas políticas, que possibilitem a construção de um outro poder social e político em oposição a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

Com efeito, optamos pela Interculturalidade crítica por acreditarmos na possibilidade em pensar uma educação intercultural que permite decolonizar os espaços escolares excludentes, silenciados, colonizador e alienante. Na educação, a interculturalidade e a decolonialidade caminham juntas e pressupõe conforme Walsh (2012) construir projetos e práticas pedagógicas que possibilite articular modos de viver e construir conhecimentos historicamente negados, construa e oriente uma educação decolonial.

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de *con*-vivir (de vivir "con") en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. (WALSH, 2012, p. 69).

Evidencia a transformação estrutural e sócio-histórica, com novas perspectivas de coexistir e viver, "que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural. (FLEURI, 2014, p.103). Portanto, torna-se "necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da "universalidade" das "ciências" e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas". (idem)

A partir das reflexões de Walsh sobre interculturalidade crítica, Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 62) dizem que a interculturalidade e a decolonialidade estão entrelaçados na medida em que "son apuestas, processos y proyectos políticos y pedagógicos, encaminhadas a desmantelar, agrietar y crear fissuras em ele sistema moderno/colonial, pero también orientadas a configurar nuevas y diversas formas de amar, sentir, pensar, andar, escribir, ser y actuar"

Pensando no aspecto educacional, Walsh (2009) propõe um giro epistêmico da interculturalidade crítica, ou seja, sugere a construção teórica da pedagogia decolonial como prática educativa insurgente, "a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural" (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.28). "Ahora bien, para pensar uma pedagogia outra [...] es necessário retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir" (OCANÃ, ARIAS, CONEDO, 2018, p.79)

A Pedagogia decolonial é construída a partir das lutas contra a matriz colonial como pedagogias de resistência, (re)existência y vida (WALSH, 2017). Pedagogias essas, "enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos". (WALSH, 2014, p.16). Significa, portanto, reconhecer que índios, negros, ribeirinhos, camponês, mulheres, grupos subalternos, além de aprender, também ensinam, tem suas formas de pensar e saberes próprios.

Tendo por base estas reflexões de pedagogia decolonial, Ocanã, Arias, Conedo (2018, p.86-87) fazem o seguinte questionamento:

¿Qué -y cómo- son las pedagogías decoloniales?

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017).
- Pedagogías que se sustentan en las luchas y praxis de orientación decolonial pero a su vez tienen en cuenta los antecedentes crítico-políticos.

- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno/occidental/ colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).
- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitariaexistencial de la diferencia colonial y la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006a), procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.
- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónicaespiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es-estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.
- Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.
- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos "otros" igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (Walsh, 2013), es decir una pedagogía de la comunalidad.

Neste sentido, a pedagogia decolonial pode ser o caminho para evidenciar na educação ribeirinha as experiências sociais, as lutas por terra e território, a afirmação de seus saberes culturais e identitários, modos de vida, de ser e pensar o mundo. Logo, a educação ribeirinha "como espaço de experiência e horizonte de expectativa intercultural descolonial, deve também ser compreendida com um projeto em construção [...] que visa constituir 'um sujeito de direito', integrando o campo de luta por terra, território e políticas públicas [...]" (PEREIRA, 2017, p.43)

Pois, a educação ribeirinha como lugar de luta e resistência, deve construir pedagogias a partir dos diferentes sujeitos que estão na escola, ou seja, "uma educação na perspectiva transformadora e crítica social, reconhecendo, legitimando os saberes e as manifestações culturais" (BORGES, SILVA, 2012, p.211). Cabe ressaltar, que nas escolas ribeirinhas, na maioria das vezes, devido o quantitativo de crianças e a distância geográfica, organiza-se as turmas em classes multisseriadas, com unidocência (um professor para várias séries), ou seja, afastado da cidade, tem como referencial o número de crianças da comunidade para constituir turmas. De acordo com Medrado (2012, p.140):

As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em serie/ano/ciclo.

O multisseriado, por vezes, é considerado inferior, atrasado, distante das concepções curriculares urbanas, seriadas, moderna, padrão de qualidade baixo, ausência de materiais e

recursos pedagógicos, infraestrutura precarizada. Contudo, Arroyo (2010, p.10) no prefácio do livro Escola de direito, aponta que essa concepção negativa do multisseriado tem intencionalidade política-colonial, perversa que busca "reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência". Por isso, é preciso descontruir esses olhares de inferioridade e paradigmas hierarquizantes sobre a educação ribeirinha multisseriada para construir práticas pedagógicas significativas.

Entendemos o multisseriado mais que um desafio, uma possibilidade. Possibilidade de ensinar e aprender, de construir conhecimentos com os sujeitos desse território, de garantir o acesso à educação escolar, de dar visibilidade aos seus territórios e conhecimentos, de mostrar a heterogeneidade sociocultural que constitui os sujeitos, entre outros enfrentar o sistema educativo hegemônico. Desse modo, o multisseriado pelas suas especificidades requer pedagogias outras, com práticas pedagógicas insurgentes, que oriente o processo de ensino-aprendizagem.

3.4 Prática pedagógica na educação ribeirinha amazônica

A complexidade do território amazônico envolvendo as populações, meio ambiente da riqueza natural, cultural, marcada por um espaço das águas, das florestas, das terras firmes e de várzeas em áreas urbanas e rurais/ribeirinhas, com as suas singularidades e especificidades, é um desafio a prática pedagógica de professoras e professores, para atender as necessidades educacionais dos alunos marcada por infraestrutura precarizada, ausência de serviços públicos básicos essenciais a essas populações.

Na atualidade, as populações ribeirinhas, apresentam demandas à escola reivindicando-a como espaço diferenciado, tornando necessário criar mecanismos de diálogo a respeito da prática pedagógica enquanto espaço de formação escolarizada. Pois, a escola num movimento institucional vai sempre na direção de uma proposta hegemônica, única, com conhecimentos universais, entrando em choque e em contradição com os anseios, as culturas, os posicionamentos da população local que almejam uma educação diferenciada.

Nisso reside a relação desigual dos conhecimentos científicos e conhecimentos empíricos, que reduz as culturas e identidades construídas com base na diversidade, na diferença. A escola, deve ser um espaço de resistência, de luta, de enfrentamento, para de fato formar sujeitos humanos. Para Gusmão (2003, p.94) "a escola mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida".

A LDBEN (9.394/1996), no artigo 28, aponta que a oferta de educação básica para a população rural, devem ser adaptadas as fases do ciclo agrícola e climático, apropriados às reais necessidades de interesses e aprendizado dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesta perspectiva, é necessário perceber a escola ribeirinha como um espaço mediador do conhecimento, do saber, sendo "um instrumento capaz de produzir e apropriar-se de um saber que seja útil aos interesses dos **sujeitos** [grifo nosso], já que a escola é um lugar onde se tem grande possibilidade de se eliminar as desigualdades sociais e de intervir, decisivamente nas condições sociais" (ARAÚJO, 2004, p. 27).

Por sua vez as escolas do campo devem vincular a realidade social e cultural à identidade dos sujeitos que ela recebe, respeitando os saberes próprios de sua comunidade, dando ênfase "na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país". (DOEBEC, art. 2°, parágrafo único CNE/CEB, 2002). Dessa forma, "as práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários" (FLEURI, 2014, p.104).

É possível contextualizar a realidade diferenciada pelo seu meio sociocultural, ambiental envolvendo os educandos das escolas ribeirinhas que deve se efetivar na organização do trabalho pedagógico e na prática pedagógica com as crianças do campo. Esta prática envolvendo uma série de questões, que vai desde o planejamento até as atitudes tomadas dentro da sala de aula.

Desse modo, quando a escola aceita o desafio de educar e cuidar as crianças na construção do conhecimento deve realizar um planejamento, pensando a metodologia adequada e o processo avaliativo contínuo das crianças. Para tanto, é importante considerar a realidade e o contexto sociocultural das crianças, suas singularidades e características individuais, sua linguagem. Considerando-as como sujeitos que aprendem e ensinam, mas

principalmente como sujeitos que tem uma bagagem cultural com valores e habilidade próprios de sua cultura.

Assim, a prática pedagógica deve ser articulada ao contexto amazônico em sua totalidade, social, econômico, político, cultural, religioso em que as crianças do campo/ribeirinho vivem, produzem e reinventam relações sociais de aprendizagem. Assim sendo, seria necessário pensar uma prática pedagógica decolonial que possa valorizar

estes saberes negados, que parta das memórias de resistência dos grupos subalternos amazônicos, que incorpore e valorize as diferenças étnicas, raciais, de gênero, religiosas oprimidas pela modernidade/colonialidade, que construa formas de pensar o mundo em diálogo com as sabedorias dos grupos originários amazônicos, que estimule formas de vida e sociabilidade que respeitem o equilíbrio sistêmico dos ecossistemas locais. (COSTA NETO, 2016, p. 99).

A prática pedagógica escolar considerando esses contextos, as formações sociais, os outros espaços educativos dos quais as crianças participam, passa a romper com práticas homogeneizadoras, pois segundo Gusmão (2003, p.95) "a heterogeneidade, encontra-se institucionalmente negada, como negada está a condição sociocultural dos alunos, na medida em que a escola pratica o ensino e nega a aprendizagem".

Considerando o que diz o autor referido, a escola como espaço privilegiado no processo de formação das crianças, é significativa na vida das pessoas, mas só legitima essa heterogeneidade quando não reconhece que as práticas pedagógicas devem articular os conhecimentos socioculturais advindos de outros espaços, dialogando e legitimando esses conhecimentos que favoreça a construção da identidade na cotidianeidade da comunidade e em particular no ambiente escolar.

A prática pedagógica na educação escolar ribeirinha, considerando as abordagens dos saberes culturais e modos de vida, encontra em Freire (1987, p. 9) singular importância tendo em vista que a ação cultural possa contribuir com a prática pedagógica do professor que permita decolonizar a prática colonizadora na educação escolar, enquanto ação libertadora, a reflexão e a ação se impõe necessária. Uma prática que oportunize ao professor entender a escola como um lugar onde vozes foram historicamente silenciadas e tecida pela dominação do colonizador, uma outra prática pedagógica nos convida a descobrir-se. Ou seja, "uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retornar reflexivo de seus próprios caminhos".

A prática pedagógica é imprescindível na formação e construção do saber em sintonia com a realidade local, por meio de diferentes abordagens, organização e seleção dos

conteúdos que favoreça a interação social e comunitária que valorize as diferenças culturais das diferentes culturas e experiências das populações do campo. Assim, "os saberes e as experiências culturais são diferentes, variadas e diversas [...]. Uma educação que se alimente das experiências e necessidades dos sujeitos, fonte dos reais problemas em face dos quais eles são desafiados ao pensamento e ação". (OLIVEIRA; ABREU, 2013, p. 131;149).

Mignolo (2003) nos remete a pensar na emergência em se construir um novo olhar por meio das práticas pedagógicas para as realidades amazônicas, dos sujeitos que tiveram suas histórias e identidades definidas pelo processo colonial ao modelo eurocêntrico, que difundiu, classificou e impôs/impõem os saberes e culturas do pensamento científico colonizador aos povos e populações dos territórios colonizados, subalternizados. Pensamento científico este, distante dos saberes culturais da realidade latino-americana, neste caso, das realidades dos povos amazônicos, por isso é necessário que a prática pedagógica do educador possa intervir e possibilitar a construção de saberes a partir das histórias e da realidade desses sujeitos, fortalecendo-os segundo a pedagogia decolonial.

Dessa forma, a prática pedagógica na perspectiva da Interculturalidade crítica, implica necessariamente construir processos pedagógicos de decolonialidade por meio de práticas que favoreça espaços de luta e resistência à colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Assim sendo, a prática pedagógica intercultural se entrelaça à pedagogia decolonial em uma abordagem social, cultural, que promova o reconhecimento dos saberes e fazeres não reconhecidos e invisibilizados pela educação colonizadora eurocêntrica nos ambientes escolares na região da tríplice fronteira amazônica.

4 TERRITÓRIO FRONTEIRIÇO: contextualizando o tapiri da pesquisa





Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo: Benjamin Constant, 2019.

Nesta seção, descrevemos o campo da pesquisa, o território, sua localização geográfica, aspectos sociais, culturais, ambientais, ecológico, econômico e político, para situar ao contexto em que realizamos a pesquisa. Na seção busca-se apresentar esse território enquanto lugar de sujeitos, de educação, de encontro, desencontro, de trocas, de culturas e identidades de diferentes nacionalidades, principalmente brasileiros, colombianos e peruanos.

Na imagem 08 podemos notar o dinamismo da realidade fronteiriça pesquisada, as canoas atracadas uma ao lado da outra e em seu toldo bandeiras do Brasil e Peru, como manifestação da identidade transnacional que permeia esse lugar. Além da imagem vemos que as relações entre os Estados Nação ultrapassam os limites políticos e territoriais, perpassando pelo respeito ao outro, o acolhimento, desconsiderando as estruturas de poder.

Dessa forma, situamos o território formado pelas faixas limítrofes entre o Brasil e o Peru, envolvendo a faixa de fronteira e o limite internacional de cada um, e neste caso, o território fronteiriço é tomado como um espaço sociocultural, educacional, evidenciando "as diversidades socioterritoriais na configuração de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do país, [...] pelo protagonismo e reivindicação dos movimentos sociais" (OLIVEIRA; HAGE, 2011, p. 142).

A dinâmica de vida na fronteira ocorre nas relações interculturais que são estabelecidas por meio do comércio, da educação, da saúde, do trabalho, da alimentação, das vestimentas, das músicas, enfim de tudo que envolve as relações sociais. Pois, sendo uma

fronteira livre, tanto os peruanos quanto os brasileiros tem acesso aos países sem nenhum impedimento. Esse fator nos permite entender que os limites geográficos não são obstáculos na construção dos saberes culturais que permeiam esse território, sendo a fronteira um lugar de encontros e de relações que se constroem e reconstroem cotidianamente.

É nesse contexto fronteiriço multiétnico, em que a diversidade socioterritorial é indissociável das dinâmicas e relações que constituem processos e significados especialmente singulares, onde buscamos identificar e conhecer a realidade sociocultural e educacional de escolas que oferecem o direito à educação das crianças em comunidades ribeirinhas da Amazônia fronteiriça.

O território de pesquisa localiza-se no município de Benjamin Constant, na divisa com a cidade de Islândia, Departamento de Loreto/Peru, fronteira com Benjamin Constant. O foco é a escola municipal Boa Vista, pertencente a comunidade do mesmo nome - na ilha de Bom Intento - uma escola de fronteira, no limite das águas territoriais na divisa do Brasil com o Peru. Durante a pesquisa de campo, identificamos que na escola estão matriculados e estudam alunos brasileiros, que moram na cidade de Islândia no Peru, motivo pelo qual entendemos ser necessário contextualizar ambos os territórios, por tratar-se de uma fronteira, dinâmica e transcultural.

4.1 Tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia

A fronteira amazônica resulta de eventos políticos e acordos consensuais que foram sendo estabelecidos ao longo da história. No caso da fronteira amazônica, resulta da União Ibérica durante o período colonial português, que perpassa o acordo de Madri, a luta política para anexar o Acre ao território brasileiro. (PONTES FILHO, 2000). A respeito disso, Euzébio (2014) nos esclarece que:

O primeiro marco normativo que afetou ao subespaço em questão foi o próprio estabelecimento dos atuais limites internacionais entre os três países limítrofes. O Tratado de Bogotá definiu a linha divisória entre a Colômbia e o Brasil em 1907. O Tratado Lozano-Salomón de 1922, depois ratificado em 1928, concedeu o Trapézio Amazônico à Colômbia, estabelecendo os limites entre a Colômbia e o Peru. A partir daí vários acordos foram sendo firmados envolvendo os três países vizinhos no sentido de aumentar a porosidade territorial fronteiriça viabilizando maiores fluxos (EUZÉBIO, 2014, p. 112).

No lado brasileiro, a realidade dos municípios do alto Solimões na tríplice fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, apresenta uma grande e diversificada população com suas nuances socioculturais e educacionais nos mais variados aspectos de uma dinâmica peculiar na região fronteiriça amazônica: Há uma livre circulação de pessoas, transações comerciais e

culturais, mercadorias pelos rios, moedas nacionais (real, peso, soles válidos nos países), comércio livre (de gêneros alimentícios, tecidos, combustível, materiais de construção, eletrônicos, eletrodomésticos, entre outros), culinária diversificada, língua (portunhol, mistura da língua portuguesa e espanhol), música, dança, vestuário, religiosidade, transporte, etc.

Esse território apresenta uma singularidade própria: extensa área de fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru composta pelas cidades de Letícia/Colômbia e Tabatinga/Brasil (cidades-gêmeas e de fronteira livre) e no outro lado do rio Solimões fica localizada a cidade de Santa Rosa, no Peru, sendo o acesso por via fluvial. Na fronteira de Benjamin Constant e Atalaia do Norte/Brasil, fica a cidade de Islândia/Peru.



Imagem 09 – Mapa da localização geográfica da tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru

Fonte: https://ronguapi.wordpress.com/author/ronguapi/. Adaptado pela autora.

A imagem 09 apresenta em destaque a localização geográfica da tríplice fronteira, circulado em vermelho. O mapa apresenta uma vista panorâmica entre os países fronteiriços: Brasil situando Tabatinga e Benjamin Constant, Peru situando Santa Rosa e Islândia e Colômbia situando Letícia, demonstrado a proximidade territorial entre ambas. No caso da tríplice fronteira amazônica, ainda que os espaços estejam definidos,

> se han conformado sociedades de frontera cuyas dinâmicas y relaciones pueden tener uma especial significación en los processos de diferenciación y/o integración de los países amazônicos, o en las políticas públicas que se desiñam y discuten actualmente en la región. [...], se han forjado dinâmicas poblacionales y de movilidades de urbanización particulares y variadas formas de relación social, cultural o ambiental (ZÁRATE BÓTIA, 2012, p. 43).

A região é rica do ponto de vista da biodiversidade e sociodiversidade, se configura em variadas formas de relações sociais, cultural e ambiental, influencia os processos de diferenciados de integração, fica distante dos grandes centros urbanos, sua interligação principal é o rio, em um território considerado pelos organismos nacionais e internacionais de vulnerabilidade social, dado aos altos índices de desigualdades sociais³⁰, que é a chamada microrregião do alto Solimões³¹ e o trapézio amazônico³² que engloba as fronteiras entre o Brasil, Peru e Colômbia.



Imagem 10 – Tríplice fronteira Brasil Peru e Colômbia

Fonte: Canal Amazonia. Imagem adaptada pela autora.

A imagem é uma foto panorâmica que retrata esta realidade fronteiriça ligada pelo rio. Do lado direito da imagem fica situada a cidade de Santa Rosa, Peru. Ao lado direito na parte inferior situa-se a Colômbia e na parte superior o Brasil, com uma extensão territorial maior. A região está localizada no extremo oeste do estado do Amazonas no Brasil ou no extremo sul do estado da Amazônia colombiana ou no extremo leste do distrito de Loreto no Peru (BUTEL A. & SCHOR T., 2017).

Na Amazônia a diversidade é a sua maior característica, indica Souza (2009, p. 17) dada as proporções continentais das diversas Amazônias³³ que compõem o seu extenso

³⁰ Para maiores informações consultar o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil en http://atlasbrasil.org.br/2013/.

³¹ Faz parte da mesorregião sudoeste amazonense, composto por nove municípios: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins, juntos ocupam uma extensão territorial de 213.277,24 (área em Km²).

³² A partir dos tratados de limites territoriais entre Colômbia e Equador em 1916; entre Colômbia e Brasil em 1907 e 1928; e entre Colômbia e Peru em 1922, compõem-se o Trapézio Amazônico, pelo qual se entende, hoje, a constituição da Tríplice Fronteira. (LACERDA, 2019, p.19) O Trapézio Amazônico [...] engloba assim, parte do Departamento colombiano do Amazonas, Departamento peruano de Loreto e o Estado brasileiro do Amazonas. (SOUZA, 2018, p.8)

³³ Alguns autores denominam de Pan-Amazônia (SOUZA, 2009); BATISTA (2007) em referência as regiões que englobam as cidades de Belém, no Pará, Manaus, no Amazonas e Iquitos, no Peru. SILVA (2012), denomina as três Amazônias: A Amazônia portuguesa, A Amazônia Indígena e A Amazônia brasileira. Neste trabalho a (s) Amazônia(s) é compreendida como socioterritório ocupado por diferentes povos, que interagem e dialogam

território, em "uma cultura com expressões próprias", seja no aspecto cultural, seja na diversidade humana, seja em seu contexto geopolítico socioeconômico que incide no desenvolvimento local e regional.

No território brasileiro da microrregião do Alto Solimões, com uma população estimada de 224.094 habitantes (IBGE 2010), convivem e se inter-relacionam diferentes culturas de povos de várias etnias: indígenas (Ticuna, Cocama, Uitoto), ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, agricultores, migrantes andinos, nordestinos e mestiços, em sua maioria formados por brasileiros, colombianos e peruanos, que habitam em áreas urbanas e rurais, denominado por Hage (2013) de populações das águas, das florestas, das terras firmes e de várzeas. Nesses territórios, muitos brasileiros, colombianos e peruanos possuem dupla nacionalidade.

A diversidade intercultural advém de uma numerosa e variada população de etnias indígenas Matis, Matsés, Marubo, Kanamari, Korubo, Tsohom-Dyapa, Ticuna, Kambeba, e Cocama distribuídas nos municípios que compõe a mesorregião do Alto Solimões/Brasil e de países da tríplice fronteira na Colômbia etnias Uitoto, Bora, Nonuya, Ocaina, Miraña, Andoke e Muinane e no Peru etnias Cocama. Como nos afirma o antropólogo Vieira (2016, p.60-61):

> A região de fronteira entre três Estados Nacionais: Brasil, Colômbia e Peru e de encontro entre diferentes povos indígenas e sociedades nacionais leva a troca intercultural. A região fronteiriça é habitada por uma diversidade de etnias: Tikuna, Kokama, Uitoto, Yaguá, Matsés, Marubo, Kanamari, Matis entre outras, entrelaçadas por redes de socialidade: trânsito de pessoas, relações de parentesco, objetos, conhecimentos, práticas rituais e religiosas.

A tríplice fronteira, é concebida como um território "que integra e agrega seus sujeitos, convidando-os a mudanças de comportamento em relação às formas de convivência através de intensas vivências cotidianas permeadas pela diversidade cultural" (LACERDA, 2019, p.19). Essa é a realidade fronteiriça no campo de pesquisa. Dinâmica, complexamente multifacetada, extremamente diversificada e intercultural. Nesse contexto, situamos a fronteira entre o Brasil e Colômbia, para demonstrar como as relações entre os sujeitos que ali vivem são contínuas, apesar dos limites territoriais. Já que o Brasil e Colômbia são separados do Peru territorialmente pelo rio Solimões ou Amazonas (espanhol), como vemos na imagem 09.

Quanto ao limite jurídico e geopolítico, na fronteira do Brasil está a cidade de Tabatinga e na Colômbia a cidade de Letícia, ambas denominadas cidades gêmeas, pelo fato

ressignificando o processo de construção humana, constituída pela Amazônia brasileira, Amazônia peruana e Amazônia colombiana.

da linha de fronteira abrigar as cidades de ambos os lados. Ocupam uma fronteira seca, já que o limite internacional ser terrestre pela Avenida da Amizade (Tabatinga) ou Avenida Internacional (Letícia).



Imagem 11: Fronteira Brasil e Colômbia

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo: Benjamin Constant, 2019.

Na imagem 11 podemos identificar o marco fronteiriço entre Brasil e Colômbia. Ao centro da imagem o monumento que demarca a fronteira com a bandeiras das duas nações e a placa com dados das duas cidades, no idioma português e espanhol. Percebemos ainda, o trânsito de pessoas indo e vindo de motocicleta e Tuk-Tuk³⁴, mostrando a integração, interrelação e comunicação entre as pessoas.

O município de Tabatinga (Brasil) possui aproximadamente 61.028 habitantes (IBGE, 2014) e uma área total de 3.239,3 km². Localiza-se a mais de 1.607 Km da capital do Amazonas, Manaus, sendo preciso a utilização de transporte fluvial (Manaus/Tabatinga (MAO-TBT) de 5 a 7 dias, inversamente de Tabatinga/Manaus (TBT-MAO) de 3 dias) ou aéreo aproximadamente (2 horas) para deslocamento, uma realidade distinta de outros lugares do Brasil.

Essa realidade dificulta as relações político-administrativas e comerciais do território, ao tempo que a relação fronteiriça fortalece, aumentando os acordos entre os países, fazendo com que as pessoas cruzem a fronteira em busca de serviços e produtos, considerando que as moedas nacionais são aceitas em ambas cidades. Essa mobilidade pela fronteira perpassa pela necessidade de suprir a falhas de serviços básicos como saúde, espaços de lazer, produtos alimentícios e perfumaria (principalmente). Mas possui uma infraestrutura básica com Posto

³⁴ Transporte em forma de triciclo motorizado utilizado por colombianos para carregar passageiros em Letícia ou para Tabatinga.

da Polícia Federal, Ministério Público Federal, Justiça Federal, Banco do Brasil, Caixa Econômica, Bradesco, Exército brasileiro, UPA, Hospital do exército, Universidade do Estado do Amazonas, aeroporto, entre outros órgãos e instituições que a fazem ser considerada a melhor em infraestrutura dos municípios do Alto Solimões, já que as demais, não disponibilizam de todos esses serviços.

A cidade de Letícia (Colômbia), faz parte do departamento do Amazonas colombiano, com 40.673 habitantes, distante de 1.140 Km de Bogotá (LACERDA, 2019). Localizada à margem esquerda do rio Amazonas, possui "estratégico porto fluvial e comercial com o Brasil e o Peru" (Idem, p. 39). Nesse sentido, a economia é fortalecida pela comercialização de peixes, comércio de importados, casas de câmbio que se espalham nas pelas ruas da cidade, possibilita aos brasileiros e peruanos buscarem serviços, compra de produtos e venda de pescado.

Letícia, sendo a sede de poder departamental e porta de entrada para conhecer a Amazônia colombiana, apresenta uma infraestrutura básica como bancos, variedade de comércios, hospitais, universidades, institutos de pesquisas, aeroporto, espaços diversos de lazer, hotéis, feiras alimentícias e artesanais e restaurantes. A população é constituída de uma diversidade sociocultural entre brasileiros, peruanos e colombianos indígenas e ribeirinhos, pelas relações sociais estabelecidas além dos limites físicos e fixos da fronteira, pois por meio do turismo, do comércio, da culinária (festivais gastronômicos envolvendo os três países), do lazer (festivais de música, dança) etc., permitindo que as culturas e identidades sejam construídas e reconstruídas, tornando-se, portanto, um espaço agregador de trocas de relações sociais, culturais e afirmação de identidades.

No entanto, a tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru traz também problemas sociais, como o narcotráfico, tráfico de armas, pessoas (principalmente mulheres e crianças³⁵) e órgãos humanos, câmbio negro, trabalho infantil, pornografia, (MOTA, 2019), possibilitado pelo fluxo migratório dinâmico de pessoas entre os países, dificultando a fiscalização e controle. Além disso, Lacerda (2019) evidencia em Gomez que os desafios nessa fronteira vão muito além:

a depreciação das riquezas naturais em grande parte oriunda da falta de vigilância sobre a extração de elementos das florestas e a falta de planos públicos de gestão para os resíduos sólidos e orgânicos; a delinquência juvenil e grupos relacionados ao tráfico de drogas em âmbito local, nacional e internacional, oportunizada por falta de emprego e programas sociais específicos; falta de um mercado de trabalho local que

3

³⁵ Sobre isso ver Rede Eclesial Pan-Amazônica (REPAM) e a Rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas na tríplice fronteira (esta específica do local), constituída de pessoas da sociedade civil organizada, igrejas, pessoas que estudam e discutem o assunto.

absorva o contingente populacional desempregado; falta de políticas públicas integrativas na área da educação e da saúde12 e a falta de um plano compartilhado para o turismo e a segurança pública.(2019, p.44)

Esses problemas e/ou desafios que configuram a fronteira Brasil- Colômbia, são generalizáveis a todo território, mas que precisam ser tomados pelo poder público nacional, estadual e municipal como prioridade no enfrentamento das mazelas sociais.

Apesar desta realidade, a fronteira entre Brasil e Colômbia, é uma realidade dinâmica, vivida e intercultural, onde as trocas são constantes, seja pela música, culinária, comércio onde as moedas (peso e real) são válidas nos dois países, enfim, as relações sociais se dão nos diferentes espaços e ações.

Além desta realidade fronteiriça, no município de Benjamin Constant/ Brasil distante 30 minutos de baleeira (voadeira) de Tabatinga, localiza a fronteira com Islândia/Peru, onde se realizou a pesquisa, descrita abaixo.

4.2 Fronteiras entre Benjamin Constant/Brasil e Islândia/Peru

As margens do Rio Solimões no Estado do Amazonas, se encontra o território fronteiriço, composta pelo encontro dos territórios peruanos e brasileiro, no ponto de encontro entre o município de Benjamin Constant, no Estado do Amazonas, Brasil e o distrito de Islândia, no Departamento de Loreto, Peru.

As cidades de fronteiras, como é o caso das duas cidades, cristalizam variadas e dinâmicas interações fronteiriças que possibilitam dialogar, compreender e identificar identidades culturais diferentes e diferenciadas, vivenciadas diariamente pelas populações que habitam essas cidades, pela mobilidade desses povos e comunidades adjacentes, são caracterizadas por sua diversidade sociocultural.

É importante destacar que o campo de pesquisa é pensado como território: "pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana" (FERNANDES, 2006, p. 28-29), ou seja, pautadas nas dimensões culturais, ambientais, étnicas, mas também de conflitos ambientais, territoriais (AZEVEDO; ISAGUIRRE-TORRES; BORBA, 2019). Os autores, nos possibilitam uma ampla interpretação das dimensões dos modos de vida rural/ribeirinha no território fronteiriço.

As relações construídas transformam o território, para além de territórios enquanto espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida, tanto do ponto de vista material quanto imaterial.

Os territórios são compreendidos a partir da dimensão social, político e cultural;

Em outras palavras, o que é relevante, na realidade, é a análise do território enquanto sendo uma construção dos diversos usos e intenções dos grupos movimentos e classes sociais. Este processo, no entanto, é dialético, pois a sociedade produz o território assim como o território é uma dimensão que influencia na formação de identidades sociais. (HAGE, OLIVEIRA, 2011, s/p)

Nessa relação de troca, é comum entre brasileiros e peruanos um espaço de circulação de mercadorias, de trabalho, de relações sociais, culturais e identitárias, mas também um espaço de afirmação de suas concepções, valores e necessidades, um espaço em permanente conflito. Isto se torna evidente, em especial para os que possuem dupla cidadania, que transitam, convivem e se beneficiam das políticas públicas de ambos os países.

Imagem 12. Rio Javari divide o município de Benjamin Constant/AM e Islândia/Peru³⁶



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo: Benjamin Constant, 2019.

A imagem 12 mostra a bifronteira, ao lado (esquerdo) da imagem a relação fronteiriça entre as cidades de Benjamin Constant, Amazonas, Brasil e do outro lado (direito) a cidade de Islândia, Loreto, Peru. A imagem panorâmica apresenta o rio javari no período da enchente, já iniciando a descida do rio, no início do mês de junho de 2019.

No lado brasileiro onde fica localizado o município de Benjamin Constant, temos a orla do rio Javarizinho, com casas flutuantes às suas margens, balsa onde atracam as lanchas que fazem linha transportando as populações dos municípios de Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Islândia para o porto do município brasileiro de Tabatinga. Mostra ainda, a orla

³⁶ A imagem foi capturada por meio de drone em um serviço contratado, sendo a pesquisadora quem selecionou e as fotografou.

turística do município, uma parte do centro da cidade e as casas margeando o igarapé fronteiriço.

Fronteira onde perpassa distintos modos de vida e resistência dos grupos frente a modernidade/colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), uma vez que a colonialidade "encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo" (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48), a colonialidade é uma continuidade moderna das formas e do poder colonial.

Nesse contexto, a fronteira como parte do território latino-americano e constitutivo da modernidade colonial, é um contexto histórico, onde são "constituídas novas identidades sociais, geoculturais, raciais, tais como: ocidente-oriente; primitivo-civilizado; tradicional-moderno+ mágico/mítico-racional (QUIJANO apud ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 50).

Neste sentido, a Decolonialidade, nesse território fronteiriço que abriga populações indígenas tradicionais, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, extrativistas, agricultores familiares, pescadores artesanais, que foram historicamente expoliados, subalternizados, seria uma resposta a todas as formas de violência impostas pela modernidade/colonialidade do poder.

4.2.1 Cidade de Islândia, Departamento de Loreto/Peru

O município de Islândia faz fronteira com o município de Benjamin Constant, explora atividade econômica, principalmente de extração de madeira para exportação. A imagem 13 ao lado direto, mostra o lado peruano, onde fica a cidade de Islândia, temos uma fileira de casas flutuantes que funcionam como moradia, comércio como uma grande variedade de venda de produtos, serviços de oficina mecânica e venda de combustível, compra de pescado, fabricação de moveis, dentre outros, espalhados em toda a beira/margem do rio que vai da fronteira até a cidade de Islândia.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

As imagens retratam um modo de vida peculiar da fronteira, onde os habitantes residem em casas flutuantes. A característica dessas casas é que elas se acomodam com a sazonalidade do período da enchente e vazante dos rios. Representa ainda, um modo de vida peculiar de vida em terra firme na cidade, adaptação à moradia circulada pelas águas.



Imagem 14 - Comércio flutuante de Islândia/Peru

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

O comércio flutuante é uma outra especificidade na beira do rio no lado peruano. O comércio atende moradores do município de Benjamin Constant, Atalaia do Norte, Tabatinga e comunidades adjacentes que chegam em barcos de recreios e/ou se deslocam em canoas motorizadas do tipo rabeta ou peque-peque, com o pagamento de passagens fluvial no valor de R\$ 4,00 (quatro reais³⁷) por passageiro de Benjamin Constant para Islândia. No comércio é

³⁷ Nas cidades de Benjamin Constant e Islândia não tem casas de câmbio. Significa dizer que, a circulação de moedas brasileiras (real), peruanas (soles) e colombianas (peso) são comuns e igualadas em valor. Se o passageiro tiver moeda em Real será cobrado 4 reais, em peso 4 mil pesos, em soles 4 soles. Esclarecemos que

possível encontrar de tudo: materiais de escritório, utensílios domésticos, material para agricultura, pesca, extração de madeira, caça, materiais para construção (ferragens), motocicletas de variados modelos e tamanho, bicicletas, assessórios e peças, dentre outros.

O município de Islândia, localizado no extremo sudeste do Peru, pertencente ao distrito fronteiriço da província de Ramón Castilla (Loreto), erguido a margem do rio Yavarí³⁸, é tipicamente a realidade de uma comunidade de várzea, tendo em vista que a cidade foi assentada em terras que alagam durante um período do ano, ficando inteiramente submersa. É circundado pelos rios Solimões e Yavarí, com aproximadamente 3.200 (três mil e duzentos) habitantes em uma área territorial de 11.905,12 km2.

A estrutura arquitetônica das moradias, ou prédios públicos e comerciais é diversificada, parte em alvenaria, em madeira ou, uma parte em alvenaria e outra em madeira. As casas tanto de alvenaria quanto de madeira são no estilo palafitas, para suportar o período da enchente do rio Yavarí. As ruas são pontes adaptadas para enfrentar o período da subida das águas pluviais, parte em concreto, parte em madeira, não existem motos, carros ou bicicletas.



Imagem 15 - Vista aérea panorâmica da cidade de Islândia

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

A imagem 15 mostra uma vista panorâmica da cidade de Islândia no Peru. A cidade é uma área de várzea que durante seis meses do ano fica debaixo d'água. Na frente da cidade casas flutuantes que servem de moradia, comércio e atracadouro para embarque e desembarque de passageiros, vindo especialmente do município de Benjamin Constant ou

em casa cambial como em Letícia- Colômbia ou Lima –Peru, o real está desvalorizado, isto é, em Letícia 1000 pesos equivale a 65 centavos até 80 centavos (dependo da taxação) e em Lima 1 sol equivale a 70 centavos.

38 Termo em espanhol utilizado no Peru para nomear o rio Javari (em português).

comunidades próximas. A cidade de Islândia no Peru divide uma fronteira, com o município de Benjamin Constant. Em Islândia não existe controle do fluxo de turistas que chegam à cidade para fazer compras no comércio local, seja para frequentar restaurantes, bares ou visita aos familiares. A cidade recebe um grande fluxo turístico no período do ano: brasileiros, colombianos, peruanos de outras localidades e estrangeiros de diferentes nacionalidades.

No comércio localizado no centro da cidade de Islândia, existe uma variedade de produtos, vindo de Iquitos/Peru, em balsas que transportam carga e passageiros, ligando a cidade ao centro urbano, tendo em vista que não existe aeroporto e a ligação é sempre por via fluvial com outros municípios da região.



Imagem 16 - Balsas quem servem de atracadouro para embarque e desembarque

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

A imagem 16 retrata a rua que fica na frente da cidade, submersa pelas águas e as inúmeras balsas que se deslocam conforme a descida ou subida do rio. A rua serve para a realização das inúmeras atividades culturais da cidade no período da seca. As outras ruas da cidade são em forma de pontes suspensas, algumas de madeira outras em alvenaria.

Existem casas construídas uma parte em alvenaria e outra em madeira. Não existem veículos automotores ou bicicletas. Seus moradores, crianças, jovens e adultos, desenvolvem expertises para a cultura de vida no modelo de cultura de várzea, o enfrentamento de uma realidade que muda de acordo com a subida ou vazante do rio yavarí.



Imagem 17 - Rua da cidade de Islândia/Loreto/Peru.

Fonte: SOUZA, J. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

Como podemos perceber nas imagens, as ruas são construídas no modelo de pontes e todas as casas ficam suspensas. Durante a visita a casa dos alunos, descobriu-se o grau de parentesco, entre a maioria deles, que residem no bairro Yavarí, na orla do igarapé, que também, serve de lazer, para pesca, banho e brincadeiras entre as crianças, muito típica e uma das características da realidade das comunidades da cultura de várzea, em que o rio é um elemento fundante na identidade e cultura dos moradores ribeirinhos.

Meggers (1987), explica que a várzea é um meio ambiente variável que deriva da precipitação das águas pluviais, composição do solo, topografia, sendo que as suas principais características dizem respeito a inundação das terras, principal diferencial em relação as terras firmes. De modo geral, com maior frequência, as terras de várzea tendem a ser alagadas em um período do ano. Muito embora, os moradores sejam encontrados na área urbana da cidade de Islândia, o fator predominante é o regime do rio que regula a vida dos moradores das áreas de várzea.



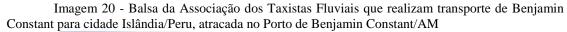
Fonte: SOUZA, J. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

A imagem 18 traz o bairro e a rua Yavarí onde vivem as crianças que estudam na escola Boa Vista na cidade brasileira do município de Benjamin Constant. Como podemos constatar a rua é ligada ao igarapé, permite aos moradores, no caso, as crianças, uma experiência intensa com o rio, que as crianças dos centros urbanos, na maioria das vezes, não possuem e não desenvolvem. Durante a visita a casa dos alunos, foi possível observar que com a descida do rio se descortinam as características de vida dos moradores de áreas de várzea.

Imagem 19 - Canoas e casa de fabricação de farinha na orla do igarapé Yavarí.

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Islândia, 2019.

Na frente das casas, é possível identificar inúmeras canoas, casa de farinha, casa flutuante, aspectos característicos de quem vive na beira dos rios em áreas de várzea. A canoa, além de instrumento de locomoção, serve de deslocamento para a pesca, caça e para a vida na roça, em especial para o cultivo do milho, feijão, mandioca, verduras e legumes.





Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

A balsa serve como uma espécie de entreposto para o deslocamento de passageiros moradores na área urbana do município de Benjamin Constant/AM, como de áreas rurais/ribeirinhas que se deslocam para as comunidades próximas, como é o caso dos moradores da ilha de Bom Intento, onde fica localizada a Comunidade de Boa Vista.

A balsa também serve para o deslocamento de moradores da cidade de Islândia e da comunidade de Petrópolis, ambas no Peru, que ficam na fronteira com o município de Benjamin Constant. O fluxo é constante desde as primeiras horas da manhã até às 19 horas da noite quando não há festividades nas comunidades e na cidade de Islândia. Muitos moradores se deslocam para Islândia para realizarem compras nos comércios flutuante ao longo da beira do Rio Yavarí ou na própria cidade, para realizarem compras, passeios turísticos ou visitar familiares brasileiros residente em Islândia.



Imagem 21 - Canoa de transporte fluvial

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019.

Nos deslocamentos que realizamos tanto para a comunidade de Boa Vista, quanto para a cidade de Islândia/Peru, podemos identificar "taxistas" fluviais que residem na comunidade alvo da pesquisa. O deslocamento para a cidade de Islândia no Peru, custa em torno de R\$ 4,00 (quatro reais), para outras comunidades, devido à distância o preço varia e o serviço é fretado. Para a comunidade Boa Vista, o valor é de R\$ 10,00 um trajeto, levando 15 minutos para deslocar da balsa para a escola.

No aspecto educacional, por exemplo, é comum crianças e jovens se deslocarem de Benjamin Constant para estudarem em escolas de Islândia como podemos ver na imagem 22, que evidencia na chegada de alunos no porto do município de Benjamin Constant, vindo em transporte escolar fluvial. Evidencia ainda, a escolha dos pais por escola de um País vizinho, em vista da relação de cidadania, parentesco, os costumes, a cultura.

Percebemos um dinamismo nessa relação, onde crianças que moram no Peru estudam no Brasil e crianças que moram no Brasil estudam no Peru (Imagem 22). Nesse movimento que se estabelecem múltiplas interações culturais que constituem a (re) construção da identidade dos sujeitos que vivem nesse território fronteiriço, em deslocamento de transportes que não possuem a devida segurança, como o colete salva-vidas. O uniforme dos estudantes é completamente diferente dos alunos que estudam no Brasil, pois em Islândia/ Peru usam fardamentos padronizados em trajes sociais, meninos com calça comprida social, sapatos sociais e camisa branca social de manga curta com slogan da instituição; as meninas com saia abaixo do joelho, meias brancas longas e blusa social. Isso nos remete à ideia de colonização, de nivelar, de padronizar os modos de vestir-se.



Imagem 22 – Desembarque no Brasil de estudantes vindo de Islândia

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019.

A imagem registra os alunos que residem no Brasil chegando no porto de Benjamin Constant, mas que estudam na cidade de Islândia e diariamente atravessam a fronteira por via fluvial, em transporte escolar, para estudarem em escola do município. São crianças que possuem dupla nacionalidade, geralmente são filhos de brasileiros com peruanos ou viceversa. Entendemos ser este um território multidimensional, pela dimensão geográfica, política, econômica e cultural, que agregam-se nas intensas e dinâmicas relações tecidas entre a população fronteiriça.

Na fronteira são construídas e tecidas distintas vivências, trocas de experiências entre distintos povos e etnias dos saberes tradicionais, constroem maneiras peculiares de produção de conhecimentos socioculturais, ao longo de suas existências seculares, aprenderam a compartilhar aprendizados para superar inúmeros desafios,

Entretanto, esse território tem se constituído como território de autoafirmação da identidade, luta e resistência pela demarcação de reconhecimento do movimento social do

povo cocama (comunidade Santo Antônio, Bom Jardim, Boa Vista), em Benjamin Constant (VIEIRA, ALMEIDA [et al], 2013), configurando esse posicionamento político um contraponto às formas de dominação, exploração de práticas da colonialidade.

No caso da Comunidade de Boa Vista, na pesquisa de campo, identificamos a luta e o protagonismo das mulheres como líderes da comunidade, lutam pela garantia dos direitos básicos a educação, a saúde, água potável, energia elétrica, lazer, merenda escolar, transporte escolar, transporte para deslocamento dos moradores que adoecem na comunidade e necessitam de atendimento na cidade, participam ativamente como sujeitos sociais, ganham "visibilidade na luta por território". (AZEVEDO, ISAGUIRRE-TORRES, BORBA, 2019, p. 4). Nesse contexto, a luta por território, direitos básicos, os modos de vida outros como a construção de moradias adaptadas ao regime da enchente e vazante, os modos de produção de alimentos derivados da mandioca em áreas urbanas (casas de farinha), cultivo de roça em frente da casa em ruas da área urbana, assim, sob a perspectiva do território fronteiriço e os elementos presentes nos registros fotográficos ao longo do trabalho, acreditamos serem sinais de resistência a colonialidade.

4.2.2 Benjamin Constant-Amazonas/Brasil

Benjamim Constant, localizado no sudeste amazonense, na mesorregião do Alto Solimões, situado a margem direita do rio Solimões, distante da capital de Manaus a 1118 km em linha retal. O município fica no limite fronteiriço com a cidade de Islândia no Peru, com uma população de 41. 329 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, distribuídos em uma área territorial de 8 793,429 km².

A origem da cidade está ligada ao período do ciclo da borracha no Amazonas, no seringal "Remate de Males", situada à margem direita do Rio Itacoaí, afluente do rio Javari. Posteriormente, a sede do município, foi transferida para Esperança, mudando o nome para Vila Esperança e depois para Vila de Benjamin Constant. O nome do município é uma homenagem ao General Benjamin Constant Botelho de Magalhães³⁹, por sugestão do General Cândido Mariano da Silva Rondon. (GASPARETTO HIGUCHI [et al], 2011). Dados do

³⁹ "Político, militar e professor brasileiro nascido em no Porto do Meyer, freguesia de São Lourenço, Niterói, Estado do Rio de Janeiro, um dos fundadores da república, autor da divisa Ordem e Progresso da bandeira brasileira (1890) e um grande divulgador do positivismo no Brasil". Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/benjamin-constant-botelho.htm

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000) indica que no município existem 59 comunidades rurais, das quais 39 são ribeirinhas e 20 são indígenas (IBGE, 2000).

No período colonial, parte da Amazônia brasileira, pertencia a Espanha, mas foi durante a União Ibérica que Portugal garantiu o direito de posse. Nesse período a região foi palco de uma intensa política de expansão, ocupação e exploração das riquezas naturais. Holandeses, franceses, ingleses e espanhóis tentavam apossar-se destas terras, pois segundo Sombra; Guedes (1998, p. 90) "a ocupação espanhola começou no Solimões".

O município de Benjamin Constant faz parte desse processo de colonização, sofreu a influência de diferentes povos europeus, missionários, nordestinos advindos de diferentes lugares e culturas, além da influência do contato com a população peruana e colombiana. Sofreu ainda, a influência das inúmeras etnias indígenas locais.

É no bojo desse contexto que o município constitui-se num território fronteiriço privilegiado por intensa troca de saberes culturais entre os sujeitos, e provavelmente

ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas.

São essas formas de identidade que constituem os sujeitos e os posicionam na realidade social, justificando-se ela relação entre identidade e cultura como construção social. (HALL, 2011, p. 8).

No território fronteiriço incidiria a interculturalidade, o diálogo, a escuta, o ensino e aprendizagem entre os diferentes povos e grupos sociais. Esses modos próprios de viver, essas expressões socioculturais, é possível encontrar na Rua General Carrombert, no bairro Colônia I, na parte central do município de Benjamin Constant, na área urbana, moradores que não perderam os costumes da agricultura e as produções agrícolas: cultivo da roça, cultivo da mandioca e identificando-se como um aspecto da resistência ao modo de vida urbanocêntrico, e sua identidade com o campo, como podemos identificar na imagem 23. Isso significa, em muitos casos, a afirmação da identidade do campo/ribeirinha e dos povos tradicionais que permeiam fatores relacionados à cultura.



Imagem 23 - Roça no centro da cidade

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 23, foi registrada durante o período da pesquisa de campo, que a partir do referencial, leituras e debates teóricos quanto ao tema Colonialidade/Decolonialidade, nos chamaram atenção. Isso pode significar um sinal de resistência a vida urbana, para aqueles que vivem da agricultura familiar e nas mais das vezes, podem ter sido expulsos das terras onde viviam, ou foram obrigados a mudar para a cidade em decorrência da precariedade dos serviços públicos nas comunidades rurais/ribeirinha, foram desterritorizados, evidenciam a dinâmica do lugar pela mobilidade da cultura, lugar de resistência e recriação de sentido ao território.

Um outro aspecto, identificado no território fronteiriço na pesquisa de campo, foram casas de farinha na área urbana do município. Nesse território urbano, as casas de farinhas seriam símbolo resistência a colonialidade. Na perspectiva da decolonialidade, sinais e elementos que permitem identificar nos espaços de produção da farinha e seus derivados, a reprodução dos contextos dos modos de vida da cultura rural/ribeirinha.

A casa de farinha flutuante é uma tecnologia criativa e adaptativa aos modos de vida na área urbana do município, mas em uma ligação direta com o rio. São moradores que migraram da vida no campo, para a cidade, mas que continuam com atividades da agricultura familiar, plantando e cultivando roçado, entretanto, a casa de farinha é como uma espécie de extensão da vida ribeirinha, ainda que na cidade.

Imagem 24 - Casa de farinha flutuante na orla do bairro javarizinho

Localização da casa de farinha

de farinha

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019.

A casa de fabricação de produtos derivados da mandioca, na literatura denominado Casa de Farinha, fica localizada na orla do Rio Javari no município de Benjamin Constant/AM. Notamos na imagem o forno de torrefação de farinha, a estrutura em madeira para prensar a mandioca e uma espécie de canoa para acumular a mandioca ralada.

A casa de farinha é flutuante e acompanha tanto a subida quanto a descida do rio, uma tecnologia para adequar a vida ao contexto da vida ribeirinha na Amazônia. Os moradores ao longo da orla desenvolvem uma relação intensa com o rio, com a pesca e com a agricultura familiar. Desenvolveram tecnologia adaptativa⁴⁰ de resistência para continuar, ainda que morando no centro urbano, as atividades da vida produtiva da roça, que envolve todo o corpo familiar. Enfim, nessa realidade amazônica, de dinamismo, de conflitos, de tensões e distensões que se configura o território fronteiriço, enquanto território singular.

É na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem [...] a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2009, p. 10-12).

Barth (2000) apresenta a fronteira como um espaço de encontros e desencontros, das afirmações identitárias. É nesta realidade fronteiriça que seja possível entender a Interculturalidade, a diversidade cultural, as relações sociais, ambientais, territoriais, econômica, política e institucional na comunidade de Boa Vista.

⁴⁰ Consideramos adaptativa o fato de terem instalado a casa de farinha em uma casa flutuante que não impede a produção dos derivados da mandioca tanto no regime da cheia quanto período da vazante.

4.3 Comunidade Boa Vista - Ilha do Cleto ou Bom Intento

A comunidade Boa Vista é um lugar fronteiriço, que tem seu modo de vida marcado pelas relações sociais e culturais das águas que incidem no ir e vir dos seus moradores. O canal do rio que liga Brasil e Peru era a principal estrada fluvial que ligava as populações das cidades Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Tabatinga e Islândia as cidades da fronteira e mesorregião do alto Solimões. Um rio intermitente que posteriormente reduziu suas forças, tornando-se somente um igarapé que é transitado no período da enchente, por pequenas embarcações.

O lugar denominado por moradores como Boca do Moá ou Paraná do Moá é considerado um lugar mítico, encantado, inspira poemas, letras de músicas, causos, narrativas de lendas relacionadas da Cobra Grande a Boca do Moá, ilha de Bom Intento.

A comunidade é uma região fronteiriça com a comunidade ribeirinha de Petrópolis, pertencente ao Departamento de Loreto/Peru. O marco fronteiriço entre o Brasil e o Peru, pode ser localizado em Boa Vista nas proximidades da escola. Os moradores desenvolvem atividades de pesca artesanal nos lagos pertencentes ao Peru, já que para moradores da localidade é uma fronteira viva e dinâmica.



Imagem 25- Vista panorâmica da comunidade de Boa Vista

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019.

A imagem aérea dá visibilidade a localização fronteiriça da comunidade Boa Vista e a escola como centro deste lugar na relação com outros lugares, outros sujeitos, outras culturas, outras identidades, ao lado esquerdo da imagem. O tapiri (escola) é construído no rio. Este rio é o que demarca a fronteira, mas ao mesmo tempo pode possibilita relações dialógicas dos

saberes e práticas decoloniais⁴¹ construídos nestas águas. Vemos a comunidade no Brasil (parte inferior da foto) ainda no período da enchente com as águas adentrando a floresta e o rio como o mediador com Islândia/ Peru (parte superior) e a comunidade de Petrópolis, ao lado esquerdo.

O nosso tapiri está onde o rio comanda a vida, o homem tece as redes do conhecimento do campo e o peixe sacia os desejos de vida do ribeirinho Amazônico. A comunidade faz parte da ilha do Bom Intento no município de Benjamin Constant/Amazonas. Localiza-se à margem direita do Rio Solimões em área de ecossistema de várzea. Faz limite com as terras peruanas de Petrópolis. O acesso à comunidade dá-se por via fluvial pelo Rio Javari. O mapa a seguir mostra a realidade geográfica no que diz respeito à localização das comunidades, ao conjunto de ilhas, a floresta de várzea, a bacia hidrográfica do Rio Solimões no contexto cultural, econômico e político da região e nos ajudam a compreender melhor a localização da comunidade.

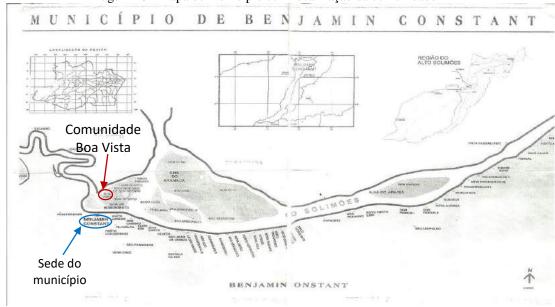


Imagem 26 - Mapa do município com localização da comunidade

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019. Adaptado pela autora.

A imagem apresenta o mapa do município de Benjamin Constant com a localização de todas as comunidades indígenas e não indígenas que o constituem. Mas especificamos, a comunidade Boa Vista circulando de vermelho e a sede do município de azul, mostrando que estão situadas próximas.

insurgência.

⁴¹ Para Catherine Walsh (2013) as práticas decoloniais se inscrevem em espaços sociais comunitários no sentido político, social, cultural e existencial da vida coletiva, que possibilita a organização, ação, resistência e

A comunidade fica localizada próxima à sede do município, tendo o acesso facilitado por via fluvial, com utilização de canoas ou baleeiras (voadeiras), no motor peque-peque e no motor HP15 ou outros, variando um período de chegada entre 15 a 20 minutos.

Atualmente a comunidade é constituída por 16 residências, 18 famílias, com 67 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, entre indígenas descendentes da etnia Cocama e Ticuna, mas todos oficialmente são identificados como Cocamas (dados da Agente de saúde da comunidade).



Imagem 27 - Vista panorâmica da comunidade de Boa Vista

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 27 apresenta uma visão da localização da comunidade, em relação ao município de Benjamin Constant, a casa dos moradores, dos lagos de pesca, a floresta, o rio, a fronteira e neste contexto, devemos procurar compreender a situação educacional de seus moradores, que habitam as margens dos rios, lagos, furos e igarapés, constituem modos de vida ribeirinha peculiar na Amazônia, permeados pelos conhecimentos que vão sendo construídos: as experiências sociais e as trocas de saberes entre os moradores e pessoas que visitam a comunidade.

4.3.1 História da comunidade

O vestígio histórico da comunidade está na memória dos primeiros moradores e das crianças que se tornaram adultas. A história da comunidade encontra-se registrada em ata de assembleia da comunidade. Contudo, há poucos registros físicos de sua história, mas há memória dos mais velhos sobre as lutas de resistência do seu povo. Os dados aqui registrados,

são portanto, descritos de acordo com as narrativas dos comunitários que formaram a comunidade desde o seu povoamento.

Boa Vista, tem no trajeto de sua história sinais de muita luta e resistência, conflitos, desafios e muitas conquistas. Uma comunidade com 31 (trinta e um) anos de fundação, teve sua origem com 12 (doze) famílias⁴² que migraram de outra comunidade, devido conflito indígena e demarcação de terras para os índios ticuna pela FUNAI, os quais foram expulsos, num período de tempo de 24 horas.

Desse modo, o povo entra num processo de luta e resistência pela conquista da terra, reafirmando o confronto com o legado colonial imposto aos povos originários e tradicionais pelo Estado, enquanto regulador e cumpridor legal, que desconsidera a necessidade do direito à moradia, falta de humanidade para com o outro. Um Estado opressor, que por meio de seus agentes colonizadores expulsa o povo de suas terras. Como nos relata um dos moradores da comunidade Boa Vista:

os pessoal da FUNAI tirou nós do nosso local. Veio a polícia federal mandando a gente sair, aí viemo pra cá, essa área aqui era do Frank [dono de território que residia em Benjamin Constant], ele conseguiu essa área aqui, aí a gente plantava. Aí tive conversando com ele, porque sou o mais antigo, ele disse 'pode pegar essa área aqui', aí nós ficamos com essa área (Manoel Córdova, 60 anos, morador da comunidade. Pesquisa de campo. 2019)

Esse povo saiu de mãos vazias de uma terra que fora deles por gerações. Tiveram que deixar tudo o que tinham para trás, suas residências, roças, suas vidas, levando consigo somente as lembranças e a esperança de dias melhores. Atravessaram para terras peruanas, lado esquerdo da Boca do Moá, onde não tiveram assistência nenhuma do governo brasileiro. Posteriormente, foram para o território brasileiro com uma área de 2.200 metros de frente e quinhentos metros de fundo, apoiado por um frade capuchinho, Frei Benigno, que tinha grande influência no campo político.

Neste lugar se instalaram e construíram suas casas, cultivaram a terra, se reorganizaram novamente como comunidade, tendo agora apoio da prefeitura de Benjamin Constant.

Assumiram uma luta e enfrentamento às estruturas impostas, colonizadoras do Estado. Luta esta não somente como reação, mas como uma forma de insurgência e (re) existência do modo outro de viver sua identidade e cultura. Uma forma de resistir ao sistema

⁴² Joaquim Borda, Bonifácio Lira do Nascimento, Crimalda Chunha, Justina Córdova do Nascimento, Nilton Chunha, Osvaldo Saba, Eliton Saba, Nelsa Darci Nascimento, Luiz Goncalves, Joaquim Córdova, Tomas Pereira Córdova, José Córdova.

excludente foi se reerguendo em outro lugar, resistindo com suas singularidades e especificidades, e principalmente buscaram suas origens étnicas. A narrativa do Sr. Manuel Córdova, conta a história da comunidade:

A gente estudou, foi através de uma pesquisa que fizeram sobre as etnias. Aí a gente descobriu que aqui tinha Ticunas e Cocamas. Aí a gente sentou e conversou com todos os colegas, a gente disse que fomos civilizado porque a gente não fala a língua materna, mas só que nossos avós, pai e mãe eles são indígena e nós temo sangue de indígena, e ai vamos fundar nossa comunidade como indígena, todos concordaram ai passou a ser uma comunidade indígena.

Estamos se identificando como cocama só, mas dentro daqui tem etnias ticunas. Então tem etnias cocama e ticuna. *Mas os que moram aqui dizem que são cocama é?* Sim é. Só que quando a gente vai a uma reunião nas outras comunidade a gente informa que aqui tem as duas etnias, aí eles aceitam porque tá certo. Eu pelo menos minhas etnias é ticuna e Kokama, meu pai é Kokama e minha mãe é ticuna, os outros não, só são Kokama mesmo. (Morador da comunidade. Pesquisa de campo. 2019)

Ou seja, nas palavras do Sr. Córdova (morador), a comunidade foi fundada como ribeirinha e até meados do ano de 2000 permaneceu assim. Período em que se descobriram indígena e se autodeclararam da etnia Cocama e após as lutas assumiram a identidade indígena Cocama. Vieira (2016, p.67) corrobora com a narrativa do Sr. Cordova que os Cocamas eram invisíveis diante da etnia Ticuna, pelas relações de parentesco e articulação política:

a relativa invisibilidade dos Cocama, deveu-se, de um lado a proximidade física e as relações de parentesco estabelecidas via casamento com os Tikuna, e de outro, ao fato dos Tikuna já se encontrarem articulados politicamente e com suas organizações político-representativas estruturadas, o que fez com que durante toda a década de 80 e 90 as demandas por identificação de terra indígena na região fossem interpretadas pelo órgão como sendo Tikuna e, onde havia a presença de Kokama, estes eram ignorados como grupo étnico diferenciado.

A partir disso, os comunitários iniciaram um processo de autoreconhecimento e autodeclaração de afirmação da identidade Cocama. Reuniões foram organizadas, laudo antropológico foram expedidos, depois de muita luta a FUNAI reconheceu a comunidade como sendo da etnia Cocama. Uma transformação social e política.

Dessa forma, a comunidade é constituída de indígenas Cocama e Ticunas (somente são descendentes, mas se identificam como Cocama), além de que há a identidade ribeirinha, agricultor, pescador, entre outros que compõem a identidade cultural desta comunidade. Identidades essas que tem modos outros de dialogar com as águas e a floresta, com as diferentes manifestações sociais e culturais. O ribeirinho se destaca nesta comunidade como

aquele que sobrevive do plantar, pescar, colher os produtos da floresta e da criação de pequenos animais.

A categoria "índios Kokama" torna-se visível, não só no nível institucional da FUNAI, mas também pela sociedade envolvente a partir do momento em que algumas comunidades, tidas até então como Tikuna ou caboclas-ribeirinhas, passam a se identificar como índio Kokama. Nas palavras de Francisco Samias, "os Kokama sempre foram confundidos com os Tikuna e por isso ficaram no anonimato". (VIEIRA, 2016, p.68)

No que tange a organização política e estrutural da comunidade, de sua fundação até 2010 tinha um presidente e vice-presidente que assumia a função de representante dos comunitários junto ao poder público, instituições e a sociedade. O primeiro presidente indicado pelos comunitários foi o senhor Bonifácio Lira do Nascimento, por ter espírito de liderança, ficando por 03 anos nesta função. Posteriormente, o presidente foi o Senhor Manoel Córdova, assumindo por 16 anos tal função. Até o ano de 2010 havia o presidente da comunidade.

Após esse período de presidentes comunitários e numa constante luta pela identidade indígena, são reconhecidos pela FUNAI e passam a eleger o Cacique da comunidade, no mesmo ano de 2010. Atualmente 2020 estão na liderança indígena, uma cacique e vice cacique (duas mulheres escolhidas pela comunidade para atuarem por quatro anos), estas representam a autoridade na e da comunidade e na relação com outros grupos sociais, coordenam e direcionam o povo nos aspectos políticos, sociais, culturais, e tudo que envolve os interesses da comunidade perante o poder público e a iniciativa privada.

Buscando enfrentar os desafios quanto às necessidades dos serviços e políticas públicas para a comunidade, os moradores se organizaram em torno de uma associação comunitária⁴³, fundada em 22 de outubro de 2006, instituindo-se unidade político administrativa, catalisando os serviços públicos em busca de solucionar as necessidades da comunidade.

Logo, a comunidade é esse espaço de luta, de resistência, que vive numa dinâmica diária com o rio, as águas e a floresta que permite criar, recriar, socializar e trocar saberes, decolonizando os espaços hegemônicos que tentam fazer parte de suas vidas, seja nos aspectos cultural, social, educacional, religioso e mesmo político.

⁴³ Existe na comunidade a associação, mas se configura apenas no âmbito da comunidade como forma de organização, pois reúnem uma vez por mês. Não está registrada legalmente, pois não possui inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica. Na realidade do município de Benjamin Constant, em muitas comunidades indígenas existem associações legalmente registradas, como por exemplo na comunidade indígena de Filadélfia e Bom Caminho, que tem associação de mulheres indígenas.

4.3.2 Modos de vida e saberes

A partir dos dados coletados na comunidade percebe-se que, os modelos tradicionais de vivência ainda resistem ao modelo moderno que tenta impor uma colonialidade de vida, ou seja o povo, as pessoas da comunidade mantem seus modos tradicionais de vida, porque ainda responde as suas necessidades.

Compreende-se esse modo de viver como uma forma de resistência. Pois mesmo não adentrando no modelo de imposição moderna colonial, elas ainda vivem de forma satisfatória na relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Os modos tradicionais de vida ribeirinha representam o Bem Viver deste povo, que perpassa pela maneira como veem, são e estão no ambiente em que vivem. Isto é, Bem Viver nos remete a sentimento de solidariedade e sustentabilidade, onde as pessoas vivem com o necessário para viver e estão bem no seio da sociedade num relacionamento de respeito, de sustentabilidade com o mundo, de contato com o mundo. Boff (2009) diz:

o "bem viver" visa a uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. O "bem viver" supõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais; é estar em profunda comunhão com a Pacha Mama (Terra), com as energias do universo e com Deus.

Assim, na sua relação de equilíbrio e harmonia com o rio, a floresta e a terra produzem sua existência, vivem bem com sua família e com a comunidade, sem muito precisar para isso. Desse modo, não haveria necessidade de aderir a um modelo colonizador moderno de vida. Portanto, o Bem Viver,

se expressa tanto enquanto afirmação política da possibilidade de outros modos de vida, quanto como forma de resistência e enfrentamento à colonialidade moderna eurocêntrica que historicamente tem lhes imposto modos de vida estranhos e desconectados com sua realidade, valores e identidades. (LACERDA, FEITOSA, 2015, p.6)

Isso tudo constitui o ribeirinho como sujeito amazônida, como afirma Santos (2017, p. 59): "uma constituição que se dá na relação com o rio, a terra e a floresta, da qual emana a produção econômica, as relações com o ambiente, o sagrado e as relações sociais estando assim interligadas em uma 'rede de saberes' pelo qual ele cria e recria seu território".

Assim sendo, as águas tornam-se a mediadora dessa relação, já que é o "principal elemento a sua territorialidade" (idem, p.60). Num olhar moderno/colonial isso não tem

importância, contudo, é nesse território dos rios que os saberes tradicionais se manifestam e resistem. Pois,

O rio é referência como meio de transporte, por onde eles se deslocam para outras comunidades ou cidades, levando sua produção material ou se dirigindo à escola ou em busca de assistência médica. O rio ainda é espaço de lazer, referência geográfica, fonte de produção de alimentos e mitos. (SANTOS, 2017, p.59)

Neste sentido, o rio permite aos ribeirinhos viver diariamente a experiência do Bem Viver, como por exemplo sua moradia rodeada pelas águas. A imagem 28 mostra a casa do ribeirinho no tipo palafitas, toda de madeira submersa pela água, mas firmemente na sua relação com a natureza. Logo à frente do lado esquerdo há um pequeno flutuante segurado por varejões, onde fica o motor de luz e as galinhas (no período de enchente).



Imagem 28 - Casa do ribeirinho no período da enchente

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

As casas nesse território são construídas em madeira, cobertas com zinco, com cômodos divididos em sala, quarto, cozinha, uma extensão da casa onde tomam banho e colocam o fogão a lenha, distante das casas uma privada em forma de casinha construída em madeira. A maioria das casas não são pintadas, mas bem cuidadas, especialmente os assoalhos. À parte, as casas tem um flutuante para os motores de luz. Assim como, um porto construído em madeira para atracar as canoas ou mesmo lavar louça, roupa, tratar peixe e outros afazeres doméstico.

A cozinha dos moradores se apresenta como lugar de trocas, de aprendizagem, pois evoca paladares ancestrais e uma culinária marcada pelo pescado como tambaqui, tucunaré, sardinha, pacu, matrinxã, pirarucu, surubim, entre outros. No dizer de Fraxe (2004, p.180) "a

cozinha amazônica é a mais patente prova de 'superioridade' cultural das civilizações indígenas na Amazônia".

Identificamos nas cozinhas instrumentos de produção alimentícia bem tradicionais, como o rústico pilão de ouriço de castanha utilizado para pilar pimenta-do-reino, alho ou remédio para emplastos, e o moinho manual utilizado no período de colheita de milho, onde moem as espigas verdes para triturar e tirar a massa e 'sumo', do qual se faz fritos, bolos, pamonha e canjica. Alimentos estes, que fazem parte de suas raízes identitárias, comum de serem preparados e consumidos por esses sujeitos.

Imagem 29 — Instrumentos de cozinha: pilão e moinho

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Outro elemento importante a destacar é que em todas as casas tem o fogão a lenha, em algumas também tem o fogão a gás. Normalmente, usam o fogão a lenha, e esta retirada na própria comunidade ou as vezes em território peruano, que fica em frente à comunidade. Cozinhar à lenha é o modo vigente de se fazer comida neste território, seja assado, cozido, frito o sabor da comida é essencialmente diferente das comidas preparadas no fogão a gás.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

As imagens acima buscam dar visibilidade à presença do fogão na vida ribeirinha, mas principalmente ressaltar que apesar do fogão a gás dar maior facilidade e praticidade, o povo prefere fazer seus alimentos no fogão à lenha. Mostra o fogão construído em madeira com lenhas queimadas, peixe assado e panela de comida do lado. Ao redor do fogão há utensílios pendurados na parede de madeira como sacos de malhadeira, uma peneira de tala e outras sacolas.

Vemos ainda instrumentos de trabalho como o machado e o terçado (imagem 31), utilizados na produção de roças e lenhas. Apesar de a sociedade facilitar com a tecnologia do motor de roçagem e motor serra, os comunitários preferem os instrumentos tradicionais por permitir uso da natureza sem destruição total de sua produção, ainda que requeira mais esforços físicos.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Nas comunidades ribeirinhas e tradicionais é comum a população que produz a sua existência na relação com terra, a floresta e as águas o uso de utensílios domésticos como o machado, terçado e paneiro. Nesta comunidade não é diferente, o povo utiliza esses instrumentos no trabalho da roça, na pesca. Muitos assumem diferentes identidades: servidor público como agente de saúde ou serviços gerais, merendeira. Em outros momentos, pesca, roça a terra, preparando para o cultivo de plantas de produção rápida.

Os moradores têm na agricultura e na pesca sua principal fonte de renda e produção da segurança alimentar. Pois, o cultivo da roça com a plantação de mandioca, milho, melancia, feijão, banana, contribuído para afirmação da identidade de agricultor da agricultura familiar. Daí, separam o alimento diário e o restante comercializam os produtos agrícolas na feira do município para suprir necessidades básicas não produzidas na comunidade.

No período de cheia do rio, os comunitários estocam nas residências manivas, sementes de legumes e verduras para que no período em que começa a secar e surgir a terra propícia para o cultivo, iniciam o plantio das sementes, tendo em vista que na cheia foi tudo levado pelas águas. Nitidamente, os moradores da comunidade, praticam a seleção e armazenagem de sementes crioulas.

A imagem abaixo retrata a parte da cozinha de um morador, onde no período da cheia dos rios, estoca feixe de manivas no jirau⁴⁴. Mostra as malhadeiras utilizadas na pesca espalhadas para facilitar desembaraço, para posteriormente guardar nos sacos de fibra como mostra a foto. Isso tudo rodeada pelas águas e matos da enchente. As manivas armazenadas garante o próximo plantio da roça de mandioca. Por isso, logo que surge terras, elas são enterradas no solo encharcado para recuperar o poder de germinação, caso contrário se perde.

Ainda em suspenso, cultivam algumas plantas medicinais, verduras como cebola, chicória, pimenta para consumo.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Outra situação importante é que na comunidade a pesca é a principal fonte de geração de renda para as famílias. Os moradores realizam a pesca artesanal nos rios brasileiros e peruanos, dependendo da enchente e vazante desses rios. Quando em abundância vendem nas balsas brasileiras e peruanas ou no mercado municipal de Benjamin Constant ou Tabatinga. Desse modo, se alimentam no almoço ou na janta um peixe cozido, assado ou frito fresco, quase todos os dias, com exceção no período de seca, quando há escassez de peixes. Para esse período os comunitários criam animais como galinhas para garantir a segurança alimentar e nutricional, principalmente no período de torrefação da farinha.

_

⁴⁴Ver glossário.

Mas, a fartura de peixes no rio em frente da comunidade sempre foi e ainda é fonte de alimentação das famílias, como vemos no relato do senhor José Bento, morador da comunidade.

Isso faz muito anos. Quando vim morar pra ca já tinha essa história. Eu ainda consegui ver, eu tinha mais ou menos 12 anos. Isso era feio, era um rebojo, piraíba tirava o esporão de fora assim no meio dos peixes. Os peixes desciam do Javari e ficavam rodando nesse meio aí. Tinha todos os tipos de peixe. As piraíba ficavam ai nesse meio. A gente olhava tudinho de casa. Eu vi, eu e minha irmã, [...] na canoa remando em cima da Paraíba eu puxava, o finado meu pai falava 'meu filho não vai pelo meio vai pela beira', mas menino é teimoso né! ia pelo meio em cima da piraiba. Olha a piraibona! Tudo isso eu vi. Isso não era assim não, era uma correria, era maior, era grande, não era assim, isso corria. Ai foi indo, foi indo, foi pra baixo e fechou conhecer tudo quando era rio grande por mais de cinquenta anos, no tempo do verão era todo jeito de peixe, agora que ficou mais calmo. (Pesquisa de campo, 2019)

Sobre a produção da farinha, enfatizamos que a casa de farinha é um espaço de aprendizagem e troca de saberes entre todos os membros da família, seja, crianças, jovens ou adultos, todos participam do processo de produção dos produtos derivados da mandioca. É um espaço em que a coletividade se apresenta como característica na vida do ribeirinho, pois o trabalho coletivo é que permite a própria existência.

Oliveira Neto e Sobreiro Filho (2017, p.153-154) falam dessa condição de vida ribeirinha na casa de farinha:

Além de núcleo produtivo, a casa de farinha é constituída como importante centro social, cultural e pedagógico, sendo um dos principais elementos de estruturação da vida das comunidades. Assim, faz-se presente desde cedo no imaginário, no trabalho e nas práticas cotidianas dos sujeitos das comunidades, inclusive das crianças que crescem tendo-a como um dos contextos de diversão e de permanente aprendizagem. Não obstante, o lugar "do produzir" e reproduzir-se socialmente caracteriza-se também como um espaço "do aprender" e da socialização política pata a formação de uma consciência coletiva compreendida pela convergência de distintas temporalidades indissociada do presente e devir socioespacial.

Nesse espaço 'social, cultural e pedagógico' os comunitários praticam e trocam saberes tradicionais no modo de produção. Mas principalmente constitui um espaço de relações de trabalho coletivo não capitalista, que conta com a ajuda e colaboração mutua da família e colaboradores.

Durante a pesquisa na comunidade Boa Vista, observamos que com a subida das águas, a casa de farinha é levada pela correnteza do rio. Pelo fato de ser área de várzea, tudo vai para o fundo, se construído na terra. Quando o rio seca, é necessário reconstruir o que ficou, pois a estrutura de apoio que serve de suporte para o forno não resiste ao período da

enchente. Observa-se nas imagens abaixo essa realidade. Do lado esquerdo há a armação da casa de farinha após a enchente, tomada pelo mato e com o suporte do forno todo molhado e apodrecido. Do lado direito há somente prensa de massa desgastada pelas águas. Essa realidade evidencia também a resistência no ir e vir das águas neste espaço de produção e socialização.

Imagem 33 – Casa de farinha pós enchente

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Cabe dizer que a comunidade não tem casa de farinha comunitária, somente forno. Mas sonham e se organizam para construir uma casa de farinha em palafitas ou flutuante. Nota esse anseio na fala do sr. Manoel Córdova:

Olha ninguém temos uma casa de farinha, quando um precisa do forno ele leva quanto o outro precisa ele pega, não tenha casa de farinha fazemos e torramos a farinha debaixo da casa, faz rapidinho o fogo naquele período antes de vim a água, mas estamos trabalhando nisso para fazer uma casa de farinha onde todos possam utilizar, temos a casa comunitária que é pra fazer a reunião e o festejo. (Pesquisa de campo, 2019)

Ressalta-se que a produção e fabricação de farinha de mandioca precisa de um tempo que perpassa a preparação, plantação e cuidado com a roça, principalmente na comunidade que é terra de várzea, portanto, a limpeza da terra é imediata, a escolha do tipo de mandioca precisa ser de produção rápida, aquelas que em seis meses possam ser colhidos para fabricação da farinha. Caso contrário, com a enchente a plantação se perde.

No aspecto religioso, não existe prédio de igreja seja católica ou evangélica. Entretanto, há na comunidade uma família protestante e o restante é católica, tendo a presença de frades capuchinhos para realização de missas e cultos, principalmente no período do festejo do santo padroeiro que é São Pedro, mês de junho. Este santo, foi escolhido pela comunidade para dar continuidade à festividade que se realizava na casa de um dos moradores mais antigos, como nos relata Sr. Manuel Córdova:

Antigamente esse Bonifácio festejava são Pedro, daqui uns tempo ele parou de festejar, aí quando fundamos nossa comunidade aqui, falei pra ele, como ele é meu

tio pai do frei Paulo, disse pra ele 'porque nós não ficamos com padroeiro de são Pedro que antigamente o senhor já vinham festejando? só parou por falta de recurso, agora vamos continuar'. Aí a comunidade festeja todo ano, tira o mastro, novena. (Pesquisa de campo, 2019)

A festividade movimenta toda a comunidade. Reúne crianças, jovens, adultos e idosos, bem como pessoas de outras comunidades, de Benjamin Constant e de Islândia (Peru). Esse momento tem uma simbologia cristã, mas os comunitários ressignificam um sentido ao seu modo próprio de ver e entender o mundo e as situações vividas. Como nos conta Sr. José Córdova:

Naquele tempo a gente não tinha o Centro Comunitário, era na casa do meu pai [Bonifácio], era grande, aí todo mundo ia pra lá, antes não era comunidade, agora que é comunidade, então se reunia pra lá, agora como é comunidade meu pai já tá velhinho não enxerga mais, entregou pra minha sobrinha que é a irmã dela [aponta para a vice-cacique]. Então agora temos o centro comunitário que no dia de festeja, agora vamos se reunir pra tirar o mastro. Aqui no Peru, as vezes aqui atrás mesmo. No período de são Pedro já tá seco, mas tem período também que as vezes tá cheio, varia muito também a questão da água. Aí a gente faz o festejo né, a novena, tira o mastro, levanta o mastro, ai a gente tira o terço nove noite. Daí uma missa, chama o padre, meu irmão vem aqui aí termina. [...] Não, fazemos assim quem pega o mastro só dar o mastro, quem pega a bandeira só dar a bandeira, aí o negócio do alimento nós reúne e faz a festa. (Pesquisa de campo. 2019)

Antes do início dos festejos ao santo padroeiro, existe um planejamento que ocorre por meio de reuniões entre os familiares, para dimensionar os custos da festa, organização de equipe para ir tirar o mastro na floresta e trazer até a comunidade. Posteriormente o mastro é enfeitado, pintado, colocam bandeirolas e a bandeira do santo fica no topo. Geralmente também no mastro são pendurados produtos oriundos da agricultura.

Eles festejam São Pedro com festa. Inicia com missa, que na maioria das vezes não possui um horário determinado, pois dependem da disponibilidade do padre. No horário da tarde, por volta das dezesseis horas, inicia o ritual para o levantamento do mastro, que é erguido pelos homens da comunidade e visitantes. Esta dinâmica dos festejos é descrita por Santos (2017, p.65):

Esses festejos transformam-se num grande evento social, pois devido a presença do padre aproveita-se para fazer casamentos e batizados. Também é um período de recomposição das famílias, pois os membros que moram fora da comunidade nesse período retornam para participarem da festa.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 34 à esquerda demonstra o momento da levantação do mastro pelos homens num final de tarde. Enquanto há alguns homens apoiando o mastro nos ombros, outros dois empurram com pedaços de pau em forma de tesoura feita de madeira para sustentar o mastro, ainda há outro que puxa com um cabo e outro que indica o buraco no qual deve ser encaixado. Um trabalho coletivo para demonstrar sua fé. Mostra ainda na imagem uma mulher com vela nas mãos e crianças esperando que o mastro seja erguido para fazer seus rituais de devoção. Importante, dizer que há muita simbologia e significado nesta ação, pois segundo os antigos se o mastro não encaixa e cai no chão significa maus presságios, por isso o cuidado dos homens nesse momento. Na mesma imagem, à direita com o mastro já erguido, a comunidade, crianças e mulheres com velas nas mãos, observam se o mastro está seguro para continuar os rituais.



Imagem 35 - Ritual das mulheres em volta do mastro

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Depois que o mastro é erguido, com velas acessas nas mãos, as mulheres (crianças, jovens e adultos) iniciam um ritual dando três voltas em torno do mastro, rezando e cantando, em oferenda ao santo como mostra a imagem 35, acompanhadas pelos olhares atentos dos homens e visitantes presentes no evento festivo.

Imagem 36 - Ritual de acender as velas ao tronco do mastro.

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Ao final do ritual em volta do mastro, as mulheres e crianças, colocam as velas acessas no chão em volta do tronco do mastro, em agradecimento ao santo protetor. Só então, os homens e visitantes se aproximam do tronco para as oferendas e rezas, como mostra a imagem 36.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Ao final do ritual em volta do mastro, as mulheres sobem a escada do centro comunitário para acenderem velas à imagem de São Pedro, que se encontra no interior da casa

comunitária como mostra a imagem 37 do lado esquerdo. À direita vemos o santuário de São Pedro preparado para a festividade, enfeitado com TNT e ninhos de japó⁴⁵ de papel seda, o terço e velas depositadas pelos devotos.

Outra manifestação religiosa também ocorre no mês de janeiro, na residência do Sr. Joaquim Córdova, que festeja São Sebastião. Esta celebração mobiliza seus familiares que realizam essa tradição com uma grande festa.

A manifestação religiosa, que festeja São Sebastião pelo Sr. Joaquim Córdova, é uma tradição que vem dos seus antepassados e que ele juntamente com os familiares, irmãos, pais, filhos, noras, genros e netos realizam anualmente a festa. Na sua residência há uma imagem de São Sebastião em um pequeno santuário, com um terço pendurado, a bíblia aberta e as velas queimadas em nome da devoção ao santo, manifestando sua fé.

Tiram o mastro, distribuem almoço, realizam a novena com o terço, seguindo os rituais cristãos, mas ao mesmo tempo, na levantação do mastro ou na véspera da festa do santo, oferecem uma festa dançante com som ao vivo para festejar. Por fim, na comunidade as famílias com suas crenças e suas tradições, reelaboram os rituais religiosos que permeiam ou transitam tanto as questões religiosas como profanas, mas veem nos santos proteção e auxílio nos momentos difíceis da vida

Apesar de ser uma comunidade autodeclarada indígena, no período da observação não se fez presente a pajelança, o xamanismo ou outra manifestação religiosa. Contudo, em falas dos moradores percebe-se a presença da crença sobre as lendas e encantados, como vemos na fala do senhor José Bento, morador da comunidade, ao perguntar sobre a Lenda da Boca do Moá (cobra grande):

Ela ficava babujando aí a cobra [aponta para o rio], muita gente ela botou pra correr. Tinha um bicho que andava aqui, um peruano caiu na água aqui. Vieram, botaram a rede bem ali, aí vieram varrendo baixando, mas não acharam. Ele era muito meu amigo, ele trabalhava aí nessa laminadeira que agora já acabou. Ele saía faltando 20 minuto pras 12 horas pra pegar plantão lá. Aí o bicho seguia ele, aquela onda atrás dele e era assim toda vida, até que um tempo caiu na água. Foi puxar o motor e o motor acelerou, ele caiu na água. O rio corria bem pouquinho, não corria muito não. Aí o compadre tinha rede, fecharam aqui em baixo aí foram arrastando, mas não pegaram não, não sei se o bicho levou. Ele sumiu, nunca mais apareceu, nem osso. De primeiro contava que aqui não secava não, agora fica só o reguinho, quando tá seco só entra canoa pequena. Dali também a cobra levou um que colocava muita madeira, tinha um que só ia arrolando que é pra puxar pra cima. Quando olharam pra lá o homem já não tava, ai também esse não acharam. Agora não tem mais sinal dela não. Ou se acostumou ou se mudou, porque seca né. Tem um parte funda que tarrafiando vai embora nem topa era muito fundo. Ali em frente a cerraria meu menino de catraia passou por cima de uma. Tá com dois anos atrás, ele chegou contando em casa que não deu pra ele desviar pela beira e deu em cima da bicha que ia atravessando aí em frente a cerraria do seu Paulo. Tamanho dia ela boia ne. Todo

⁴⁵ Confecção artística de papel que tem formato de ninho de pássaro.

rio tem animal agora já não são bravo por causa de gente e muito barulho. (Pesquisa de campo, 2019)

Esses fatos condizem com a vida desse sujeitos, seus modos de ser, compreender e viver.

Para além disso, o sentido de comunidade é representado por uma casa comunitária que serve para as reuniões, festejos comemorativos que a escola e festejos de santos que a comunidade realiza, como já dito anteriormente. O centro comunitário é referência para realização das atividades coletivas da comunidade como reuniões para tomar decisões em relação as necessidades dos moradores do local: as políticas públicas de água potável, energia elétrica, resíduos sólidos, pesca, saúde, habitação, lazer e entretenimento, fazem parte da agenda de discussões da associação comunitária.

A imagem 38 apresenta o centro comunitário construído em madeira do tipo palafita devido à cheia do rio. Um espaço com parede até o meio pintada na cor verde, permitindo a iluminação e ventilação natural. Esta imagem foi fotografada logo no início da descida dos rios, por isso está rodeada de muito mato, já que os comunitários circulavam somente de canoa. Já na seca o espaço fica todo limpo. Na imagem à direita é a parte interna do centro comunitário, ornamentado com bandeirolas, no canto o santo padroeiro e algumas pessoas preparando a bandeira do mastro. Esse espaço é aberto com apenas bancos de madeira ao redor.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

No que diz respeito aos serviços de esgoto, água potável, energia elétrica, coleta de lixo, inexiste na comunidade, deixando o povo em condições de precariedade por falta desses serviços que incidem na qualidade de vida e afeta diretamente a saúde dos moradores. Dessa forma, fazem uso da água do rio ou coletada da chuva para consumo humano sendo devidamente tratada com hipoclorito disponibilizado por agente de saúde, assim como

utilizam essa água em atividades diárias como banhar, escovar os dentes, lavar roupa e louça, fazer comida. Ou seja, apesar da precariedade realizam as atividades necessárias e lutam por esse direito.

Imagem 39 – Pote de água



Imagem 40 – Tanque preparado para coletar água da chuva



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 39 retrata o pote de barro utilizado pelos comunitários, ainda que se tenha a presença de bebedouro em suas residências. Na imagem 40 mostra a criatividade do ribeirinho para utilizar da chuva a água necessária para seu diário principalmente no período de seca dos rios. Uma lâmina de zinco pendurada para escorrer água até a caixa d'agua e assim garantir o mínimo desse recurso tão importante para a vida humana.

Na pesquisa de campo notamos que na frente da casa de alguns moradores há o motor de geração de energia, já que a comunidade não disponibiliza energia elétrica, apesar de estar tão próxima do perímetro urbano. Visualizamos na imagem 41 que o motor de energia fica sob uma espécie de maromba, sem proteção ou segurança, o que nos leva a crer que não ocorre furtos desses equipamentos na comunidade. Nesse espaço os animais como galinha se alojam no período da enchente.



Imagem 41 – Motor de geração de energia

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Durante a pesquisa de campo, foi identificado na comunidade a existência de equipamentos para a produção/geração de energia solar, entretanto é equipamento não foi instalado, encontra-se armazenado no interior da escola. Esse equipamento foi doado para a comunidade por meio da Organização não-governamental italiana Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo (ISCOS), mas o técnico responsável pela instalação não realizou o serviço.

Em conversa com os comunitários, informaram que solicitaram apoio da prefeitura, mas não foi solucionado. Essa situação poderia minimizar para os moradores a falta do fornecimento de energia elétrica para comunidade, que pela falta de energia elétrica, fazem uso de velas e os que possuem fazem uso de motor gerador de energia. Para a conservação de alimentos perecíveis, os comunitários em caixa de isopor com gelo ou salgam para ter durabilidade e garantir o consumo. A energia elétrica é um serviço básico que deveria ser garantido. No entanto, geralmente em espaços rurais/ribeirinhos apresentam infraestrutura precarizada pela ausência de serviços básicos. Em relação a falta de serviços básicos Araújo (2004, p.34) esclarece que:

[...] a maioria dos **ribeirinhos** [grifo nosso] e da população brasileira, ainda não são atendidos em seus direitos sociais, direito ao atendimento das necessidades humanas básicas: alimentação, habitação, saúde e educação. É a partir da supressão desses direitos sociais que os detentores do capital solidificam seu poder, mantendo passivas as classes populares. Essa exclusão tem sua origem nas contradições de um sistema que, de um lado, explora e de outro lado, acena para a construção de uma cidadania mais ampla (p.34).

Concordamos com Coelho (2011, p.36) quando afirma que a comunidade "é um espaço singular, peculiar do ser ribeirinho, no qual ele constrói a vida, identidade, cultura,

educação. Legitima sua existência enquanto cidadão de direitos e deveres, que demonstra na simplicidade a capacidade de realizar ações transformadoras [...]".

O cotidiano das comunidades ribeirinhas, são plenos de ensino e aprendizagem, o qual emana naturalmente das relações familiares e com todos os membros das comunidades e na sua interação com os elementos da natureza, construindo desta forma seu espaço de trabalho e lazer recheado de mitos e religiosidades que irão ditar as normas de convivência entre todos e com a própria natureza. (SANTOS, 2017, p.62)

Todo esse cotidiano perpassa pelo ambiente educativo escolar, interferindo direta ou indiretamente nas ações das crianças e consequentemente no modo de conceber o espaço de escolarização. Passaremos, então, a conhecer a escola Municipal Boa Vista, lócus da pesquisa.

4.4 Conhecendo o interior do tapiri: a realidade da Escola Municipal Boa Vista

No que diz respeito à questão educacional, a comunidade Boa Vista atualmente possui a Escola Municipal Boa Vista, o nosso tapiri da pesquisa. Um território educativo que permite aos que dela fazem parte aprenderem e ensinarem nas suas relações socioculturais. Esse espaço é um lugar de encontro, de partilha, de relações, sendo portanto, um ambiente que o conhecimento, as culturas e identidades se constroem e reconstroem. Araújo (2004) diz que a escola é um território que permite a apropriação dos saberes culturais dos sujeitos do campo, superando as ações inferiorizantes e colonizadoras, assim como as desigualdades sociais que condicionam os professores e crianças.

Desse modo, a escola pode se firmar como um espaço de resistência, de enfrentamento aos limites colonizadores do conhecimento, de afirmação e reconstrução das identidades e culturas a partir dessas relações socioculturais. Acreditamos, portanto, que os encontros entre identidades e culturas pode transgredir a educação colonizadora imposta nos espaços escolares. Ao citar Dayrell, Gusmão (2003, p.94-95) enfatiza que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição [...] A escola como espaço sociocultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e de regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

A escola deve ser um lugar da heterogeneidade, de identidades, de culturas, de ser e sentir das mais variadas formas, que se demonstram no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar e social. Dessa forma, a Escola Municipal Boa Vista foi construída arraigada de muita luta e resistência do seu povo pela sua identidade e pelo direito à educação.

No início de sua fundação a comunidade não disponibilizava de escola. Os comunitários se organizaram para que as crianças que não sabiam ler e escrever, pudessem ter acesso à escolarização, levando a demanda à prefeitura de Benjamin Constant, e não sendo atendidos eles mesmos ensinavam uns aos outros em residências dos comunitários, como nos relata um morador.

Antes não tinha escola, eles começaram a estudar com 10 anos, porque não tinha escola, aí eles iam para casa dos comunitários. Aí ajuntaram, os professores eram daqui mesmo quem sabia ler ia ensinando o outro, então foi assim aprendendo a organização da comunidade, não tinha colégio como tem agora não. (José Córdova. Entrevistado 2. Pesquisa de campo. 2019)

Aumentando o número de crianças sem estudar, precisava-se de uma escola na comunidade. Para garantir o direito à educação, procuraram o prefeito da cidade para construir a escola. Mas se depararam com a falta de um espaço para a construir, pois verificaram um terreno que supostamente havia um dono, que levou a causa à justiça, e esta deu ganho de causa ao dono.

Segundo o Sr. Manoel Córdova (morador), o juiz da época afirmou "Que ficasse lá mesmo, já que não tinham condições de mandar os filhos para estudar no colégio de Benjamin". Essa afirmativa na verdade foi uma motivação para lutarem e resistirem perante o Estado negador dos direitos à educação das crianças e jovens assegurados na Constituição Federal de 1988.

Apesar disso, a luta continuou e a primeira escola foi construída em 1989, pelo prefeito à época, em madeira de um metro e meio de altura, com uma sala para a 4ª série, onde hoje fica localizado o Centro Comunitário. Contudo, no período da enchente era invadida pelas águas e causava prejuízos às crianças, pois as aulas ficavam paralisadas até a vazante do rio. A primeira professora foi uma moradora da comunidade ribeirinha de São Raimundo-Benjamin Constant, mas devido as dificuldades e questões políticas não permaneceu por muito tempo. O segundo professor foi um morador da própria comunidade chamado José Córdova.

Posteriormente, a prefeitura foi assumindo a construção de uma nova escola que atendesse outras demandas, como a educação infantil e educação de jovens e adultos (EJA), mas ainda em estrutura de madeira e tendo os mesmos problemas que as outras (imagem 42). A EJA foi ofertada no turno noturno e ministrada por um morador da comunidade para atender jovens e adultos que não tiveram acesso à escola. Como na comunidade não tinha o fornecimento de energia elétrica, utilizavam o motor de luz na escola para que pudesse realizar as aulas.

A EJA deixou de ser ofertada partir de 2004 pela falta de alunos, bem como por causa do processo de migração dos comunitários para a sede municipal para que os filhos tivessem acesso a escolaridade dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.



Imagem 43 - Atual Escola Municipal Boa Vista



Fonte: Jarliane da Silva Ferreira. Abril/2009.

Imagem 42 - Antiga escola de madeira

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. 2019

A imagem 42 retrata a escola (construída em madeira) nos anos de 2009, encontravase fechada no período da enchente, que invadida pelas águas e mato, paralisava as atividades escolares. Impossibilitando que essas atividades fossem realizadas no período de março a maio daquele ano. Essa situação revela o dinamismo do rio na vida escolar e social dos ribeirinhos. Dessa forma, a necessidade da escola readequar o calendário escolar, para dar conta da carga horária exigida para o cumprimento letivo, de acordo com ciclo sazonal do lugar. Situação esta, ocorreu até 2015, ano em que foi construída uma escola em alvenaria.

No momento da realização da pesquisa, 2019, a Escola Municipal Boa Vista, possuía uma infraestrutura em alvenaria em nível mais alto que as outras construções para que as águas não adentrassem e paralisassem as atividades escolares. A construção em alvenaria, segue o estilo de habitações palafitas para suportar e adaptação a subida do rio. Entretanto, o Ministério da Educação, produziu um projeto arquitetônico para as escolas rurais, definido o tipo de infraestrutura e as divisões necessárias para o seu funcionamento, que difere da infraestrutura da Escola Municipal Boa Vista.

Já a imagem 43 fotografada de frente demonstra a escola de alvenaria no período da enchente. Rodeada pelas águas do rio, mas não atinge a parte interna da escola, permitindo que as atividades letivas sejam realizadas sem nenhum prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem.

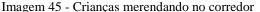
Nesta mesma imagem mostra que no período da enchente a escola não possui espaços para professores e alunos interagirem em atividades fora do contexto da sala de aula. As atividades de ensino e aprendizagem ficam reduzidas ao espaço da sala de aula, o que pode comprometer as práticas pedagógicas e o planejamento de ensino do educador, nesse período do ciclo da cheia dos rios, que será analisado na próxima seção.

No entanto, a escola disponibiliza de duas salas de aula, um refeitório, secretaria, uma cozinha, dois banheiros. As salas de aula espaçosas e amplas foram organizadas de acordo com as respectivas turmas, isto é, na educação infantil há mesas e cadeiras pequenas disponíveis para as crianças, já nos anos iniciais há somente carteiras com suporte para os cadernos. A duas salas disponibilizam de quadro branco, mesas e assentos para as professoras.

Na escola há um refeitório (imagem 44), contudo, inutilizado por falta de manutenção, pois está com os assentos quebrados. Com isso, as crianças acabam merendando no corredor da escola, como demonstra a imagem 45. Nesta, as crianças da educação infantil e anos iniciais sentadas no chão do corredor, inclusive próximas as portas dos banheiros, merendam uma sopa. O corredor torna-se então o espaço de encontro, de conversas, mas também demonstração da negligencia do poder público para com a escola, pois o lugar de brincadeiras, de trânsito, acaba assumindo o espaço de alimentação.

Imagem 44 – Refeitório







Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

No que diz respeito a alimentação escolar não há cardápio semanal, nem acompanhamento de nutricionista, muito menos a regionalização dos produtos consumidos,

algo importante e necessário para o desenvolvimento das crianças, pois a merenda escolar era de alimentos industrializados que conservassem sem a utilização de energia elétrica, tais como a sardinha enlatada, feijão, macarrão, arroz, charque, nescau, leite, bolacha. Tal falta de energia torna-se justificativa da SEMED para não disponibilizar para merenda das crianças polpas de frutas, carnes ou frangos e até mesmo frutas como outras escolas tem recebido, por não ser possível conservar por muito tempo, já que a merenda escolar é distribuída uma vez por mês.

De acordo com as professoras, elas precisam solicitar no início do mês a merenda das crianças e buscar no almoxarifado da SEMED, caso contrário recebem somente o que sobra de outras comunidades, por terem demanda de alunos menor que outras escolas.

A merenda é preparada por uma funcionária que foi contratada para serviços gerais da escola. Para isso, há uma cozinha, que além de ser o espaço de preparação dos alimentos, é também depósito das merendas, materiais de higiene e conservação das águas. Na cozinha há armários embutidos na parede, fogão tipo industrial, panelas empilhadas em cima do fogão e de baldes que acumulam água da chuva e do rio, a pia com os copos e vasilhas utilizados na merenda, materiais de limpeza (detergente e água sanitária) próximas à caixa de charque que está no chão. Um espaço que é utilizado para vários serviços, já que na escola não há disponibilidade de outros espaços.

Apesar da escola ter melhorado diante das anteriores, ainda há uma precariedade na estrutura física para as atividades escolares, insuficiência e irregularidade na distribuição da merenda, poucas possibilidades de material didático, inclusive com a falta de suporte pedagógico na escola, o fornecimento de água potável e transporte escolar descritos abaixo.

Considera-se necessário que o ambiente escolar dê condições básicas para uma educação de qualidade por meio físico e pedagógico a partir da realidade de vida dos povos como forma de dinamizar o ensino, garantir o acesso aos bens culturais e minimizar a exclusão social da comunidade na escola.

Diante disso, retoma-se a LDBEN/ 1996, artigo 28, que ressalta: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]". Com isso as escolas ribeirinhas da fronteira têm o direito constitucional de ter um espaço em condições adequadas para o bom desempenho pedagógico.

Muitas vezes tem-se atribuído às escolas rurais, pelo poder público ou até mesmo pelos professores e pela sociedade, um espaço de minoritários, atrasados, inferiores em relação as escolas urbana, fortalecendo atitudes e pensamentos de subordinação e

discriminação e exclusão social. (COELHO, 2011) O que se pretende superar a partir deste trabalho demonstrando como as crianças e a comunidade resistem a estes olhares excludentes nas práticas cotidianas.

No entanto, cabe dizer que há fatores que influem no trabalho neste espaço, como a energia elétrica. Não existe o serviço de fornecimento de energia elétrica, portanto na escola a iluminação e ventilação é natural. Assim como o serviço de água não existe. Se utiliza água da chuva ou do rio (no período da enchente) para preparar merenda, fazer limpeza da escola, lavar louças, utilizar no banheiro. No período de seca, a escola fica com dificuldade de acesso à água, para isso a senhora da limpeza percorre um longo caminho para conseguir água para atividades básicas, pois a caixa d'agua da escola não está instalada para uso.

Para consumir, as professoras solicitam da SEMED 02 garrafões de água mineral e colocam no filtro para as crianças beberem. No término dos garrafões, as crianças levam suas águas de casa, até que seja disponibilizada novamente água mineral.

No que tange a organização da gestão escolar municipal, no contexto do campo ribeirinho é diferenciada em relação as escolas urbanas, por ser estruturada por polos educacionais, que em tese permitiriam o desenvolvimento de ações educativas centradas em apenas uma escola sede para coordenar várias escolas ou seja, o polo educacional é uma forma de organização escolar que tem uma escola sede de referência para as demais. Essa estrutura organizacional é definida pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) como forma de ampliar o atendimento escolar em comunidades ribeirinhas com o mínimo de recursos humanos para a pouca demanda que há nas comunidades. Os polos, portanto, são constituídos das comunidades próximas de seu entorno, onde se concentra o maior número de alunos e professores.

Esses polos, têm em sua gestão escolar: coordenador de polo, cuja função é de gerenciar todas as escolas que compõe o referido polo; o coordenador administrativo que responsabiliza-se pela organização administrativa e pedagógica da escola, pelas questões documentais e legais de matrícula, demandas de água e merenda escolar, transporte escolar, entre outras atividades; o coordenador pedagógico tem atribuição de orientar o trabalho pedagógico junto aos professores da escola (SEMED, 2019). Cabe enfatizar que todas escolas devem ser atendidas por esses profissionais que estão centrados na escola polo.

A escola Municipal Boa Vista, considera não indígena/ ribeirinha, oficialmente faz parte do polo educacional indígena Bom Intento I. Este polo é constituído por escolas que situam-se na Ilha de Bom Intento (Imagem 46): Escola Santos Dumont (Indígena), Estevão Miguel (Indígena), Novo Paraíso (Indígena), Pastor Lucio (Indígena) e Escola Boa Vista (Não

Indígena), totalizando 236 crianças matriculadas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Anexo A). Destas, a Escola Santos Dumont é a que tem maior número de alunos matriculados, sendo definida a referência das outras escolas, bem como onde os profissionais da gestão escolar centram-se.



Imagem 46 - Organização do Polo Educacional Indígena Bom Intento

Fonte: Elaborado pela autora, organizado a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/PMBC. Pesquisa de campo: Benjamin Constant, 2019.

Apesar da Escola Municipal Boa Vista estar lotada no polo educacional de Bom Intento, ela é considera independente pela SEMED e pelos professores que nela atuam, isto é, pelo fato de Bom Intento I ser um polo educacional indígena, seu atendimento se estende somente às escolas indígenas, significa dizer que a escola Boa Vista não participa dos processos administrativos e orientação didático pedagógico pelo referido polo, sendo excluída e negada em seus direitos institucionais.

Cabe esclarecer, que a comunidade de Boa Vista é indígena, pertencente à etnia Cocama, entretanto, no espaço escolar atende tanto as crianças da comunidade, como às não indígenas residentes em Islândia — Peru, que estudam na escola. A instituição escolar ainda não é reconhecida como indígena nos dados oficiais da SEMED e Censo Escolar (INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), onde são registrados os dados educacionais do município. Contudo, a comunidade junto com a FUNAI (Fundação Nacional do índio) tem buscado tornar a escola indígena para o reconhecimento de sua

identidade cultural, atendendo as burocracias do sistema educacional, que até o momento foi em vão.

A "independência" da escola acaba não correspondendo às suas reais necessidades, porque fragiliza as atividades administrativas e pedagógicas. Pois não há quem direcione as atividades educativas e os professores acabam assumindo tal responsabilidade.

De acordo com as professoras, as mesmas precisam assumir a parte administrativa como matrículas, solicitação de materiais didáticos, merenda escolar e água, assim como vão buscar na SEMED, levam para a escola e orientam os outros funcionários. Caso contrário, falta materiais básicos para funcionamento da escola. E, ainda que esta escola fique localizada próxima a sede do município é a última comunidade a receber tais materiais quando entregue pela secretaria.

No aspecto pedagógico a escola também não é atendida pelos profissionais do polo. As professoras não participam de reuniões pedagógicas, projetos pedagógicos, ações educativas diversas, ou seja, não tem orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico. Pela ausência do coordenador pedagógico fica a critério e responsabilidade das professoras realizarem suas ações, seus planejamentos, resolverem seus dilemas e suprirem suas dificuldades e das crianças. Com isso a SEMED as convida a participar de formações e reuniões de coordenadores pedagógicos para tentar suprir a ausência destes profissionais na escola, mas não os atende de forma integral.

Quanto aos recursos humanos a escola disponibiliza de 02 Professores com atuação unidocente em turma multisseriada, 01 Serviços Gerais que assume também a função de merendeira e 02 motoristas do transporte escolar, um para os professores e outro para as crianças, que vem de Islândia/Peru.

A escola oferece a educação básica, da educação infantil e anos iniciais, sendo que as duas turmas formadas são multisseriadas. Atende, portanto, Pré I, Pré II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano, somente no turno matutino por não ter demanda para outras turmas, o que ocasiona o esvaziamento da comunidade, pois as crianças migram para a cidade em busca da continuidade dos estudos.

Uma turma está organizada com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental juntos, sendo pré I, pré II, 1º ano e 2º ano, a outra turma somente de anos iniciais atende as turmas de 3º ano, 4º ano e 5º ano. Ao mesmo tempo em que é um desafio, é uma possibilidade de garantir às crianças do contexto rural acesso à educação básica.

Há 33 alunos matriculados, sendo que na turma de pré I há somente 1 criança, no Pré II 6 crianças, no 1º ano 4 crianças, no 2º ano 5 crianças, no 3º ano 5 crianças, no 4º ano 7

crianças, 5° ano 5 crianças. Dos alunos matriculados, há crianças que são brasileiras, com residência na cidade de Islândia, no Peru, filho de pais brasileiros e peruanos. As crianças nasceram no Hospital do município de Benjamin Constant-Brasil, o que lhes garantiu a cidadania brasileira.

Na cidade de Islândia, é oferecido a educação infantil, entretanto, os benefícios do bolsa família, oferecidos pelo governo brasileiro, é o motivador para que os pais com nacionalidade brasileira, façam a opção em matricular as crianças na Escola Municipal Boa Vista, assim como os oriundos da comunidade que migraram para o Peru. Esses fatores, levanos a crer que o recebimento dos benefícios do bolsa família, não exista no Peru, enquanto uma política compensatória, para as populações em situação de vulnerabilidade social e de extrema pobreza.

No que diz respeito à dinâmica do ir e vir as crianças e professores, utilizam o transporte escolar disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Como professoras residem em Benjamin Constant precisam se locomover todos os dias para a comunidade. Então, as 06h40 no porto de Benjamin Constant, especificamente na balsa dos catraieiros de Islândia onde é atracado os transportes (imagem 47), três professoras utilizam uma canoa com toldo para dirigirem-se ao seu ambiente de trabalho. Este transporte conduz para duas comunidades, Boa Vista e Três Fronteiras, num tempo de 15 a 20 minutos de motor pequepeque.



Imagem 47 – Transporte das professoras

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

Este transporte escolar, como mostra a imagem acima, tem porte de pequena embarcação com proteção de chuva e sol (toldo) cabendo umas 10 pessoas, conduzido pelo motorista contratado pela secretaria de educação, sendo este morador da comunidade Boa

Vista. Contudo, nesta canoa é conduzida somente 04 pessoas, sendo as três professoras e o motorista, todos sem colete salva-vidas, essencial para garantir segurança. Vemos na imagem três canoas atracadas na balsa-porto, evidenciando que é comum este tipo de transporte para locomoção da população para os outros países e/ou comunidades. Além disso, há barcos que fazem linha Manaus-Tabatinga atracadas no ancoradouro.

Quanto ao transporte das crianças que residem em Islândia/Peru, também é disponibilizado pela SEMED, sendo que a motorista é uma comunitária de Boa Vista. Sai todos os dias da comunidade as 05h30 da manhã com destino à Islândia/Peru para conduzir as crianças. Em torno de vinte crianças saem as 06h20 de Islândia pelo rio para irem à escola todos os dias, num tempo de 20 a 25 minutos.

A imagem 48 evidencia a realidade deste transporte, superlotação e sem segurança. As crianças numa canoa de toldo, algumas embaixo deste toldo e outras expostas ao sol escaldante. Todas sem colete salva-vidas, sentadas nos assentos e no porão da canoa.



Imagem 48 – As crianças no transporte escolar

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

No trajeto de ir e vir para escola, há somente uma adulta que é a motorista, por isso são as crianças que ajudam no atracar e desatracar a canoa. A imagem abaixo mostra o transporte escolar e as crianças para sair com destino à suas casas, contudo, devido a vazante a terra começou a aparecer e encalhou a canoa, necessitando que uma das crianças ajude a empurrar o transporte apoiado na parede da escola, correndo sério risco de cair.



Imagem 49 – Crianças ajudando no desatracar da canoa

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

As crianças que residem na comunidade chegam até a escola remando sozinhos ou motorizados, acompanhados dos pais e/ou responsável. Na imagem 50 mostra uma criança com a mochila na costa conduzindo sua canoa nas águas fronteiriças, sem nenhum medo de alagar (inundar), pois isso faz parte de sua vida e do seu cotidiano. Um aprendizado que perpassa pelo aspecto cognitivo, motor, social e cultural. Desde o equilíbrio na canoa à sua íntima relação com a água, sabendo por onde conduzir sua canoa.

Na imagem 51 vemos a relação da criança com as águas e com os pais. Aqui a criança ajuda a empurrar a canoa sem toldo com motor peque-peque na popa, onde estão outros membros da família. Nota-se que as crianças aprendem fazendo, ajudando seus familiares de acordo com suas necessidades e habilidades.

Imagem 50 – Criança remando



Imagem 51 – Criança conduzida pelos responsáveis



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de Campo. Benjamin Constant, 2019.

Desse modo, é possível pensar a educação na fronteira na perspectiva decolonial, ao momento que permite práticas que considera a luta real dos povos que vivem nesse contexto de diálogo, de encontro, de troca entre culturas e diferentes identidades que constroem.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AMAZÔNIA FRONTEIRIÇA: os saberes culturais na escola Boa Vista

Eu conheço o silêncio dessas águas seguindo murmurando em oração Elas sabem ver o céu pelo avesso refletindo lá no fundo a imensidão Compreendi a lonjura do caminho das canoas que navegam tanto Aprendi a remar como quem voa passarinho a procura do seu canto E hoje em minha voz flutua essa imagem tão bonita que eu não vou calar jamais É como as águas navegando a lua banzeirando sua luz infinita no rebojo que o remo faz (Música: Rebojo, Raízes Cabocla)

Na seção trazemos os dados sobre os saberes culturais das crianças no território escolar fronteiriço, especificamente na Escola Municipal Boa Vista em Benjamin Constant-Brasil, com vista a responder o problema de pesquisa: Como os saberes culturais e identitários das crianças estão presentes na prática pedagógica de professores que atuam em escola ribeirinha no território fronteiriço Brasil-Peru-Colômbia? Esse é um questionamento que perpassou durante toda a pesquisa, pois compreendemos a importância e o valor dos saberes culturais na vida cotidiana dos sujeitos. Para responder descrevemos a realidade, fazendo análise e interpretação dos dados.

Organizamos as subseções de acordo com as questões norteadoras e objetivos, possibilitando facilitar a análise e discussão dos dados nos rios fronteiriços sobre os saberes culturais na realidade escolar. Para isso, a pesquisa na escola Municipal Boa Vista iniciada no primeiro e segundo semestre de 2019, utilizamos da etnografia decolonial como caminho metodológico.

Na primeira subseção tratamos dos saberes culturais manifestados no contexto escolar, evidenciando a realidade da cultura brasileira e a cultura peruana que em encontro constante criam e recriam culturas e constroem e reconstroem identidades. Já que as crianças que estudam nesta escola são da própria comunidade e de Islândia/ Peru.

Fazemos reflexões sobre o currículo da escola pelo qual é direcionado a prática, assim como os planejamentos, a organização do ambiente educativo, as relações entre as crianças e professor e vice-versa.

Na subseção seguinte falamos das práticas desenvolvidas na sala de aula articuladas aos saberes culturais das crianças. Descrevendo se a professora considera ou não a identidade cultural destas crianças no seu fazer pedagógico. Bem como traremos a transcrição da entrevista com a professora com questões que aponte para este fim, além das observações em sala de aula. Dito isso, atentaremos para as metodologias e os recursos utilizados, as atividades desenvolvidas com as crianças e por elas, entendendo que a prática pedagógica faz referência a ação do professor e do aluno. Todos esses aspectos serão escritos a partir da tríade: realidade-teoria-análise do autor.

5.1 Os saberes culturais vão à escola?

Foi na travessia do rio Solimões e Javari que nos envolvemos com o dinamismo de vida dos sujeitos que vivem no território fronteiriço. Entre os fazeres e saberes desses sujeitos aprendemos a respeito dos seus modos de vida, suas relações, seus conflitos, mas principalmente os saberes que advém das águas, da mata e da terra, interdependentes, articulados na dinâmica da vida ribeirinha. Esses elementos da natureza que são ao mesmo tempo fonte de vida e de aprendizado.

Enfatizamos que as crianças que estudam na escola misturam-se entre aquelas que residem na comunidade e aquelas que residem na cidade de Islândia/Peru, estas últimas tem contato com a comunidade por meio da escolarização, enquanto as primeiras vivem na comunidade de Boa Vista. Essa situação para nós implica na educação escolar e nas identidades culturais que se constroem, pois há um misto de saberes permeados pelos costumes e hábitos brasileiro e peruano.

Então, neste aspecto o território fronteiriço entra à escola por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos (professor e crianças) e se entrecruza com os saberes da comunidade. Esses saberes culturais estão articulados a vários aspectos da vida cotidiana, dentre os quais alimentação, vestimentas, religião, música, idioma, festividades, lazer, transporte, comércio, entre outros que direta e indiretamente estão associados aos saberes das águas, matas e terra.

Durante as observações no território pesquisado, fizemos um recorte da realidade em busca de direcionar o nosso olhar para responder as indagações da pesquisa, que passamos a descrever.

No que diz respeito aos saberes das águas, o rio dinamiza a vida, proporciona o navegar para as comunidades, para a praia do pacú, para a roça, para a floresta nos igapós, para acesso a sede do município. É do rio, igapós e lagos que pescam o alimento diário das

famílias, a captação de água para banhar e atividades doméstica diárias, como lavar louça, lavar roupa, limpar a casa, cuidar dos animais domesticados. Desse modo, as crianças travam relação direta por meio de suas casas, do transporte escolar, dos afazeres diários, mas também do banho no rio, das brincadeiras de pular na água, da ponte, da canoa ou do galho das árvores. Brincam ainda de pescar, remar e armar a malhadeira para a captura dos peixes. Assim, compreendemos que a vida dos sujeitos da comunidade de Boa Vista e Islândia tem ligação profunda com água.

É nessa relação que os alunos constroem e reconstroem constante movimento de ensino e aprendizagem, assim como aos saberes e fazeres nesse lugar que atravessam suas vidas na relação que estabelecem com as outras crianças. Entendemos que esse atravessar situa a dinâmica cultural do território fronteiriço como lugar de interação, de encontro, onde as crianças desde cedo aprendem a remar, a nadar, a se equilibrar em cima das pontes de suas casas, a brincar dentro da canoa, a tomar banho, a lidar com a enchente e a vazante do rio, com os períodos de fartura e escassez dos peixes, entre tantos outros necessários à sua existência.

A possibilidade em incorporar esses saberes para decolonizar a prática pedagógica por meio de um diálogo horizontal com os alunos, são inúmeras. Como vemos na imagem abaixo, esse aprendizado e relação das crianças com as águas é mediado pelos adultos em constante contato com a natureza. Mostra a imagem uma família no porto de sua casa, o homem (possivelmente o pai) desatracando a canoa enquanto os filhos e a esposa aguardam o momento para o embarque. Uma das crianças fica a observar as atividades realizadas pelo pai na sua relação com a canoa e o rio, o que para nós é um momento de aprendizado por meio do olhar atento da criança.



Imagem 52. A interação familiar no processo de aprendizagem dos saberes das crianças

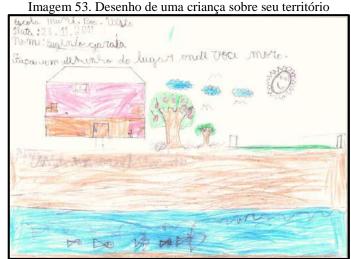
Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

No dizer de Silva (2017, p. 309-310) essas práticas são práticas culturais "construídas pelas interações desenvolvidas com a natureza e é a partir das mesmas que são criados e recriados socializados uma série de saberes, que são socializados entre os **sujeitos** [grifo nosso], numa espécie de pedagogia do ambiente [...]".

Além disso, esses saberes vão perpassando por pequenas ações do dia-a-dia na coletividade e nos diferentes espaços, em que as crianças vão compreendendo e construindo conhecimentos numa dimensão social e territorial, além das águas. A esse respeito, Oliveira Neto e Sobreiro Filho (2017, p.151) dizem que "toda relação do sujeito com e enquanto espaço se faz a partir de uma multiplicidade de elementos sobre os quais o sujeito desenvolve suas relações socioespaciais [...]".

Um desses espaços são as casas das crianças. Nelas, os saberes das águas são importantes e necessários para sua existência e resistência. Pois, sem exceção, as casas das crianças (comunidade Boa Vista e Islândia) são margeadas pelas águas (na enchente) e pelas terras (na vazante) por estarem em terras de várzea. "Os adultos, os jovens e especialmente as crianças têm no encontro com o rio uma dinâmica que constitui sua identidade nativa, presente em qualquer contexto porque marcante". (POJO, ELIAS, VILHENA, 2014, p.190).

Como essa realidade marca suas vidas, elas aprendem a nadar desde cedo, a conhecer as temporalidades, os perigos e os cuidados que devem ter, a importância para sua existência. Significa dizer que as crianças ao chegarem na escola já levam consigo saberes advindos de experiências de vida, como demonstra o desenho de uma criança em determinado momento escolar.



Fonte: Professora da escola. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

O desenho apresentado pela criança revela o lugar onde ela mora. Na imagem, no sentido debaixo para cima, podemos observar o rio com os peixes, a terra pintada de marrom e nela sua casa típica ribeirinha da várzea, com escada e ao lado as árvores com frutas, o campo de futebol ao fundo, as nuvens do céu, os pássaros e sol. Da imagem podemos perceber a representação imagética espacial trazida pela memória da criança, expressando a sua relação com as águas do rio, o pescado, terra e a natureza que dinamiza sua vida. O rio seria um lugar da fartura de peixes, o seu alimento principal. Para além disso, a criança retrata a vida em comunidade, as árvores frutíferas, o campo de futebol como espaço de lazer.

Eugênio (o autor do desenho – 9 anos) diz: "essa é a casa onde moro com meus avós, as árvores e o campo é onde fico brincando o dia todo. Brinco de bola ou tomando banho no rio" (Diário de campo, out./2019). A casa, portanto, permite uma dinâmica de proximidade e aprendizagem com as águas, a terra e a floresta para a criança. "Por meio da casa, desvela-se o modo de como ele habita e ocupa o espaço que é vital de acordo com todas as dialéticas da vida, de como vai criando raízes e identificação com a localidade, dia a dia, num canto do mundo" (MOTA, 2019, p.61)

A criança representa a dinâmica espacial do seu lugar, sua casa, o espaço vivido, concebido e sentido nas suas relações mediadas pelo rio, terra e floresta. Demonstra para nós como é conhecedor desse espaço e dos significados e sentido para sua vida. Na construção das casas as crianças também adquirem conhecimentos que advém dos saberes culturais das matas e da terra, ou seja, nas relações com adultos aprendem sobre a extração da madeira, preservação do ambiente, assim como informações de carpintaria, como relata Kalebe (2019): "Eu gosto de fazer casa. Eu ajudo meu avô. Eu e meu avô nós derruba a casa e faz outra casa nova. Eu carrego tábua e martelo com prego. Ah! Eu carrego listão e ferro. Eu tenho dois quartos". Saberes esses que origina-se da troca de experiências com os adultos e perpassa para outras crianças por meio do diálogo.

Enfatizamos, contudo, a relação vital com o rio, como afirmam Pojo, Elias e Vilhena (2014, p.192), "a água é geradora de vida, é fonte de energia, causadora do bem-estar, ou não. O certo é que sem ela não há vida, e nesse lugar ela está presente em muitas situações do cotidiano". A água também permite o lazer e entretenimento, mas para isso precisa ter conhecimento de como é estar e viver neste território. As águas do rio proporcionam momentos de divertidas brincadeiras para as crianças, principalmente no período da enchente, como demonstra as imagens abaixo.

Imagem 54 – Crianças banhando no rio

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

O banho no rio é uma cultura vivida pelas crianças do território fronteiriço como forma de interação social, aprendizados e construção de saberes. Nas imagens observamos as crianças num banho de rio, se divertem em uma íntima relação com a natureza das águas, próximo a suas casas. A imagem à esquerda foi registrada na comunidade Boa Vista, e a do lado direito na cidade de Islândia. Elas expressam a íntima relação das crianças com as águas, independente do território em que estejam. Implica, dizer que as águas transpassam as barreiras geográficas e permitem a aprendizagem, a diversão e garantem o brincar nos diferentes territórios.

Mota (2019, p.81) destaca a importância da primazia do lazer para as infâncias amazônicas por constituir um espaço de pertença e afetividade:

O lazer como uma necessidade básica social de desenvolvimento do ser humano na infância é primordial, intensifica ainda mais a criança no seu ambiente natural, mantendo uma relação de pertença e afetividade. [...] Relação, para elas, que se reveste em muitos aprendizados como o respeito mútuo com a natureza e observância, às suas normas e limites; formas de educação construídas por elas próprias e que vão se alojar na sua memória, tornando esses momentos inesquecíveis.

Observando o dia-a-dia das crianças, percebemos que tanto as que residem no Brasil quanto as que residem no Peru, estabelecem contato direto com as águas no seu fazer-brincar, pois para a criança o que determina o tempo de brincar, de se divertir não é o espaço ou um objeto, mas o seu imaginário, as relações, o seu corpo. As águas permitem que as crianças criem e recriam modos de divertir-se, como pega-pega, mergulhar por maior tempo, encher objetos com água, enfim, uma infinidade de brincadeiras que conduzem a diversão e um modo peculiar de construir sua identidade e cultura amazônica.

Brincadeiras essas, que perpassam para a vida escolar, por exemplo, na semana da criança, elas brincaram de várias atividades, mas o interesse maior recaiu nas que envolvia

movimento. Uma delas foi encher um litro de garrafa pet com água do rio. As crianças organizadas em equipe escolherem um representante, e este corria da escola até o rio para encher a garrafa. Retornavam à escola com as garrafas cheias, quem chegava primeiro vencia. Notamos nessa brincadeira que as crianças sem medo adentravam no rio para cumprir a brincadeira, no entanto consideramos perigoso para elas, apesar de estarem acostumadas com esse tipo de ação.

Brincar assume a condição lúdica e de aprendizado, seja intencional ou não. "O brincar enquanto condição da criança é a maneira pela qual se relaciona com o mundo à sua volta, ou seja, com as pessoas, as coisas, os objetos, o ambiente" (MOTA, 2019, p.142). Percebemos isso na fala de Kalebe (5 anos) diz: "Gosto de brincar de carro, de ir pra roça, de pescar, de tomar banho, de correr no campo e jogar bola". (Diário de campo, 2019). A ação do brincar em sua fala remete ao cotidiano e às experiências com o território no qual vive, a comunidade. O "ir pra roça e pescar" não direciona à condição de trabalho, mas a sua existência e a interação com o meio social, isto é, o brincar é parte da própria vida.

Por meio do brincar as crianças mostram muito de si, das suas vontades e desejos, das suas experiências sociais e culturais, das aprendizagens, dos seus lugares, realidades e territorialidades, que não se limita às realidades do outro, urbano, branco, europeu. Mas expressa pelas suas singularidades que o brincar no rio, na roça, nas matas também é uma forma de ecoar suas vozes, seus modos de viver e aprender, de produzir saber, este colonizado por muito tempo, impondo um silenciamento dessas vozes.

De acordo com Arias (2010, p.87):

Con la conquista se construyó un patrón de conocimiento profundamente articulado al ejercicio del poder, sustentado en una razón colonial que ha tenido las características de un espejo, que nos construyó imágenes deformantes de la realidad, y que nos ha condenado a ser un reflejo de otros procesos, de otras territorialidades y experiencias históricas; que nos usurpó la palabra, para que seamos un simple eco de otras voces, que autoasumieron la hegemonía de la enunciación.

A partir do que nos indica Arias (2010) a colonialidade do saber é uma herança colonial qu invisibiliza e silencia a vozes da Amazônia, que aponta para outros saberes, outras formas de produzir conhecimentos, nos condenando a sermos repetitores dessa cultura hegemônica, dos discursos inferiorizantes de nossa própria realidade. E isso tras consequência graves como "la negación de la afectividad en el conocimiento, la ausencia de la ternura en la academia" (ARIAS, 2010, p.87).

Contudo, percebemos na realidade pesquisada que o brincar tem sido uma forma de ecoar as vozes das crianças no território amazônico, pela sua relação com o lugar e modos

particulares de produzir conhecimento, mas principalmente pela relação afetiva que se tem no ato de brincar com o outro.

Observamos que essas vozes ecoam nas brincadeiras que têm relação com as terras e a floresta, pois as crianças da comunidade e de Islândia, utilizam de elementos da natureza para se divertir, sobem em árvores, brincam de faz-de-conta, de bola, de esconde, pega-pega, brincadeira que envolve a natureza. A imagem retrata um dos momentos de brincadeira entre as crianças na comunidade. Num dia de sol, elas brincam em frente a uma casa rodeada pelas árvores e capins, mostrando a alegria e interação entre elas e a natureza.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

"É brincando que a criança vai apreendendo, interagindo, conhecendo, construindo e reconstruindo valores, crenças, sentidos e significados em sua vida, no seu convívio social individual ou coletivamente" (MOTA, 2019, p.142). O brincar tem sido uma forma de manifestação cultural das crianças, mas também de resistência frente à um sistema educativo hegemônico, que desconsidera o brincar e direciona às práticas tradicionais de leitura e escrita.

Uma forma de brincar, aprender e resistir vem por meio do futebol, como representa Renato em seu desenho abaixo. Atrás da escola há um campo de futebol no qual as crianças se divertem, correndo, chutando bola, brincando de pega-pega, lugar significativo para elas. Imagem 56: Desenho do campo de futebol

O que socto de sorge em teva. Pota de binos de bola.

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 56 traz o desenho de Renato (8 anos) que expressa um jogo no campo de futebol como o que mais gosta de brincar. Está representado o campo com a trave e os goleiros, assim como os jogadores com a bola. Brincadeira que transpassa pela vida infantil, pela vida ribeirinha, pela relação com a natureza, sendo "um espaço de circulação de saberes, configurando-se dessa forma como um território educativo" (SILVA, 2017, p.319), para os eixos de saberes e construção de conhecimentos no campo da matemática, geografia, artes, ciências, língua portuguesa, ética, etc. Por isso, é necessário que o educador considere a brincadeira como instrumento pedagógico, que permite à criança ampliar seus conhecimentos e capacidade de expressar-se.

As brincadeiras, direta ou indiretamente estão no contexto escolar, mas trazidos pelas crianças, seja no recreio, seja nas atividades didáticas ou mesmo nas relações informais como músicas, comentários do dia-a-dia. Brincadeiras coletivas e de movimento são as que mais percebemos no âmbito escolar.

Nas falas e nas ações das crianças as brincadeiras de roda são as mais comuns. Kalebe (5 anos) afirma: "Não gosto de cantar nenhuma música. Aqui ninguém canta". Já Karina (6 anos) e Marizeth (5 anos), ambas do Peru, indicam que gostam de cantar músicas em casa e na escola. Karina diz: "Gosto de cantar. 'Bom dia professora, como vai. La nuestra amizade cresce mais, cresce mais. Faremos o possíble para sermos bons amigos. Bom dia'." Marizeth entoa uma música de roda em espanhol que brinca em sua casa: "Yo gusto del rueda rueda. My mamá me cantó así: 'A la rueda, rueda. De pan y canela. Dame un besito. Y vete para la escuela. Si no quieres ir, Acuéstate a dormir'." (Diário de campo, 2019)

A música ainda que comum às crianças não faz parte do contexto escolar. Na fala de Kalebe isso é evidente, já que não se canta na escola. Observamos que, no cotidiano da escola pesquisa a música, está em segundo plano, já que a prioridade é alfabetizar, ou seja, ensinar ler e escrever. No entanto, a música pode ser um instrumento pedagógico no processo de alfabetização, porém precisa estar vinculado aos planejamentos, nas ações educativos e principalmente no fazer pedagógico de ensinar e aprender.

Apesar disso, percebemos que as crianças esporadicamente cantam e brincam, como afirmam Karina e Marizeth. Nos relatos das duas percebemos que há canções de rotina e canções familiares. Karina nos chama atenção para a cantiga, aprendida com a professora no ano anterior como uma forma de expressar seus aprendizados. Marizeth cantando em espanhol, nos apresenta uma cantiga de ninar, ensinada por sua mãe. Durante as observações, constatamos que Marizeth gosta de cantar as músicas aprendidas em casa, seja no recreio ou quando está fazendo exercícios no caderno.

A música é importante no processo educativo, já que permite às crianças se expressarem, se comunicarem e se integrarem uma com as outras e com o seu meio. Além disso, pode ser uma forma pedagógica de alfabetização, em que se utiliza dos sons e dos gestos para aprender e ensinar.

Desse modo, as brincadeiras como saberes culturais são instrumentos educativos, que podem contribuir com o ensino, mas precisam ser garantidos no Projeto Político Pedagógico, nos planos de aula e principalmente nas metodologias. Já que o brincar está relacionado diretamente à vida da criança, seja na curiosidade, na fantasia, imaginação, seja no desejo de aprender e dar significados às coisas.

Além disso, chamamos a atenção para o rio como fonte de alimentação, onde saber pescar é fundamental para garantir o alimento. Desde muito cedo, as crianças aprendem a pescar, a utilizar os instrumentos de pesca, a diferenciar as espécies de peixe, a usar iscas específicas a cada um, a conduzir uma canoa, a remar para não espantar os peixes, a definir os lugares onde é possível a pescaria. Pois, tanto na comunidade quanto em Islândia, as famílias têm na pesca a garantia de um trabalho e alimento em suas casas.

Analisando a imagem é possível observar que as crianças já têm assumido esses saberes para sua vida. A imagem foi registrada em Islândia, onde um menino conduzia uma canoa com o remo nas mãos. Na canoa alguns peixes, caniço, um pedaço de lona, vasilha de garrafa pet para jogar água e facão.

Imagem 57: Criança na pesca

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

O saber pescar retrata o quão importante é prática de pesca para a vida das crianças. Kalebe, uma criança que reside na comunidade expressa muito bem isso: "Gosto de pescar, ninguém me ensinou, eu mesmo sei pescar, aprendi sozinho. Eu vou com meu avô. Naquele dia nós peguemo um puraqué de anzol, grandão". (Diário de Campo, 2019). Esse relato ele nos fez sentado na mesa da sala de aula, fazendo um exercício de pintura do peixe. Seu entusiamo e alegria ao nos falar de suas experiências e aprendizagens foi contagiante e nos fez lembrar de nossa infância.

O aprendizado da pesca inicia desde cedo. O saber pescar retrata o quão importante é a prática de pesca que envolve o manejo de diversos conhecimentos: saber remar, saber pilotar a canoa, saber nadar, saber manusear o caniço (vara) de pesca, a isca apropriada, o anzol para determinado tipo e tamanho de peixe. Esses saberes estão impregnados no aprender e vivenciar na realidade dos educandos da comunidade.

A pescaria na vida de Kalebe e de outras crianças representa muito mais que alimento, é um meio de diversão, de aprendizado, de interação, pois, abrange a vida social e escolar. Como nos aponta Pinheiro (2017, p.222):

Dessa relação da infância com a natureza se reafirma e reconstroem saberes e conhecimentos de uma cultura. Mas o domínio de uma cultura escolarizada, impregnada por interesses do capital impedem enxergar, pior conhecer, estudar a cultura que se estabelece e cresce em sua volta, no bojo da dominação capitalista.

Cabe dizer que não se pode silenciar os saberes culturais das crianças no interior da escola, pelo contrário, deve-se gerar novos saberes articulados ao currículo escolar e à pratica pedagógica.

Outro aspecto importante neste território fronteiriço remete à dinâmica de traslado das crianças para a comunidade pesquisada, assim como para outras localidades. Isto é, os saberes que perpassam ao uso de transporte fluvial nas águas fronteiriças. Apesar de já

termos tratado deste aspecto, consideramos importante situar como elemento que marca a vida e a educação das crianças, e demanda de saberes. Pois, no decorrer da pesquisa notamos que a utilização do meio de transporte fluvial (canoas, barcos ou baleeiras) é primordial para a locomoção de uma cidade para a outra, já que não temos estradas.

As crianças que moram na comunidade utilizam a canoa para chegar à escola no período da enchente, quando não há possibilidade de caminhar. Ou chegam remando a canoa sozinhas ou um adulto vai levá-los remando ou em canoa com motor peque-peque para chegarem até à escola.

Para as crianças que residem na cidade de Islândia-Peru, o acesso à educação escolar brasileira lhes é garantida por possuírem dupla nacionalidade. Dessa forma, para chegarem à escola utilizam diariamente o transporte fluvial oferecido. São transportados em uma canoa. Mas, isso demanda saberes e cuidados para o traslado com segurança, como aprender nadar (já que não tem coletes), a remar, a ficar sentado (principalmente quando rio está agitado).

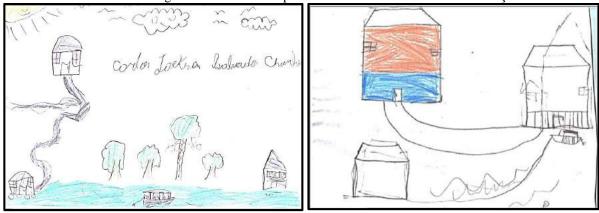
O transporte escolar fluvial das crianças é realizado por uma moradora da comunidade de Boa Vista, que dirige a canoa, transportando os alunos. As crianças acordam às 05 (cinco) horas da manhã para pegarem o transporte escolar às 06 (seis) horas da manhã, o horário de saída do porto da cidade de Islândia no Peru rumo à comunidade. Elas saem caminhando de suas casas em direção à balsa (flutuante) no porto da cidade, onde aguardam o transporte vindo da comunidade de Boa Vista, para buscá-los. Seguem no transporte escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Benjamin Constant em direção à escola em um trajeto de aproximadamente 30 minutos até a escola municipal Boa Vista

Ao chegar, essas crianças se encontram com outras crianças que vivem na própria comunidade. Crianças estas com outro dinamismo de vida, mas que se relacionam como se vivessem no mesmo tempo-espaço. Aqui percebemos que a fronteira não limita as relações e muito menos a construção de culturas e identidades, pelo contrário, ela possibilita essas relações, desocultando como sujeitos de culturas (ARROYO, 2014). Ela permite "trazer a copresença da diversidade de culturas e de sujeitos de cultura. Culturas silenciadas, mas presentes" (Idem, p.109). Não somente isso, ela possibilita que crianças com dupla nacionalidade e residindo na cidade de Islândia no Peru, lhes seja garantido o direito de estudarem em escola brasileira.

Desse modo, a canoa, mais do que um simples transporte para levar e trazer, ela é um espaço privilegiado que garante o diálogo entre as crianças, por meio das relações que partilham na construção de saberes culturais. Essas partilhas e esses saberes estão

representados nos desenhos abaixo:

Imagem 58: Desenhos do percurso entre a casa e a escola das crianças.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Os desenhos de autoria de Carlos e Eugênio (crianças da turma pesquisada), respectivamente, retrata o trajeto que usam para chegar à escola e ambos a representação do transporte escolar se faz presente, ou seja, os percursos de aprendizagem no caminho.

No desenho de Carlos (8 anos) à esquerda mostra sua casa com um caminho à balsa que fica à beira do rio. No rio a canoa com o motor rabeta na popa indo em direção à escola que está distante de sua residência. Destaca ainda, no caminho para a escola as árvores que fazem parte deste cenário. No desenho de Eugênio (9 anos) à direita, sem muitas cores e detalhes, apresenta três casas que segundo ele, representam sua casa, a balsa em que aguarda o transporte e a escola. E atracada está a canoa em que são transportados para a escola.

Esses desenhos representam o olhar das crianças para essa realidade cotidiana em que vivem, no ir e vir para escola. Eles concebem as paisagens geográficas naturais e as paisagens humanas, os desafios da caminhada no percurso em busca do conhecimento. Retratam os desafios, as aprendizagens, as possibilidades, os sonhos, as necessidades, articulados aos modos de vida. Mostram o percurso da aprendizagem por meio da construção de mapas mentais do lugar que vai deixando as marcas na memória de ser criança na Amazônia.

São muito os desafios vividos por essas crianças, no entanto, se arriscam diariamente em busca da educação escolarizada, pois "a luta pela escola é a luta por saber" (THERRIEN, 1993, p.43). Luta necessária pelo direito à uma educação libertadora e dialógica, em que possa expressar sua forma de pensar, de viver, de brincar e construir conhecimentos conscientemente. Nesse sentido, Freire (1987) critica a concepção bancária de educação, que se apresenta como uma estratégia da sociedade elitista de manter a estratificação social por meio da educação, no qual os oprimidos são silenciados e alienados. Por isso, a luta por saber

perpassa pelo diálogo entre as diferentes identidades e culturas que compõe esse território educativo.

Ressalta-se que na canoa algumas crianças conversam sobre seu dia-a-dia, outras já vão degustando de seu lanche ou possivelmente seu café. O que chamamos a atenção é que este alimento quase sempre é um fañi ou chicharrón⁴⁶, algumas vezes peixe frito com arroz, uma verdadeira refeição. Contudo, nem todas as crianças tem a mesma condição de comprar ou levar esses alimentos, e como ato de reexistir com o outro, compartilham de seus lanches com seus próximos.

Muitas dessas crianças, não realizam a primeira alimentação matinal, vão sem fazer a higienização do corpo (sem tomar banho), sem o cuidado devido para terem uma aprendizagem saudável na escola. Algumas crianças, chegam à escola na expectativa, além de receber o aprendizado, ter a merenda escolar (e em muitos casos, a única refeição do dia), necessário a sua segurança alimentar e bem estar social, já que a maioria recebe benefício social, o que implicar dizer que a frequência escolar lhes garante esses direitos e benefícios.

A alimentação e seus modos de preparo no território de pesquisa é um aspecto peculiar. Nos deparamos com a culinária peruana entrelaçada pela culinária brasileira, no diaa-dia das crianças. Durante a pesquisa, observamos que algumas crianças levavam para a escola a sua alimentação preferida, como mostra a imagem.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

arroz, salada, molhos.

⁴⁶ Comidas de culinária peruana. Fañi é um prato feito com frango, arroz e legumes, temperados com especiarias peruanas, são embrulhados na folha de banana e cozidos. Chicharrón, é um prato feito com frango ou peixe ou mariscos, temperados, empanados e fritos, acompanhados de patacão (banana comprida amassada e frita), batata,

As respectivas imagens apresentam as crianças degustando seus alimentos preferidos. À esquerda a criança na canoa comendo com as mãos o peixe com banana, que seria possivelmente sua merenda na escola. À direita, é uma imagem registrada na escola, no qual a criança está com as mãos em seu lanche, um ovo com arroz chaufa⁴⁷ e uma garrafa com água, em troca da merenda oferecida pela escola.

A educação escolar é um dos espaço que deve educar as crianças para a formação de bons hábitos alimentares, considerando os valores nutricionais, a higiene, os cuidados na manipulação e armazenamento dos alimentos, além do prazo de validade para o consumo e sua implicação para a saúde humana. Muito embora, a escola ofereça a merenda (como já abordado na seção 4), o cardápio não condiz com a realidade das crianças das comunidades e seus hábitos alimentares. Os alimentos comuns às crianças, não chegam à escola, por meio da merenda escolar. Elas chegam quando trazidos pelas próprias crianças ou comunitários oferecem frutas para as crianças e professoras, quando está no período de safra como melancia e camu-camu.

No entanto, existem políticas públicas do governo federal que obriga e incentiva o oferecimento da merenda regionalizada no cardápio da escolar para as crianças da escola. De acordo com a lei 11.947/2009, uma das diretrizes da alimentação escolar é:

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2009).

A respectiva lei, indica no artigo 12, que os cardápios devem ser elaborados por nutricionista, considerando "as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada".

Os recursos financeiros repassados aos estados e municípios pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), devem garantir o mínimo de 30% (trinta por cento) de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, para garantir o oferecimento da merenda regionalizada nos espaços escolares.

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de

⁴⁷ Arroz chaufa é um prato típico da culinária peruana, feito com molho shoyu, ovos, calabresa, linguiça.

gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (Lei 11.947).

É do Ministério da Educação (MEC), a competência para propor ações que abordem a alimentação e nutrição na perspectiva da segurança alimentar, nutricional e sua articulação ao currículo escolar, voltados para o desenvolvimento das boas práticas de vida saudável, é o aponta o artigo 15 da lei 11.947 (BRASIL,2009).

Podemos observar na imagem abaixo que no horário do intervalo para o lanche, que das três crianças que aparecem na imagem, duas estão comendo fañi⁴⁸, e uma delas com o seu copo de mingau. Não há um cardápio semanal, isso depende do que a escola disponibiliza para as crianças, assim como não recebem alimentos da agricultura familiar.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Essa realidade presente na escola nos remete a uma relação de interculturalidade invisível nesse ambiente. O diálogo intercultural, não se relaciona no puro ato de misturar as culturas, mas ao tornar "perceptíveis as nuances que as permeiam" (COELHO, MELO, SOUZA, ABREU, 2019, p. 776), as diferenças que vão marcando e impregnando o espaço escolar, as comunidades, os territórios por onde essas crianças transitam. Isso nos convida a mirar o papel da escola e do professor para dar sentido à educação ribeirinha, aos direitos e deveres para a formação de educandos inseridos nessas múltiplas, diversas e diferentes culturas.

Observamos também durante a pesquisa de campo que os hábitos alimentares das professoras que ministram aulas na escola, são trazidos para o ambiente escolar, inconscientemente talvez, em uma demonstração de rejeição ao cardápio oferecido

49

⁴⁸ Comida típica da culinária peruana.

diariamente, mas pode ser um indicativo de resistência e de afirmação de sua identidade amazônica a pluralidade de culturas e hábitos alimentícios, é o que indicam a imagem 61.

Imagem 61: Alimento trazido pelas professoras para merendarem na escola

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Como percebemos na imagem 61, trata-se de peixe frito, tendo como complemento alimentar a farinha, um produto derivado da mandioca. O peixe é o pacu que povoa os rios e lagos da Amazônia, pescado por meio de malhadeira, tarrafa ou caniço, instrumento de pesca artesanal do ribeirinho, homens, mulheres e crianças. Esses hábitos alimentares também apresentam uma diversidade de saberes da culinária amazônica, que perpassa por gerações ao longo dos tempos.

As professoras também nos apresentam os saberes culturais nos seus hábitos alimentares, ainda que o peixe frito lhes identifique, o complemento é diferente. Uma usa a farinha, outra usa uma espécie de farofa de banana, uma comida típica da culinária peruana denominada por tacate⁴⁹.

A questão da alimentação está relacionada também aos saberes da terra, a produção de roças, farinhas, plantio de banana, frutas e verduras, as quais as crianças têm contato direto na sua realidade. Contudo, observamos que no cotidiano escolar esses saberes pouco aparecem no trabalho pedagógico. No aspecto da religiosidade e festividade, não é diferente, conhecimentos que perpassam a vida comunitária, não tem chegado à escola. Observamos que há um campo de invisibilidade, dos mitos e lendas como da Boca do Moá, boto, curupira, mas há uma forte expressão dos festejos de São Pedro (como dito na seção anterior) mais com as pessoas da comunidade. As crianças de Islândia não participam, portanto, não assumem essa

⁴⁹ Ver glossário

realidade identitária. Contudo, esses saberes estão distantes da realidade escolar, porque segundo a professora, a comunidade não assume compromisso junto com a escola.

Ao questionarmos sobre as maiores dificuldades que percebe da escola e a comunidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a professora responde.

Acho que é o apoio da comunidade. Por que vejo assim, a escola está lá, mas ninguém se motiva a fazer um trabalho voluntario, vê que a escola precisa e não vai lá ajudar. Na escola Boa Vista falta isso. [...] a comunidade é ausente, falta a parceria da comunidade, porque a escola é da comunidade. Tem eventos da comunidade, por exemplo, o santo padroeiro, uma festa religiosa de São Pedro, não há parceria, não nos convidam, não vem à escola falar sobre o assunto. Vejo nas outras comunidades que cada festa, festa do maracujá, festa da melancia, festa dos padroeiros, a escola é convidada e participa, os alunos participam, mas na comunidade Boa Vista não. [...]

Mas acho também que muitos da comunidade não participam porque os alunos a minoria é da comunidade, são 4 ou 5 alunos que são da comunidade mesmo. Não sei quais as questões, mas eles são muito afastados da escola. [...] Falamos numa reunião com os pais, que a escola não é nossa, a gente já faz de tudo por ela, a escola é deles, dos filhos deles, queriam tanto uma escola, quando era de madeira queriam uma de alvenaria, agora que têm, eles não cuidam, não colaboram com a gente. (Entrevista com Professora. Pesquisa de campo, 2019)

A professora afirma que a comunidade tem estado ausente da escola, no sentido da participação ativa das atividades escolares e extra-escolares, assim como não firma parceria para eventuais atividades sociais e culturais, tão importantes e primordiais para a formação das crianças. Nota-se a ideia de não pertencimento da comunidade com a escola e vice-versa, como se esses territórios fossem alheios um ao outro. Situação esta, que distancia os saberes culturais dos saberes escolares, isto é, o não pertencimento ressalta a colonialidade nos espaços educativos.

Em seu relato, há outros aspectos implícitos que envolvem a educação, como o trabalho voluntário e o cuidar da escola, que indicam a precarização da educação na realidade de escola ribeirinha e do trabalho docente. Pois não tendo funcionários efetivos na escola, o voluntariado seria um meio de mascarar essa precarização tão evidente e prejudical ao processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante nessa fala é o apontamento para um possível problema que motivaria o afastamento da comunidade: as crianças que estão na escola em sua maioria são de outro lugar- Islândia. Esse poderia ser o motivo pelo qual a comunidade não assume a escola como seu território educativo. Entretanto, no decorrer da pesquisa notamos que um morador, pai das caciques, ex-liderança da comunidade, se preocupa com a escola. Para que esta não feche, essa liderança se mobiliza em busca de crianças em outra comunidade que estejam em idade escolar para matricular na referida escola, em vista de garantir que esta

permaneça em pleno funcionamento. Já que a maioria das crianças da comunidade estão migrando para a cidade pelo fato da escola não oferecer a continuidade dos estudos.

Como identificamos neste relato:

Chegou a notícia da SEMED que a escola não ia funcionar, porque não tinha crianças suficiente para a escola funcionar, então pedi um tempo para organizar as crianças. Então a partir dai fui atrás de crianças para se matricular na escola. Fui nas casas das famílias que moraram aqui e outros familiares que moram em Islândia, e convenci matricular suas crianças aqui. (Entrevista com morador da comunidade. Pesquisa de Campo. 2019)

Logo, a comunidade ainda que não esteja participando ativamente na escola, resiste e luta pela garantia desse direito e permanência no seu território. Uma ex liderança que sabe das lutas e a importância de uma escola na sua comunidade, um intelectual decolonial, não permite que um direito lhe seja negado, a educação.

A articulação da comunidade com escola é um meio de garantir o funcionamento da escola, pois diante de inúmeros casos de fechamento de escola no Brasil, essa articulação possibilita unir forças contra um sistema que oprime, elimina e exclui as populações ribeirinhas, do campo, indígenas.

De acordo com a LDBEN (9.394/96) no artigo 28, parágrafo único (incluído pela Lei nº 12.960/2014), as escolas só podem ser fechadas: "[...] precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar". Com essa legislação é possível afirmar que o temor do presidente da comunidade quanto ao fechamento de escola, não é simplemente uma decisão da secretaria de educação, mas perpassa pelo diagnóstico dos impactos que o fechamento da escola vai incidir na vida dos estudantes e comunidade, a justificativa da secretaria e a concordância da comunidade.

Além disso, na pesquisa foi possível ver ações da escola para trazer a comunidade à escola. Ou mesmo os professores virem participar das ações da comunidade, visitar as famílias para saber da comunidade ou ainda ações para visita nas casas das crianças. Entendemos que a escola também tem o papel de ir além das funções pedagógica, precisa inserir-se neste território e com ele lutar diante dos desafios impostos à educação ribeirinha.

A relação escola-comunidade precisa ser fortalecida para que os saberes culturais possam ser mediadores da concepção de educação e de ensino que se quer para as crianças que vivem neste lugar. É necessário parceria em que os professores juntamente com a comunidade e os pais que residem em outro país enfrentem juntos os dilemas e desafios no

processo de ensino e aprendizagem, que vão desde o reconhecimento da escola à materiais didáticos pedagógicos que correlacionem à identidade cultural das crianças que vivem na fronteira.

Apesar deste empecilho, os saberes culturais, seja das crianças da comunidade ou de Islândia, estão perpassando o cotidiano escolar de forma consciente ou inconsciente, por meio das relações sociais e culturais. Porém, não tem um trato epistemológico desses saberes para a prática pedagógica, isto é, o currículo, os planejamentos e práticas estão distantes dessa realidade. Desse modo, consideramos importante que os saberes culturais das crianças façam parte da construção da educação ribeirinha que explicita as peculiaridades e singularidades desses sujeitos que tem modos de vida e aprendizagem mediados pela relação homemnatureza. Pojo, Elias e Vilhena indicam que,

- [...] a singularidade rural/ribeirinha, expressa na valorização do campo como espaço de vida, cultura e trabalho pode imprimir à escola a aprendizagem coletiva de:
- articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo na dinâmica formativa dos envolvidos com a escola;
- conhecer as histórias da população do campo como importantes para a prática educativa:
- validar os saberes acumulados dos ribeirinhos como mediação diante das diversas áreas de conhecimento;
- envolvimento entre escola e os movimentos sociais existentes, enquanto contribuição relevante para as relações sociais tão engessadas entre escola e comunidade escolar;
- atuar na perspectiva da metodologia da alternância enquanto exercício 'outro' de fazer curricular e este seja agregador das experiências culturais das comunidades do campo, ratificando uma troca interativa entre cultura, saberes e o conhecimento científico. (POJO, ELIAS, VILHENA, 2014, p.196)

Essas dimensões e reflexões nos permitem uma perspectiva outra para a educação ribeirinha, com pedagogias outras que, enfrentando as pedagogias de subordinação que configura o sistema educativo, desocultam esses saberes advindos com as crianças (ARROYO, 2014). Já que o cotidiano da Escola Boa Vista é atravessado pelos rios e saberes da realidade fronteiriça, onde as inúmeras identidades vão sendo construídas nas relações sociais. Por isso, esses saberes culturais do cotidiano podem ser elementos fundamentais para constituir essa pedagogia outra, a partir dos sujeitos subalternos.

Diante disso, as identidades culturais vão firmando relação direta com a territorialidade. Para Oliveira Neto e Sobreiro Filho (2017, p.151) "a territorialidade camponesa-ribeirinha é forjada a partir do conjunto de relações socioespaciais e socioterritoriais que o sujeitos estabelecem e, sobretudo, do papel do rio nestas relações para além de suas margens, tais como: conectividade, temporalidade, cultura [...]".

5.2 Peneirando o conhecimento

O contexto escolar é constituído não somente por sujeitos, mas por uma estrutura administrativa e pedagógica que compõe o trabalho educativo. Ainda que não seja nosso objetivo, consideramos importante e necessário situar essas questões articulados aos saberes culturais para então tratar da prática pedagógica.

Partimos então de algumas reflexões e questionamentos sobre esses aspectos: o currículo considera esses saberes culturais na realidade ribeirinha? Quem seleciona os conhecimentos compartilhados na escola? O planejamento atende as peculiaridades do território? A partir desse contexto, buscamos trazer as orientações pedagógica presente no planejamento da professora que estruturam e promovem a educação das crianças.

Já apontamos que a LDBEN (1996) garante que na oferta da educação básica para as crianças do território rural, os sistemas de ensino devem 'adequar' o calendário escolar, conteúdos currículo e metodologias às peculiaridades da realidade.

No que diz respeito ao calendário, a Secretaria Municipal de Educação tenta atender os dispositivos legais, construindo um calendário para a zona rural (Ver Anexo), indígena e não indígena. Abaixo parte deste calendário, para o qual chamamos atenção.

CALENDÁRIO ESCOLAR 2 2019 **ZONA RURAL** 05.03 - Carnaval / 06.03 - Cinzas CONVENÇÕES DIAS LETIVOS * FÉRIAS 00 18.04 - Dia do Livro INICIO DO ANO ESCOLAR Fevereiro 10 19.04 - Paixão de Cristo / Dia do Índio PLANEJAMENTO: PPP, PROJETOS E PLANOS DE ENSINO 0 19 Março JORNADA PEDAGÓGICA 21 4 Abri Maio 21 05.06 - Dia Mundial do Meio Ambiente 19 a 26.06 - Semana Antidroga 9 19 17 ø ENCONTRO PEDAGÓGICO BINESTRAL Julho 22 INICIO DO ANO LETIVO Agosto INICIO DO BIMESTRE 20 Setembro 23 TÉRMINO DO BIMESTRE Outubro 19 07.09 - Independência do Brasil 19 X RECUPERAÇÃO FINAL 13 15.10 - Dia do Professor 28.10 - Dia do Funcionário Público * 200 TÉRMINO DO ANO LETIVO 02.11 - Dia de Finados Ano letivo 02.11 - Das de Pinalous 15.11 - Proclamação da República 20.11 - Dia Nacional da Consciência Negra 08.12 - Nossa Senhora da Imaculada Conceição 25.12 - Natal 216 CONSELHO DE CLASSE Ano escolar TÉRMINO DO ANO ESCOLAR

Imagem 62: Calendário escolar

FERIADOS E DATAS COMEMORATIVAS OCORRÊNCIAS Recesso: 06.03.2019 08.03 - Dia Internacional da Mulher 21.03 - Dia Inter, de Lufa pela Eliminação da Discriminação Racial 07.04 - Dia Nac. de Combate ao Bullying Inicio do Ano Escolar 01.02.2019 Início do Ano Letivo: 15.02.2019 1º BIMESTRE: 15.02 a 30.04.2019 Dias letivos: 50 dias 2º BIMESTRE: 03.05 a 19.07.2019 Dias letivos: 50 dias 3º BIMESTRE: 23.07 a 01.10.2019 Dias letivos: 50 dias 4º BIMESTRE: 03.10 a 18.12.2019 19,04 - Patical de Chisto Pola do Indio 21,04 - Tiradentes / Páscea 01,05 - Dia do Trabalho 12,05 - Dia das Mães 13,05 - Dia Nac. de Denúncia Contra o Racismo Dias letivos: 50 dias 20.06 - Corpus Christi
24.06 - Dia do Cabodio / 27.06 - Dia do Mestigo
09.08 - Dia Inter. das Populações Indígenas
11.08 - Dia do Estudante / Dia dos Pais Término do Ano Letivo: 18.12.2019 Recuperação Final: 19 e 20.12.2019 Conselho de Classe: 23.12.2019 Término do Ano Escolar: 23.12.2019 05.09 - Elevação do Amazonas a Categoria de Encontro Pedagógico Bimestral: ^o BIMESTRE: 14.02.2019 04.10 - São Francisco de Assis 12.10 - Nossa Senhora Aparecida / Dia das Crianças 2º BIMESTRE: 02.05.2019 SEMED

Fonte: SEMED/BC - 2019

A LDBEN 9.394/96, artigo 28, inciso II, diz que para esse território deve ter a "organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas". Na imagem acima percebemos que não contempla o ciclo agrícola e as questões climáticas que afetam a realidade de escolas ribeirinhas, que vivem o

ciclo sazonal de enchente e vazante.

Chamamos atenção também para os feriados e datas comemorativas. Observamos que as referidas datas quase não são lembradas no contexto escolar, salvo as que já tem repercussão como páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, mas o dia do caboclo e dia do mestiço, por exemplo, na escola não foi discutido, abordado ou mesmo problematizado. Pelo menos na escola pesquisada, o calendário tem sido utilizado somente para registrar os dias letivos, feriados e datas de planejamento.

Considerando ainda a LDBEN, ressaltamos que a escola pesquisada, Escola Boa Vista, se enquadra nas escolas de território rural, como escola não-indígena (SEMED), mas fazendo parte do Polo educacional Bom Intento (Polo indígena), já que está situada em um território indígena. Contudo, a escola pesquisada não é incluída nas ações pedagógicas do referido polo. Essa situação ela é confirmada na fala da professora:

A justificativa para não participar das atividades do polo de Bom Intento é que a nossa escola é não indígena e o polo indígena. A professora lá fala que eles vão resolver assuntos deles e a nossa escola não faz parte, segundo eles. Segundo o coordenador pedagógico da SEMED, na secretaria no ano de 2018 iriam resolver essa situação. Todo tempo diziam na secretaria que era uma escola isolada. Ou a escola ia ser indígena ou não indígena, não sei se é o território ou outra questão. Só sei que continuou do mesmo jeito, não foi resolvido. (Entrevista professora. Pesquisa de campo, 2019)

Contudo, sendo a comunidade indígena, as crianças brasileiras e peruanas, indígenas e ribeirinhas e a escola não indígena (SEMED), há um conflito na identidade deste território educativo. Pois, pensar a educação na comunidade considerando sua identidade étnica seria pensar a educação escolar indígena, mas ao mesmo tempo os sujeitos (crianças) que dela fazem parte não assumem essa identidade. Desse modo, na compreensão da SEMED, a escola é considerada não-indígena, e por isso, orienta os professores a trabalharem e organizarem trabalho pedagógico na perspectiva da escola rural.

Esse fato implica diretamente na organização do trabalho pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas da professora, já que não tem Proposta Pedagógica⁵⁰ própria e Planos de Ensino estão baseados numa outra realidade, a realidade urbana. Ou seja, esses documentos orientadores são disponibilizados pela secretaria para que os professores façam seus planos de aula. Não há um processo de construção coletivo com os sujeitos diretos - professores, pais, crianças e comunidade.

⁵⁰ A proposta pedagógica a ser adotada pela SEMED/BC é a mesma do Estado do Amazonas. No ano de 2020, a referida secretaria está fazendo adequações da proposta e da reosulação, que será encaminhada ao Conselho Municipal de Educação.

Logo, consideramos que a escola pesquisada tem sido um lugar de imposição e de relações de poder, base para a colonialidade do saber, onde impõe o saber por meio dos conteúdos curriculares da realidade urbana, que nega as singularidades do território e dos sujeitos. Mas, também é um lugar de contradição, pois apesar de ser um instrumento da colonialidade, ainda vemos atitudes de resistência ao sistema educacional imposto, como na execução desses planejamentos.

Ribeiro (2017, p. 3117) afirma que:

O currículo da educação básica é um território colonizado. Os conhecimentos são oriundos, quase totalmente, do Ocidente e da ciência moderna. Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a relegação e a eliminação da maioria. É essa uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas.

Desse modo, o currículo, os conteúdos curriculares não consideram os saberes culturais e a realidade sociocultural das crianças, inclusive suas identidades nacionais e étnicas, pois estes documentos tem relação direta com a realidade escolar urbana, reforçando a colonialidade do saber, salvo o calendário escolar.

O currículo é um campo de luta e resistência, de movimento, de posições ideológicas, de significados, de identidades, que demarcam as práticas educativas fora e dentro da escola e o fazer pedagógico da sala de aula. Para Vasconcelos e Albarado (2015, p.53):

O currículo deve promover o desenvolvimento de conteúdos escolares que fortaleçam os grupos marginalizados social e culturalmente. Essa tentativa representaria para as comunidades ribeirinhas um importante passo no processo de construção de conteúdos e projetos pedagógicos que contemplem a peculiaridade e a diversidade cultural no espaço escolar ribeirinho.

Os autores apontam para uma reflexão do currículo como espaço de transgressão do sistema educativo hegemônico, que invisibiliza e marginaliza os sujeitos. Apontam para o fortalecimento desses sujeitos a partir do currículo que considera as peculiaridades e diversidade cultural do lugar onde vivem.

No que diz respeito ao planejamento, este é feito de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando eixos bimestralmente. No nosso entendimento a BNCC, padroniza os currículos, uniformiza a diversidade no eixo comum, ou seja, propõe uma base de conhecimentos comuns a todos, desconsidera a heterogeneidade e as especificidades da realidade amazônica, ribeirinha e fronteiriça. Seria uma nova vertente da

colonialidade do saber, no momento em que favorece a homogeneização dos conteúdos, invisbilizando a heterogeneidade que permeia a escola.

Durante a pesquisa, observamos que no primeiro bimestre, os eixos utilizados no planejamento foi a Pluralidade cultural e ética, no segundo, saúde e meio ambiente. Contudo, as ações não foram executados em plenitude pela ausência de recursos materiais e didáticos. Neste planejamento e nas práticas pedagógicas as culturas das crianças indígenas e crianças com dupla nacionalidade (brasileira e peruana) não são considerados. Apesar de a LDBEN, art. 28, afirmar que nas escolas do campo "I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural".

Borges e Silva (2012, p.221) dizem que "o trabalho docente configura-se como espaço de criatividade no qual os educadores, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolvem ações planejadas e não planejadas". Isto é, o planejamento é o alicerce da prática pedagógica, sendo essencial para articular os conteúdos obrigatórios aos conhecimentos da realidade de suas crianças.

A esse respeito, perguntamos à professora: Como é a organização do trabalho pedagógico na educação infantil em escolas ribeirinhas?

Logo que se inicia a gente verifica a questão dos materiais da educação infantil, o caderno, massa de modelar, a gente consegue. Do 1º ao 5º a gente consegue o lápis, o caderno. Eu com minha colega, a gente planeja assim, ela me dá uma força na educação infantil. Como eu trabalho com o 1º e 2º ano, e ela com 3º ao 5º, a gente faz só um planejamento, do 1º ao 5º ano direto. Então faço dois planejamentos, um pra educação infantil e outro do 1º ao 5 ano. Do 1º ao 5º ano, a gente usa um conteúdo com as atividades diferentes, só que as vezes a gente acaba não tendo resultados. Disso aí, a gente faz só faz já uma, por uma. Aplicando todas. Mas as vezes a gente vê que não facilita muito a aprendizagem, porque sempre tem um que pode tá mais avançado e acaba tirando a atenção. Porque eu perco mais tempo trabalhando com as crianças das series iniciais do que com a educação infantil. Eu como professora vejo que deixo de lado os pequenos, não sigo o planejamento da educação infantil, pra dá atenção lá pro menino do 1º e 2º, pra aprender ler, escrever e acaba faltando pros outros. Deixo de trabalhar as outras coisas, como a autonomia, a questão da música, já fico a desejar. O multisseriado me faz dividir. (Entrevsita professora. Pesquisa de Campo. 2019)

A professora encara dificuldades quanto ao planejamento, por demandar muito trabalho pela forma como se tem exigido a secretaria de educação, por série e etapa de acordo com a BNCC. Ou seja, para cada um a professora precisa desenvolver um planejamento, o que configura uma situação desafiadora, já que as crianças tem nível de aprendizagem, faixa etária e interesses diferentes, além das questões de identidade cultural que permeia a fronteira e a comunidade.

Isso implica no desenvolvimento da prática pedagógica e consequentemente na

aprendizagem das crianças. Como na escola não há disponibilidade de livros para todos, a BNCC é que viabiliza o planejamento da professora, o que impõe conteúdos curriculares desarticulado dos saberes culturais das crianças que lá estudam.

Cabe esclarecer, que não há os encontros pedagógicos propostos no calendário, pois cada professor utiliza deste dia para fazer seu planejamento individual, já que não são convidados a participar dos encontros no polo educacional. E isso configura-se como um aspecto que dificulta o trabalho docente. Vejamos o que nos fala a professora:

Então uma das dificuldades é a ausência do coordenador pedagógico, é isolado, quem se responsabiliza pela gente é a gerente da zona rural, mas é a mesma situação que diz que vai, mas não aparece, ela se responsabilizou de resolver qualquer problema da escola, mas nunca que vai mesmo sendo perto do município.

Outra dificuldade na função de professor é a exclusão nas orientações pedagógicas e planejamentos. Até que esse ano fizeram diferente a semana pedagógica, colocaram por etapa, só que é uma semana, só uma pincelada, com essa situação da BNCC, que é um trabalho que tem que seguir conforme estão pedindo, uma formação rápida. Depois que termina a formação, tem uma equipe que depois vão no polo fazer revisão, enxugar, ajudar a esclarecer, mas nós, eu e minha colega, não temos uma coordenação pedagógica. (Entrevista professora. Pesquisa de Campo. 2019)

No relato da professora é claro as dificuldades que enfrenta na escola, principalmente no que se refere a ausência do coordenador pedagógico e orientações no planejamento, que implica no seu trabalho de sala de aula. Evidencia que, o fato de estarem em comunidade não indígena e lotados no polo indígena, estão à própria sorte, já que não há quem as oriente e acompanhe. A professora demonstra angústia pelo abandono da escola, do trabalho pedagógico, que fica alheio à sua responsabilidade. Aponta ainda, para os arranjos que são feitos para um possível acompanhamento, que na verdade não se realizam, inclusive para esclarecimentos do planejamento para as classes multisseriadas.

Um ex líder da comunidade também fala a esse respeito:

Ultimamente estamos sem coordenador agora na escola, de ter tem coordenador do polo, mas só no polo ele fica, aqui ele não vem porque a escola não é indígena. Aí não vem. A gente já conversou com ele, pediu pra ele vim aqui conversar com a gente, mas ele não vem. O coordenador é pra ajudar, mas ele não vem, taí as professoras que fazem tudo, foram várias vezes lá na secretaria pedir negócio de ajuda quando vão fazer o festejo do dia das mães, dia dos pais, elas que correm atrás, quando a cacique ta aqui que ela vai com as professoras quando não ta vai sozinha mesmo, e a senhora sabe que uma agulha só não tem força, ela tem que ter a coordenação principalmente o coordenador do polo. Antes quando era o Vinício ele vinha aqui passa um mês, passava por aqui trazia as coisas aqui pra comunidade, quando era festejo dos dias das mães, ele trazia negocio de refrigerante, frango, bolo e outras coisas mais para escola. Material didático trazia todinho aqui pra professora, aí depois que ele saiu entrou outro coordenador abandonou nós. Já faz um tempo mais de ano já, a professora que deve saber mais melhor quantos tempo faz que ele não passa aqui. Aí nem professor pedagógico, nem nada. (Entrevista com morador da comunidade. Pesquisa de campo. 2019)

Este relato do morador evidencia a ausência do coordenador pedagógico e coordenador de polo na escola e a necessidade de tê-lo para ajudar nas atividades escolares. Enfatiza que as professoras sozinhas assumem as atividades educativas e administrativas. Mostra-nos que esse profissional é essencial, e preocupa-se com a lacuna deste profissional na escola.

Compreendemos que o coordenador pedagógico é um profissional importante no processo de ensino e aprendizagem duma escola. Pois este, pode contribuir com o todo o processo didático pedagógico, na organização, coordenação, e acompanhamento das práticas que envolvem a educação escolar. No caso em específico da escola pesquisada, este coordenador poderia dirimir as dificuldades das professoras no que diz respeito ao planejamento e prática pedagógica, assim como assumiria as outras atividades a que as professoras têm se submetido em detrimento das aulas, como materiais e recursos didáticos, projetos pedagógicos, ações com as famílias, execução do calendário escolar, entre outros.

De acordo com a resolução nº 2, de 2008, no Art. 10. § 2º: "As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente". Esta resolução enfatiza e garante que o padrão de qualidade em escola multisseriada para ser atingido, dentre outros aspectos, precisa de supervisão pedagógica permanente, o que às professoras e crianças da escola Boa Vista, têm sido negado este direito.

Apesar de não terem coordenador pedagógico, realizam seus planejamentos de acordo com orientações formais da SEMED/BC ou mesmo por meio de outros colegas professores que fazem parte de polos educacionais que tem formação continuada. Sobre esse aspecto a professora nos relata.

Esse ano a SEMED disponibilizou essa BNCC e o modelo de como seria o plano, essa é a orientação que a gente tem, a gente segue pela apostila que ela deu, tanto pra educação infantil, quanto do 1º ao 5º ano. Assim nos outros polos ela dá continuidade a essa formação. Todo início de bimestre a SEMED vai com sua equipe verificar, avaliar, continua orientando, mas na nossa escola ela não vai, falta essa parceria. Nos outros sim. A gente ainda chegou a ir pra formação sobre o diário, mas a gente teve que ir pra outro polo, pra outra escola, pra poder receber essa formação sobre o diário. Daí foi a última vez que nós fomos, depois não fomos chamadas pra nada. Como agora, vai começar o 4º bimestre, as equipes já tão indo de novo pras comunidades, desde quarta-feira estão indo, mas a nossa sempre fica sem, e ela é a que está mais perto da cidade. Cada um indo pras comunidades mais distantes de novo, fazendo a formação de plano de curso e daquilo, mas na nossa não vão. (Entrevista professora. Pesquisa de campo. 2019)

Neste relato da professora vemos a angústia para a elaboração do planejamento por não terem acompanhamento pedagógico, por estarem alheios do processo de formação. Na ausência de gestão escolar e coordenação pedagógica, a professora assume múltiplas funções que vão desde a parte de secretaria à solicitação e busca de merenda para as crianças na SEMED/BC. Situação esta, que no nosso ponto de vista tem afetado na realização de planejamentos e práticas pedagógicas que contribuam de fato para a aprendizagem das crianças articulado aos saberes culturais.

Percebemos isso, fortemente na fala da professora em um momento de entrevista, vejamos:

A vezes eu nem quero assumir outras coisas, mas ela me chama pra ir atrás das coisas [a outra professora da escola-grifo nosso], mas não é pra gente estar fazendo isso, então vamo atrás de merenda, de água, das coisas. Mas aí a gente acaba focando nessa questão de ficar andando atrás disso e daquilo e nosso papel lá que é fazer nosso plano, dar aula, fazer material vai ficando pra trás, e acaba que a gente passa assim ó (gesticula), aí ninguém vai perguntar, ninguém vai cobrar, não tem cobrança como tem na cidade. Na cidade tem secretária, tem coordenador pedagógico, tem supervisor, tem tal dia pra entregar o diário, tal dia pra fazer isso, fazer aquilo. Nós não, e vamo deixando pra lá. Então falta isso, falta aquilo, e é uma semana vindo na semed, pedir isso, pedir requisição, carregar, e nosso papel de professor vai ficando. Isso vai atrapalhando nosso trabalho. (Entrevista com professora, Pesquisa de campo, 2019)

Nota-se que as múltiplas funções demanda do professor tempo para sua resolução. Tempo este que deveria ser utilizado para planejar as aulas, produzir materiais didáticos, repensar sua prática. Contudo, vivenciado a realidade, esta professora assume a educação além da sala de aula, pois se preocupa com fatores externos à sala de aula que afetarão o aprendizado das crianças. Ou seja, se ela não sai de sua sala de aula para demandar a merenda escolar, água, material didático, material de limpeza, consequentemente a escola não disponibilizará desses recursos, o que afetará todo o processo educativo.

Essa flexibilização do trabalho docente sobrecarrega a professora pelas competências e funções que realiza na escola e fora dela, exigindo dela esforço pelo acúmulo de trabalhos, que poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais.

Apesar de não concordarmos com a situação, vemos que a professora tem tido atitudes de resistência diante de um sistema que a cada ano fecha escolas no campo e reprime essas escolas pelas condições precárias de trabalho.

O que podemos identificar é que o planejamento escolar, em comunidades ribeirinhas não considera e não se apropria dos saberes e interesses locais. Ao contrário, ocorre uma transposição dos saberes urbano eurocêntrico para a escola, dissociado da

realidade dos educandos e pouco explorado pelos professores em sala de aula nas relações de ensino e aprendizagem dos educandos. Isso seria um indicativo e reflexo de uma educação hegemonicamente centrada nos padrões da colonialidade do poder e do saber, retratos da imposição constitutiva de dominação nas territorialidades sulbalternizadas.

Ao mesmo tempo, atitudes da professora e das crianças que transgridem o modelo eurocêntrico do conhecimento, em que a colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES) tenta impor os conhecimentos eurocentrados como universais. Notamos isso, no planejamento das aulas, com temas e conteúdos pré-definidos pela realidade urbana, elaborado para cumprimento burocrático, pois em alguns momentos, como a professora conhece a realidade educativa das crianças, desenvolvia atividades que elas conseguiam fazer e que as condições materiais permitiam.

Partindo de dessa problematização é que projetamos a proposta de uma prática pedagógica decolonial ancorada na Interculturalidade crítica de Walsh (2013), por acreditarmos que abre caminho para construir outras relações pedagógicas nos processos de construção de poder, de saber, de ser e de viver enquanto estratégias fundamentais frente as práticas pedagógicas eurocentradas. Significa compreender a interculturalidade como um processo e um projeto educacional

dirigido hacia la construcción de modos "otros" del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas "especiales" que permitan que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes (WALSH, 2009, p. 14).

A prática pedagógica na perspectiva decolonial pressupõe a necessidade de enfrentamento de práticas colonizadoras, por práticas transformadoras que possam operar mudanças que valorizem os saberes culturais e que se articule as práticas decoloniais dos grupos que resistem a lógica da colonialidade do saber e do poder em comunidades das escolas ribeirinhas.

Fica evidente a necessidade de outros saberes, em realidades vividas de múltiplos significados, tendo em vista que a identidade da escola ribeirinha é pautada no contexto da escola do campo e definida "a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as

familiares, assalariados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescente de quilombos, todos os povos do campo brasileiro". (BRASIL, 2004, p. 35).

Ora, a realidade dos sujeitos sociais pesquisados da comunidade de Boa Vista e dos alunos oriundos da cidade de Islândia, fazem parte desse contexto do campo descritos por BRASIL, 2004. Disso decorre o entendimento que a educação ribeirinha deve ter sua prática pedagógica assentada na realidade do contexto social dos saberes culturais e as especificidades locais desses sujeitos.

Desse modo, a próxima subseção apresentará dados da prática pedagógica desenvolvida na escola e em sala de aula com as crianças.

5.3 Práticas pedagógicas do professor: refletindo sobre os saberes e fazeres em sala de aula

O saber instituído na escola por meio do currículo se revela na prática pedagógica do professor de acordo com a colonialidade do poder e do saber de interesses econômicos, políticos e sociais enquanto processos de dominação vigente. Pensar uma prática pedagógica intercultural, decolonial situada nos saberes culturais, implica reconhecer as peculiaridades da comunidade e dos alunos, para pensar uma proposta outra de educação que interrogue os saberes e os fazeres, ou seja, que provoque um diálogo pedagógico que permita construir sentidos na realidade historicamente silenciada.

Uma prática pedagógica decolonial nos convida, interroga e desafia a pensar pedagogias outras, práticas pedagógicas outras que possibilite situar o território e os sujeitos enquanto sujeitos sociais, sujeitos culturais, sujeitos existenciais, ou seja, uma prática pedagógica que perpasse pelo conjunto de saberes culturais existentes na comunidade e vivenciado pelos alunos possa se fazer pedagogia do ser, do saber e do viver na perspectiva decolonial.

Walsh nos serve de embasamento para pensar as práticas e processos pedagógicos educacionais mobilizadoras, onde o Pedagógico e o Decolonial na perspectiva da Interculturalidade possam promover práticas de resistências que reconheçam as diferentes identidades culturais que permeiam esse espaço amazônico.

Para uma Pedagogia Decolonial, segundo Ocaña, Arias e Conedo (2018), seria necessário "el desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial, de ahí que las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales sino diversas, plurales y pluri-versales". No território fronteiriço

pluridiverso, a interculturalidade pode ser um princípio norteador das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

A realidade fronteiriça perpassa para a escola e para a prática pedagógica, como dito anteriormente, algumas crianças que estudam na comunidade se locomovem de sua localidade Islândia e Petrópolis (Peru) até à escola (Brasil), para estudar, pois possuem dupla nacionalidade (brasileira e peruana), podendo assim estudar em instituição brasileira. "As diferentes identidades nacionais vão configurando o processo de formação da criança na fronteira amazônica, indo além da fixa, formal e documentada" (MOTA, 2019, p.114)

Mota (2019, p.114) nos ajuda a entender que as identidades das crianças vão sendo construídas nas relações que estabelecem nos espaços sociais, como a escola. Pois, "a identidade nacional das crianças adquire situação plural na medida em que elas se sentem ao mesmo tempo, brasileiras, colombianas e/ou peruanas" e ainda indígena. Essa diversidade social e cultural é um elemento que precisa ser utilizada como parâmetro nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Ressaltamos, contudo, que a turma pesquisada atende crianças da educação infantil ao 2° ano do ensino fundamental. E, embora a legislação educacional afirme que: "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental" (Resolução n° 02/ 2008, artigo 3°, § 2°, Diretrizes Complementares da Educação do Campo), é comum turmas formadas pelo Pré I e Pré II e anos iniciais no município de Benjamin Constant/Am. Além de contrariar a Resolução n° 02/2008, a SEMED/BC não têm dado formação aos professores e condições de trabalho para atuar com multietapa e multisseriado.

Esse fato, é relatado pela professora ao falar do multisseriado e os desafios na prática pedagógica:

Desde a minha primeira turma foi com multisseriado. [...]. Foi um impacto, porque já tinha alunos que estava no 1º ano com faixa etária de 12 anos, naquele nível que já deveria estar adiantado e pegar aluno da educação infantil de 4 anos que está entrando. E foi uma turma cheia, com 18 alunos, uns 5 de 12 anos na segunda série, uns de 10 anos na 1ª e os pequeninos do pré I e pré II, mas foi assim difícil, porque não temos orientações e materiais para trabalhar, mas dei jeito. (Pesquisa de campo. 2019)

Não fica dúvida, por esse relato, haver desafios ao professor que atua com multietapa, pois não recebe um tratamento diferenciado desde o planejamento aos materiais didáticos. Já que esse espaço tem se configurado como reprodutor de escolas urbanocêntricas, que desconsidera a heterogeneidade de sujeitos, que tem idades e níveis de aprendizagens

diferentes, e ainda por cima nega e marginaliza essa identidades culturais. A multietapa é uma possibilidade dessas crianças terem acesso à educação escolar, mas nem por isso deve ser ofertada sem condições físicas, materiais e pedagógicas.

Arroyo (2014, p.127) nos remete a reflexões da necessidade de desconstruir as representações inferiorizantes dos sujeitos subalternizados:

Dentro do sistema há tentativas de desconstruir esses imaginários inferiorizantes de coletivos diferentes e de seus (suas) filhos (as), mas são tão pesados e persistentes que até os coletivos docentes/educadores mais comprometidos e inovadores dificilmente conseguem superá-los. Quanto avançamos em teorias/didáticas, ações inovadoras críticas e em avaliação diagnósticas, progressistas, porém não conseguimos desconstruir essas estruturas, essas representações inferiorizantes das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos populares que nas últimas décadas vão chegando às escolas públicas ou que se organizam em ações coletivas.

Considerando essa realidade, observamos que a prática pedagógica tem favorecido o discurso conservador, tendo como fundamento a educação bancária (FREIRE, 1987), em que os conteúdos curriculares se sobrepõem aos saberes culturais trazidos pelas crianças e comunidade, onde estes se tornam meros receptores. Sua prática pedagógica ora perpassava pela concepção tradicional, de detentora do conhecimento e as crianças acumuladoras destes; ora essa prática negava os conteúdos curriculares impostos e trabalhava a partir de e com os saberes que as crianças já tinham.

A concepção tradicional apresenta-se na perspectiva de opressão e negação dos saberes outros, que não os escolares, que culmina numa concepção inferiorizante. De acordo com Arroyo (2014, p.126) "Inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos. As teorias pedagógicas ora reagem, ora vêm contribuindo nessa estratégia segregadora. [...] Sem superar esses tratos continuarão entrando na escola para serem humilhadas, inferiorizadas, reprovadas [...]"

Mas, ao mesmo tempo tenta superar essas imposições negativas. Isso se apresenta para nós como um conflito, pois apesar de tentar desconstruir suas práticas, não está isenta desse processo de reprodução do conhecimento hegemônico e não consegue se libertar das concepções negativas e reprodutoras de educação.

Como era uma turma de multi-etapa, ela organizava suas aulas de diferentes formas para educação infantil e anos iniciais, consideramos importante trazer as duas etapas, porque ambas se integram e são multisseriadas. Com isso, faz exercícios no quadro branco para as crianças do multisseriado dos anos iniciais e exercícios de repetição ou pintura para as crianças da educação infantil; outras vezes realizou atividades comuns a todos, sem trabalhar

a especificidade da faixa etária e série.

As aulas iniciavam geralmente às 07h30, após todos se organizarem no espaço da escola e a professora resolver outras situações da escola (como merenda escolar). Em seguida, na sala de aula a professora direcionava as atividades para as respectivas etapas. Tinham o intervalo para o recreio, momento no qual merendavam e brincavam – no período da enchente brincavam no pátio da escola, na seca brincavam no campo. Voltavam para a sala continuavam o exercício, faziam leituras com a professora ou ainda brincavam com os poucos brinquedos que tinha na escola. As 11h00 retornavam para suas casas.

A pedagogia dominante que tem prevalecido na sala de aula pesquisada, os saberes outros são ocultos e silenciados, uma possibilidade seria uma prática pedagógica outra, práticas pedagogias decoloniais que para WALSH (2013, p.19), que seriam "[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com". No entanto, houve momentos em que a professora, apesar das limitações materiais e didáticas, realiza atividades que favorecem o diálogo, a interação com os saberes culturais a partir da ludicidade, como veremos mais adiante.

Para as crianças do pré I e pré II sua prática perpassava pelos desenhos livres, atividades de coordenação motora e repetição de vogais e números de 0 a 9, ora ou outra pedia às crianças que cantassem alguma música. Entendemos que esta etapa da educação básica é fundamental para o desenvolvimento de uma criança, portanto, precisa ser muito bem planejada, assim como, considerando os aspectos físicos, motores, cognitivo, social, afetivo e psicológico, darão condições de aprendizagens.



Imagem 63: Atividades sobre vogais

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem mostra uma criança fazendo o exercício escolar de repetição das vogais. Demonstra uma das atividades realizadas diariamente com as crianças. Havia uma preocupação da professora que elas tivessem a habilidade de escrever, para isso, fazia no caderno as vogais ou letras do alfabeto para que eles fosse ampliando sua escrita. Compreendemos que o desenvolvimento motor, é importante para o processo de alfabetização, mas a prática não pode e nem deve pautar-se somente a este objetivo, ensinar a escrever e ler, mas direcionar para a própria formação humana.

A prática pedagógica pouco tem contribuído para seu desenvolvimento integral, seja nos aspectos sociais, cognitivos, físicos, afetivos, motor, salvo atividades pontuais desenvolvidas na semana da criança (foram realizados jogos e brincadeiras). Mas que no diaa-dia não são realizadas. Poucas vezes foram utilizados recorte e colagem, pela ausência de materiais. Então as atividades cognitivas se limitavam ao caderno ou quadro branco. Nisso, pouco tem reconhecido os modos próprios de vida das crianças que constituem as identidades neste território de fronteira, e conexão com sua realidade.

Salvo, atos de insistência das próprias crianças, como em músicas infantis proferidas em seus idiomas. Como a que descrevemos: "Rueda, rueda, rueda, rueda a mis amiguitos, a mi professora. Voy aqi, voy allá. Hasta mañana voy voltar". Outras como "Bom dia coleguinha, como vai? A nossa amizade cresce mais, faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia coleguinha, como vai?", esta última ensinada pela professora. Ou mesmo por meio das brincadeiras que elas próprias realizavam no intervalo, como Jerry, pinchas, fazendo comidinhas com capim e barros, ou mesmo pega-pega.

Essas atividades perpassam por seus saberes culturais, pelas suas relações sociais, suas aprendizagens, seu cotidiano. Pois trazem consigo esses saberes de forma consciente e inconsciente, Então, se na sala de aula não há atividades que remetem à sua realidade cultural, eles mesmos na suas ações, falas e compreensões a expressam. Nesse sentido, Pinheiro (2017) diz:

Embora o conhecimento cultural da infância das águas seja na maioria das vezes, negligenciado na escola, continua a exercer sua função diariamente numa educação mais ampla, na vida das crianças. Não se pode silenciar uma cultura que floresce a cada dia. Mesmo ignorando ela está ali presente no dia a dia das pessoas, gerando novos saberes e conhecimentos." (PINHEIRO, 2017, p. 222-223)

Pinheiro (2017) evidencia que a escola negligencia as culturas da infância, mas essas culturas continuam a cumprir seu papel educativo, já que as crianças na sua cotidianidade constroem e reconstroem saberes e conhecimentos nas diferentes relações e espaços.

Nas imagens 64 e 65 percebemos a iniciativa e o protagonismo das crianças nas atividades escolares. Na imagem 64 apresenta as crianças com seus desenhos livres, nos quais expressam sua relação com a natureza. O desenho traz a figura de árvores, casa e um trajeto. Karina, autora do desenho diz, "my dibujo és my casa, los arboles que tiene cerca de mi casa e de la escuela". Expressa, portanto, a sua relação com o lugar que vive.

Já imagem 65 demonstra as crianças debaixo da escola brincando de fazer comidinha com elementos da natureza, como barro, sementes, folhas. O brincar das crianças transpõe a criatividade, a invenção, a imaginação como forma de aprendizagem, de trocas culturais, de diálogos. Mota (2019, p.158) afirma que o brincar é "essa dinâmica viva que promove o compartilhamento de culturas feito por ela, suas produções culturais entre pares, aprendizagens amplas e específicas [...]", ou seja, exprime a existência da criança pelos sentidos e significados que representa.





Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

No que se refere às crianças dos anos iniciais de 1° e 2° ano, que dividem a mesma sala da educação infantil, as práticas pedagógicas são mais pontuais como: atividades de cópias do quadro branco e leitura do alfabeto e sílabas, principalmente pequenos textos como na imagem 66, que tratam na maioria das vezes assuntos distantes da realidade social das crianças ou pouco articulado com esta realidade. A prática pauta-se no processo de ensino da leitura e da escrita, sem distinção de série e idade, já fazem a mesma atividade em sala de aula. Como relata a professora: "Eu como professora vejo que deixo de lado os pequenos [...] pra dá atenção lá pro menino do 1° e 2°, pra aprender ler, escrever [...]". (Entrevista professora. Pesquisa de Campo. 2019)

Então, a preocupação da professora tem se primado pela alfabetização das crianças dos anos iniciais. E, as cópias que retirava do seu livro didático foram as práticas mais adotadas para trabalhar isso. Ressaltamos que, a ênfase das aulas eram na disciplina de língua

portuguesa e matemática, relacionados aos conteúdos do alfabeto e sílabas simples, e números e pequenas contas de somar.

Observamos que as crianças dos anos iniciais têm tido dificuldade em aprender a sequência alfabética, pois o único acesso era no caderno, pois na sala de aula não tinha cartazes ilustrativos que direcionassem para isso, nem mesmo livros didáticos individual, que pudessem manusear.

Imagem 66 — Atividade no quadro branco

Encola Muracipal Boa Wiston

Nata 01-40 2019

Union

Louis Wila Riquega

India fara i coma lettoga

i Mina mon de com estano

pla agal genta a metan

pla agalam

pla agal

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

As imagens retratam a esses momentos de atividades de cópia que as crianças dos anos iniciais realizavam. A imagem à esquerda trata-se de um texto que incentiva a produção escrita. O texto intitulado Vila Riqueza, expõe um poema sobre um lugar. Usa expressões que não remete à vida das crianças como por exemplo 'à beira-mar', mas que é importante conhecê-las. Como diz Renato (8 anos): "Eu só conheço o rio, mas eu queria saber como é o mar". (Diário de campo. 2019)

A imagem da direita apresenta um exercício de revisão de português. Trata de formação de palavras com sílabas simples que estão nos círculos. Abaixo a professora desenhou as figuras que corresponderiam às sílabas que formariam as palavras. Percebemos que as figuras facilitam a identificação das sílabas, mas como nem todos dominam esse conhecimento tem dificuldade de formá-las. Além disso, as crianças têm dificuldades nas cópias do quadro branco. Demoram repassar para o caderno e sentem dificuldades em responder os exercícios, em especial de interpretação.

Um fato que pode estar relacionado a isso é o idioma que as crianças dominam (espanhol) e o idioma que a professora utiliza para ensinar (português). A maioria das crianças dominam a língua espanhola e compreendem a língua portuguesa, mas a escola não

reconhece essa especificidade como imprescindível na aprendizagem, já que todas as atividades são em português, incluindo as músicas e brincadeiras. Para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos deste espaço, suas singularidades devem ser reconhecidas nas práticas da sala de aula, proporcionando sua aprendizagem de fato.

A professora considera isso como um fator que precisa ser trabalhado. Durante a pesquisa notamos que a professora consegue ter uma relação de diálogo com as crianças, apesar de não dominar a língua espanhola. Mas suas práticas pedagógicas permeiam somente pelo português, contudo em determinado dia, uma das crianças com uma cartilha das vogais em espanhol nos mostra e faz leitura das letras a partir da imagem.

Na cartilha, imagem 67, continha informações das vogais: A (ardilha - esquilo), (árbol - árvore) (avión - avião), (abeja - abelha); E (enfermera - enfermeira), (estrella - estrela), (espejo - espelho), (elefante - elefante); I (indio - índio), (imán - imã), (isla - ilha), (iglesia - igreja); O (olla - panela), (oveja - ovelha), (ojo - olho), (oso - osso); U (uno - um), (uva - uva), (unicornio - unicórnio).



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Em dado momento, as crianças rodeiam a mesa e dialogam com a professora e comigo falando sobre as figuras e a vogal representada. As crianças ficaram empolgadas. Ao verem a vogal A, as crianças de nacionalidade peruana olhando para a figura dizem A de "ARDILLA", ao momento que a criança brasileira diz: "Não é não, é ESQUILO". Pois a figura representa o referido animal, contudo em espanhol a escrita começa com a vogal A. Tanto a criança peruana, quanto a brasileira estavam corretas.

A professora fica surpresa pela colocação das crianças, mas não mediou esse momento. Então uma das crianças pergunta: "Professora por que o esquilo tá no A?" Então diz que o livro é de espanhol e que esquilo em espanhol se chama ardilla. Continuam a olhar as vogais e as respectivas figuras. Vão percebendo que as figuras das vogais E e I

correspondem à mesma figura no espanhol e português. Contudo, percebem que na vogal O, já há uma diferença, a leitura visual da imagem era outra, por exemplo O de 'OLLA', que representa a panela que inicia com a letra P.

Esse momento foi interessante e importante para as crianças. Na medida em que as crianças peruanas se sentiam conhecedores daquela atividade, as crianças brasileiras ficavam intrigadas e questionando a atividade. Mas, entendemos que foi um momento de muito aprendizado, mesmo que não intencionado, pois as crianças foram percebendo que há diferença na escrita e na pronúncia das palavras em espanhol e português.

Conversando com as crianças elas dizem que é difícil aprender em português. Mas eles já sabem. Nos relata que no ano de 2018 elas aprenderam a cantar a música das vogais, referenciando aquilo que tinham acabado de ver, e passaram a cantar: "a, e, i, o, u (2x). A de abelha; E de elefante; I de índio; O de ovo; U de urubu. a, e, i, o, u (2x)." Música esta, comum a todos, pois todos cantaram.

Esse relato enfatiza a importância e necessidade de articular os conhecimentos da realidade das crianças à aprendizagem escolar para que possibilitemos um ambiente educativo intercultural. As práticas pedagógicas no território fronteiriço precisam permear pela interculturalidade para reconhecer as identidades que comporta e contribuir com diálogo crítico entre as culturas.

No entanto, é um grande desafio à prática pedagógica, diante de um currículo e processo formativo que desconsidera essa realidade fronteiriça. Quanto a esse aspecto da linguagem, do idioma em sala de aula a professora fala:

[...] logo que iniciei em 2017 me deparei com dois alunos que falavam muito rápido o espanhol e não conseguia acompanhar, mas tinha um aluno que conseguia entender, ele traduzia pra mim. Com o tempo a gente vai entendendo algumas palavras, só que é difícil. Até hoje, a gente fala uma coisa, eles falam outra. Quando teve a primeira formação eu falei sobre isso. Lá na letra A, eu levei um abacaxi pra aula e perguntei A de que? Eles responderam "de PIÑA". Então tem isso, significado diferentes. Aí a gente tem que voltar e dizer "não, não. A de abacaxi". Agora tem uma situação que chama a atenção, que são tudo de lá colombiano, peruano, lá de Islândia, mas se você for perceber a fala deles ainda é diferente também, o espanhol é diferente. Um fala de uma forma, o outro fala de outra forma. Como é a situação da Marizete, quando o Carlos falava eu conseguia entender, agora com ela, eu chamo ele para traduzir, porque ele é que consegue falar. Eu perguntava dele o que ela estava falando, ele não conseguia interpretar o que ela estava falando. [...] porque ela falava uma coisa, quando ele traduzia, ela indicava que não era aguilo que tinha falado. Chamava outro aluno para ajudar a interpretar. A vezes dificulta, porque a gente não domina a língua. E ainda tem os maiores que eu consigo entender, porque ela é do pré I. Logo que ela entrou (Marizete) eu não conseguia, ela entrou falando rápido, muito rápido, e ainda falava baixinho, os outros que diziam, professora ela quer água, professora ela quer ir no banheiro, professora é isso, é aquilo. Agora já entendo. Mas é difícil essa situação. (Entrevita com a professora. Pesquisa de Campo. 2019)

Essa fala da professora evidencia as dificuldades na educação, no que tange ao idioma. A necessidade de formação e reflexão sobre como lidar com diferentes idiomas na sala de aula. Pois, no contrário sua prática incidirá na negação dessa especificidade e identidade das crianças. Como vemos no trecho "Lá na letra A, eu levei um abacaxi pra aula e perguntei A de que? Eles responderam 'de PIÑA'. Então tem isso, significado diferentes. Aí a gente tem que voltar e dizer 'não, não. A de abacaxi'.". Ao não dominar o idioma e não saber lidar com isso, é muito mais fácil dizer que não é correto, negando esses saberes, do que articular esses conhecimentos.

Contudo, consideramos necessário considerar esses saberes das crianças, como diz Freire (1996, p.17) "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos".

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Logo, uma prática pedagógica que considere os saberes dos educandos, que leva em conta as identidades culturais, tem maiores chances de romper com as fronteiras opressoras do ensino e da educação, que ainda legitimam o saber colonial e excluir os saberes outros de ribeirinhos, índios, negros e quilombolas.

Além desse aspecto, o acompanhamento familiar nas atividades escolares pode ser um fator que implica nas dificuldades de aprendizagem. No decorrer da pesquisa a falta de acompanhamento dos pais nos afazeres escolares ficava evidente, quando as crianças traziam as leituras sem serem feitas ou atividades em branco. Em conversa com os pais, foi verificado que a sua maioria, não todos, não tem domínio da leitura e escrita, sendo que quem acompanha as crianças nas atividades na maioria das vezes é o irmão mais velho, que está em séries posteriores. Mas também, há pais que conseguem acompanhar as atividades, porém não compreendem o contexto da atividade. Somente a professora trabalhando e acompanhando as crianças durante 4 horas, retarda o processo de aprendizagem da leitura e escrita, já que eles não têm o mesmo ritmo em casa.

A esse respeito a professora nos diz:

Eu vejo assim das crianças da educação infantil, eu vejo que elas têm mais, um progresso mais rápido. Sim, elas avançam rápido. Só que aí quando já chega assim na parte que é mais pra frente, anos inciais, que precisa do apoio dos pais, né?! Elas já vão ficando pra baixo, assim já. Porque os pais daí da escola não acompanham mesmo. Não acompanham não. Você pode mandar uma tarefa e vai vir do mesmo

jeito. Eles não acompanham. Os meninos esquecem o caderno lá e eles nem ligam, nem faz falta que eu digo. Vemos desde o início do ano assim, tem uns que vão só mesmo, sem nada. Aí, a gente arranja caderno, a gente arranja lápis, que a gente vem pedir. Logo no início a Semed dá uma caixa de lápis e uns dez cadernos. Aí, dá pra dar, né?! Agora uns assim, já são espertos, dá pra progredir. Só que aí como já não tem essa exigência dentro lá de casa, eles nem ligam. Só que aí dá pra progredir, se os pais acompanhar, dá pra ir. Porque quando eu peguei eles, logo quando eu cheguei, eles tinha uns cadernos lá que era com letra, era escrevendo, era ditado, tudo bem... Aí eu falei pra Francisca: 'Francisca esses alunos aqui estão bem. Olha, aqui o caderno deles!'. Mas, aí quando foi mesmo pra fazer, não saiu não. Aí eu disse como?! Nem o nome. Eu digo mas, como é que tá no teu caderno aqui. Que eu ainda encontrei uns caderno lá, né?! Eu disse como teu caderno tá aqui?! Esse aqui não é teu nome?! Aí ficavam... ficou assim. Mas, é falta de acompanhamento mesmo dos pais. Mas, assim quando a gente fala firme lá, eles se viram pra fazer.

A colaboração dos pais no processo de ensino e aprendizagem das crianças é fator preponderante para que o sucesso escolar se efetive, pois a relação professor-criança-pais, deve ser uam relação de ajuda mútua, de uma relação afetiva, emocional, que enteda que o outro precisa de apoio para dar passos adiante. Na escola é necessário essa relação, pois muito mais que seres que pensam e produz conhecimento válido, são seres que sentem, amam e são sensíveis. Conforme nos indica Arias (2010, p.2010):

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar. Por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para *Corazonar* desde la insurgência de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia.

Para além desse aspecto afetivo, vivenciamos outras práticas pedagógicas nos anos iniciais para reforçar a leitura e escrita. A professora confeccionou em pedaços de cartolina fichas com sílabas para que as crianças pudessem aprender as vogais, sílabas simples e formar palavras. Ela deu para cada criança essas fichas para que treinassem em casa e lessem na escola.

Após as atividades de cópias, desenhos ou exercícios, em dias alternados chamava cada criança à sua mesa e perguntava sobre as fichas, fazia com que as crianças repetissem cada sílaba. Chamava atenção para aquelas que não conseguiam ler e pedia que a fizessem em casa.

Mas ao acompanhar as crianças em sala de aula e tentando ajudá-las, constatamos que não conseguiam ler as palavras porque não conheciam as letras para formá-la. E por mais que tivessem a ficha e levassem para suas casas, precisavam de ajuda para iniciar esse processo de alfabetização. Nesse aspecto, analisamos que um processo de alfabetização significativo seria por meio da relação com os saberes e identidades culturais dos mesmos,

algo que conhecem facilitaria a aprendizagem, já que articulariam não somente aos conhecimentos de leitura e escrita, mas aos conhecimentos de mundo que tem do objeto ou das coisas. Nessa perspectivas, Freire (1996, p.38) afirma que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo".

Embora a professora compreenda e dialogue com suas crianças, sua formação e prática reproduzem o paradigma dominante, onde os conhecimentos predominantes são urbanocêntricos e eurocentrados, distantes da realidade socioterritorial. Consideramos, portanto, que num território fronteiriço, como este, "a prática deve ultrapassar a ideia conteudista de aprendizagem, o ato de aprender e ensinar num contexto onde a floresta e as águas podem ser facilitadores no processo educativo" (COELHO; MELO; SOUZA; ABREU, 2019). Desse ponto de vista, é necessário "outras pedagogias" como indica Arroyo (2014), que permita aos sujeitos subalternizados, silenciados e marginalizados pelo sistema educativo, possibilidades outras de aprendizagem que considere seus saberes e sua realidade, para que a transforme.

Notamos que a escola não disponibilizava, no período em que estive acompanhando as atividades, de recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, precisando da professora criatividade na organização das aulas e produção de materiais, caso contrário as aulas seriam sempre cópias do quadro branco ou livros didáticos. A esse respeito a professora relata:

Da educação infantil falta muito materiais, que as vezes, tem 5, 6 crianças, tem que ir atrás. Como no pré I, que está iniciando, tu precisa trabalhar com jogos, mas você não tem. Não tem uma bola, não tem um brinquedo, não tem nada. Pra ter aquele momento de recreação, pra criança conhecer. Não sei porque aqui tem essa situação. Vai pras outras escolas, mas não vem pra nossa. É primeira vez que tá indo pra escola e não tem material pra nada. Você tem que ir atrás. A falta de energia é outra situação, que você não pode levar um vídeo, uma música, porque não dá pra colocar. Todo tempo tem que colocar ou é pintura ou é desenho pra pintar ou ela mesma desenhar, porque não tem como levar um computador, um data show pr agente colocar, fazer uma coisa diferente com eles. Assim, fica difícil.

Do 1º ao 2º ano, falta o negócio do recurso lá, o principal que é o livro. Não que o livro seja o único, mas pra eles acompanharem, não adianta só eu ter e eles só vão com caderno. Levam pra casa e volta. Aí não tem um livro. Como do 1º ano, de português, de matemática, que é necessário eles terem esses livros didáticos, eles não tem. E acabam ficando só lá na sala. Isso também dificulta a aprendizagem. Pois, eu lendo uma coisa, falando, eles não tem como acompanhar, não podem visualizar, tem uma matemática ilustrativa eu tenho que parar pra mostrar a figura da leitura, se eles tivesse né, iam chegar em casa e ver e poder fazer a tarefa e ter acompanhamento dos pais, porque não tem o livro, pra ajudar o filho. Um situação difícil. (Entrevista professora. Pesquisa de campo, 2019)

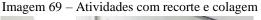
Neste relato a professora indica que os recursos e materiais didáticos implicam no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interessantes e inovadoras, pois com a falta de

jogos, brinquedos, livros didáticos, não se consegue fazer outras atividades além de escritos. Além disso, acentua a falta energia como agravante para não realização de atividades diferenciadas como vídeos, músicas e filmes, pois sem energia elétrica não pode levar uma televisão, um data show, um computador, uma caixa de som, já que a escola não disponibiliza de motor de luz.

Além da falta de recursos, aponta para a ausência de livros didáticos para todas crianças, principalmente dos anos iniciais, que segundo ela precisam para acompanhar as atividades, leituras, ilustrações.

Na imagem 68, por exemplo a atividade desenvolvida utilizava de recursos que a própria professora comprava e levava para suas atividades em sala de aula. Nesse sentido, ainda há resistência às pedagogias dominantes nas relações entre as crianças de diferentes idades e séries que convivem e trocam conhecimentos, mas também em atividades lúdicas entre as crianças e a professora, como vemos nas imagens 68 e 69. Além disso, fica evidente a preocupação da professora para com a aprendizagem das crianças, pois disponibiliza de seus materiais para realizar atividades diferenciadas.







Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

As imagens acima demonstram práticas diferenciadas desenvolvidas com as crianças a partir do lúdico. Práticas que a professora utiliza com as crianças das duas etapas que compõe a turma, forma que encontrou para que as mesmas se interajam mutualmente, aprendam e desenvolvam-se coletivamente. Cabe destacar que em determinados momentos de suas aulas não diferencia atividades por etapa ou série, realiza a mesma atividade com todas crianças, principalmente atividades lúdicas, como acima mostrado. Esta alternativa proporciona aos sujeitos se colocarem enquanto aqueles que podem aprender e os professores de ensinar de forma dinâmica e atrativa.

Sobre materiais extraescolares produzidos por ela, a professora relata que as crianças

peruanas desconhecem talvez pela ausência deles na sua realidade social:

Levei dominó e quebra cabeça, pra eles é coisa nova. Tá a gente foi brincar. Dei o dominó para contar e o quebra cabeça era para montar. Mas pra eles é muito mais que isso. Porque eles vivem uma realidade diferente da nossa, talvez porque eles não tem esses brinquedos ou não ter acesso a essas brincadeiras. Não convivem mesmo. Eles acham diferente. (Entrevista professora. Pesquisa de Campo. 2019)

Uma vez que percebe esse estranhamento ao material, a professora poderia explorálo para ensinar às crianças o modo de jogar, as regras e dessa forma, atravessar os limites pedagógicos que engessam as práticas escolares. Infelizmente, não presenciamos essa atividade no decorrer da pesquisa, mas ao nosso ver seria uma estratégia muito interessante para se trabalhar com as crianças.

Uma das atividades coletivas realizadas foi a exibição de desenhos. Pois, segundo a professora as crianças peruanas desconhecem os desenhos brasileiros: "Quando eu pergunto sobre os desenhos ou filme, eles conhecem os deles, mas o nosso não. Perguntei quem assistiu a Branca de neve, ninguém nunca tinha visto. Eu peguei e levei pra eles assistirem. Eles não sabem o desenho, mas a estampa eles conhecem, nas mochilas, na roupa. O que eles tem muito acesso é as fichas de desenho. Do goku. É o que eles mais levam".

A esse respeito, nas observações notamos que depois da atividade escrita, a professora levou, em uma de suas aulas, seu computador e uma caixinha de som (carregados) para exibir desenhos para todas as crianças, ainda que não tivesse energia elétrica. Um desses desenhos foi a Branca de Neve e os sete anões. As crianças sentadas no chão ao redor da cadeira que ficava o computador, atentas ao desenho, aos personagens, ficavam admiradas e profundamente extasiadas por aquele momento. Apesar de não visualizarem bem, assistiam em silêncio.

Após a exibição relatavam partes do desenho e onde tinham visto os personagens, nas blusas, nas lojas e nas mochilas que viam. Contudo, não ouve por parte da professora uma exploração deste desenho ou mesmo das falas das crianças, e ficou pela simples exibição e descontração.

Outro fator importante nas práticas pedagógicas é que as crianças têm relação direta com o rio, que se dá desde as suas moradias, das atividades diárias como translado para a escola e casa, banho, brincadeiras, assim como, a própria escola que fica à beira do rio. Essa relação com o rio articulados à realidade social e cultural das crianças ribeirinhas aos conteúdos curriculares e às práticas pedagógicas é uma possibilidade de potencializar o fazer pedagógico e legitimar os conhecimentos e saberes desses sujeitos.

Nesse sentido, no dia 29 de maio de 2019, a aula permeou pelos saberes das águas. A professora questiona: "Qual atividade fizemos ontem?" Ao que respondem: "pintar o peixe" e apontam para a parede onde estava fixado. Em seguida pede que desenhem o peixe num papel, e pergunta às crianças quais peixes conhecem. Mateus (6 anos) responde: "sardinha, bodó, a piranha e o pacu". Kalebe (5 anos) diz: "Tucunaré, pirarucu, bacu e um monte". (Diário de campo, 2019)

Notamos que as crianças têm conhecimento de diferentes espécies de peixe. Pois, vivem essa dinâmica com rio do saber pescar. Eugênio diz: "Professora eu pesquei com avô, eu peguei um mandim. Fui com minha avó e minha mãe eu peguei uma piranha". Essa relação mediada pelos adultos está impregnada de significados e aprendizagens. Já que ajudam as crianças a construírem seus saberes a partir da relação com o rio, a floresta e a terra. A prática a partir dessa realidade permite o diálogo com os saberes e modos de vida dessas crianças, o que possivelmente proporciona a aprendizagem significativa, por meio da "aproximação dialógica entre saber constituído e saberes prático" (SILVA, 2017, p.310).

A prática perpassa pela conversa sobre o assunto: "Ontem tinha um peixe-sabão bem aqui embaixo" (Carlos) (mostra a criança para fora da escola, que encontrava alagada). Ao que responde Mateus: "Não é não, era tucunaré". Carlos diz: "Era sim peixe sabão, estava com a mãe". Esses relatos das crianças demonstram o quão conhecedores são do ambiente vivido. A professora incentiva a conversa perguntando onde eles pescam os peixes. "Pra li pra trás (atrás da escola), pega muito bacu" diz Kalebe. Já Carlos (de Islândia) afirma "Lá no rio ou então pra dentro da mata".

Quanto ao desenho somente uma criança fez o desenho do peixe. Os outros ficaram a conversar sobre os peixes, as iscas, os lugares que foram para pescar, mas não conseguiram desenhar, apesar de olharem para o desenho da parede, rabiscaram e ficaram tentando igualar o desenho da professora. Esta por sua vez, traz da cozinha um peixe para eles verem e desenharem. Logo dizem "é uma piranha"; "esse peixe que me mordeu". Mas não desenharam. Então passaram a fazer exercícios no caderno da escrita das vogais e cópia do quadro branco, um exercício de ciências e contas de matemática.

Em torno desses saberes das águas no contexto da escola ribeirinha, a prática pedagógica do professor interage na perspectiva de dialogar com esses saberes para construir conhecimentos e afirmação da identidade dos sujeitos amazônicos que vivem na fronteira, permeada pela diversidade de fazeres, construtos do conhecimento das crianças. Contudo, é preciso persistência para que a relação entre o rio e as questões didáticas se materializem em saberes escolares.

Os saberes culturais necessitam ser articulados a prática pedagógica em sala de aula para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, além de considerar esses saberes das crianças e seu território válidos no ambiente escolar. Desse modo, desconstrói a colonialidade do saber imposta à escola, que nega saberes e conhecimentos outros como inferiores e não válidos. Por isso seria importante que o professor produza materiais didático pedagógico para aguçar o aprendizado, dinamizar a participação dialógica, relacionando o fazer, o saber e o aprender a realidade do dia-a-dia do educando.

Outro momento marcante durante a pesquisa, foi a Semana da Criança. Momento em que houve o desenvolvimento de atividades que envolvia tanto as crianças de educação infantil quanto dos anos iniciais por meio de dinâmicas e brincadeiras. Práticas estas que possibilitavam interagir e aprender um com o outro. Foi uma semana intensiva de atividades e brincadeiras, que dialogava com as infâncias amazônicas, pois as professoras buscaram selecionar atividades que expressasse pela identidade cultural deles.

Abaixo trazemos algumas fotos das atividades desenvolvidas com as crianças e forma significativas para elas e para nós.

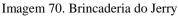




Imagem 71. Jogando bola



Imagem 72. Brincadeira do saco



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Estas imagens tem em comum práticas que envolvem movimento e dinâmicas. A brincadeira do Jerry, trata de uma brincadeira em equipes, uma de cada lado do quadrado. Esse quadrado é desenhado com espaços no canto para colocar as pinchas (tampinhas de garrafa pet ou de garrafas de vidro). Ao centro ficam essa pinchas empilhadas. Uma das equipes inicia jogando a bola para acertar as pinchas, caso erre passa a vez para a outra equipe. Caso acerte eles correm para não serem acertados pela bola que a equipe adversária têm para proteger o quadrado. Quem conseguir colocar as pinchas, sem ser acertado pela bola, em cada extremidade do quadrado e grita JERRY, vence a brincadeira.

Esta brincadeira foi superdivertida, tanto as crianças da educação infantil quanto dos anos iniciais conheciam e participaram. Elas sabiam das regras, dos modos como fazer para vencer, das estratégias de grupo, pois já brincaram em outro momento e lugar, como diz Jerssilene: "Professora eu gosto de brincar de Jerry. Lá em casa a gente brinca na rua com os colegas" (Diário de campo, 2019). A brincadeira permitiu a interação, coordenação motora, raciocínio para criar estratégias de escapar da bola e colocar as pinchas nos lugares.

Assim como o jogo de futebol, também foi significativo. No campo atrás da escola a professora propôs que em 2 equipes as crianças chutariam o gol para ver quem pontuava mais. Houve uma grande agitação, pois todas as crianças gostam de jogar bola. A imagem 71 retrata esse momento, Daniel chutando a bola e os colegas ao lado incentivando para que acertasse o gol, e assim foi com cada um. Não importava se faziam gol ou não, o importante naquele momento era a participação, o prazer de poder chutar a bola.

Já a imagem 72 mostra a brincadeira do saco, as crianças colocaram o saco até o meio do corpo e iam pulando até o limite determinado pela professora, quem chegasse primeiro pontuava. Era evidente a animação e entusiasmo das crianças ao participarem dessa atividade. O equilíbrio, a concentração, o levantar quando caiam, o incentivo dos outros colegas a seguirem em frente, foram primordiais.

Essas brincadeiras possibilitam às crianças e professores interagirem, reconfigurando a relação professor-criança e crianças-crianças, onde o respeito e cuidado com outro mediam a construção da identidade cultural deles. Vasconcelos e Albarado (2015) afirmam que considerar a identidade cultural na escola não é só trabalhar conteúdos ou manifestações culturais, mas depende das posturas pedagógicas e dos discursos propagados nas práticas pedagógicas.



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Para além das atividades de movimento foram realizadas atividades de escrita e raciocínio, como vemos na imagem 73. Mostra duas crianças com pinceis nas mãos e um papel a sua frente. A professora ditava palavras, letras ou números e as crianças deveriam escrever em menor tempo e correto. Notamos que muitas crianças não escreviam corretamente, ou mesmo sabiam escrever as palavras ditadas, ou ainda



Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

A imagem 74 representa duas crianças brincando de briga de galo. Essa brincadeira precisa de três pessoas. Uma escolhe duas palavras e as escreve em papéis diferentes, com letras grandes para colocar nas costas dos outros dois participantes e diz a cada um, no ouvido, qual é a sua palavra. Os participantes têm que ficar rodeando um ao outro, para tentar olhar a palavra que está escrita no papel do adversário, sem deixar que ele veja a sua. Ganha quem conseguir descobrir a palavra primeiro. Brincadeira que ajuda a desenvolver habilidades motoras, físicas, cognitivas, além de que, incentiva a criatividade, a leitura, descontração.

Nesta brincadeira todas crianças participaram. Para as que não sabiam ler, a professora fez desenhos como carro e sol. Para as crianças que já soletravam fez palavras simples como bola, copo. Para os que já tinham domínio da leitura colocou palavras como vassoura, escada.



Imagem 75. Passeio na comunidade

Fonte: COELHO, M. A. S. Pesquisa de campo. Benjamin Constant/AM, 2019.

Uma das atividades interessantes foi o passeio pela comunidade. A professora, juntamente com as crianças na hora do intervalo de uma das aulas vão caminhar pela comunidade para ver as casas onde os colegas moravam, pelo caminho conversavam sobre as frutas que viam nas árvores, os perigos da seca do rio, as madeiras estendidas, as plantações. Até chegar à casa de Kabele, onde está sentada na frente da casa sua avó, que disse à professora e às crianças que estava perigoso andar na comunidade, porque devido à seca as cobras estavam aparecendo com mais frequência. Nesse momento Kalebe (5 anos) relata que seu avô e ele tinham matado uma cobra no dia anterior, no porto onde fica as canoas da família. "Nós matamo uma jararaca, era grandona". (Diário de campo, 2019). Práticas de excursão também são momentos de aprendizagem, em que as crianças trocam conhecimentos e aprendem sobre outros saberes.

Apesar das práticas apontadas neste texto, sentimos a necessidade de práticas pedagógicas que considerassem conteúdos curriculares atrelados à realidade das crianças como o período da enchente e a vazante, o verão e o inverno, a sazonalidade (ciclos plantação de milho, feijão, melancia, macaxeira) da agricultura e da pesca (espécies de peixes no período da cheia e da seca); da coleta dos produtos da floresta (açaí, buriti, castanha, tucumã, camu-camu), enfim, práticas que reafirmassem a identidade desses sujeitos.

Borges e Silva (2012, p. 215) afirmam que "a identidade da educação do campo,

seja nas escolas, seja em outro lugar, deve ser definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina [...]", ou seja, a singularidade dos ribeirinhos que dominam línguas diferentes deve ser reconhecida nas práticas pedagógicas para dar ênfase aos seus conhecimentos e habilidades. Por isso, as práticas pedagógicas precisam reconhecer o outro, e esse outro no contexto onde a floresta e as águas são facilitadores na aprendizagem. Portanto, compartilhamos da ideia de Arroyo (2014) quando diz que preciso construir "outras pedagogias", ou melhor, pedagogias outras, que superem o sistema opressor, alienante que está imerso nas escolas.

A prática pedagógica do professor perpassa pelas compreensões trazidas pelos estudos de Paulo Freire e Walsh, para quem a prática se sustenta pela teoria, e a teoria valida a prática, para dizer que a leitura de mundo, diálogo com a realidade do aluno e da comunidade por meio de um processo de reflexão-ação-reflexão, implica as influências da comunidade na escola e vice-versa.

Para Walsh (2017, p.14), as práticas pedagógicas ensejam as pedagogias decoloniais por serem "los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global".

Uma prática pedagógica no contexto da Interculturalidade apontada por Walsh (2017), como uma prática pedagógica decolonial, seria obrigatoriamente uma prática na dimensão política e pedagógica, ou como diz a autora, pedagógico-político e político-pedagógico. Essa prática implica na leitura crítica do mundo, com a responsabilidade e a possibilidade de pensar reflexiva e criticamente, o aprender a ser consigo, na relação com os outros e com o mundo, que se enraíze na luta contra a opressão. Ou seja, uma leitura dos condicionantes da realidade para ações de transformação e politização. Dito de outro modo, uma prática criativa, ativa, inventiva, seja uma ferramenta estratégica e pedagógica de uma ação decolonial.

Logo, consideramos que apesar das práticas da professora perpassar os paradigmas dominantes, percebe-se também que há práticas pedagógicas que desconstroem esses paradigmas, com atividades que fazem parte do cotidiano da turma pesquisada, ao desnortear os conhecimentos universais para os conhecimentos culturais e sociais dos sujeitos que estudam na escola. Percebemos que é possível fazer o giro decolonial, ou seja, transgredir e transformar as racionalidades epistêmicas impostas pelo sistema educativo, seja nas atividades cognitivas, sejas nas relações sociais e afetivas, que conduzem a atitudes decoloniais no território fronteiriço.

6 REMEI... REMEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI... CHEGUEI... VOU CANTAR MINHA ALEGRIA: Elementos conclusivos



Eu canto as dores do mundo Ao som do remo acenando Rimas de leitos profundos Que o peito vai desaguando

Eu levo em mim correntezas Rebojos barcos errantes Poemas fundas grandezas Do barro azul dos instantes (Rimando as águas – Raízes Caboclas)

Fonte: COELHO, M. A. S.

Aqui apresentamos nossas considerações finais da pesquisa dissertativa, enfatizando as contribuições e limitações dessa pesquisa para a educação ribeirinha em território fronteiriço e ainda para as reflexões sobre a decolonialidade na educação. Cabe enfatizar que buscamos descolonizar a nossa mente para então pensar, pesquisar e produzir este trabalho a partir da da perspectiva decolonial, mesmo sabendo que isso levará uma vida, já que vivemos em constante conflito entre nossas atitudes, postura políticas e epistemológicas. Mas houve uma tentativa de romper com as concepções colonizadoras do pensar e sentir e ressignificá-las em nossas vidas e produções acadêmicas. Temos muito a aprender.

Dito isso, nossa pesquisa surge de inquietações e questionamentos que foram permeados pelo seguinte problema: Como os saberes culturais e identitários das crianças estão presentes na prática pedagógica de professores que atuam em escola ribeirinha no território fronteiriço Brasil-Peru-Colômbia?

Como objetivo geral da pesquisa nos rios fronteiriços, intencionamos, analisar, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas do professor do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. Em vista deste objetivo, definimos três objetivos específicos que contribuíram para o estudo: descrever o perfil socioantropológico da comunidade Boa Vista e da escola estudada; identificar os saberes culturais das crianças que perpassam o contexto escolar; e investigar se o (a) professor (a) em sua prática pedagógica articula os saberes culturais das crianças ribeirinhas, entendendo como apontam para um processo educativo na perspectiva intercultural/decolonial.

Para isso, propomos uma metodologia que considerasse a perspectiva teórica decolonial e contraposse as concepções tradicionais de fazer pesquisa. Essa proposta é a etnografia decolonial, embasada nos estudos de Olivera (2014), Arias (2010), Moscoso (2017), entre outros que apontam para uma etnografia que considera os sujeitos – crianças e professores – como produtoras de conhecimentos e particípes no processo de resistência na pesquisa, tendo-os como protagonistas que tornam visíveis suas concepções, experiências e saberes subalternos. Isto é, uma etnografia a partir das perspectivas dos próprios sujeitos sociais, que também pensam, constroem saberes e conhecimentos válidos, principalmente sobre sua realidade. Uma etnografia que utiliza da noção de corazonar o saber, o poder e o ser.

Essa proposta metodológica pode parecer utópica diante das concepções hegemônicas que fundamentam a academia, contudo, é preciso pensar/construir outras formas de fazer pesquisa que considere os sujeitos como atores sociais e não como meros objetos/sujeitos de estudo. Teorizar esta proposta foi um grande desafio para nós, por estarmos imbuídos de concepções eurocentradas e academicistas de fazer pesquisa, porém apostamos que é possível uma etnografia decolonial, sustentado teoricamente por uma epistemologia outra.

Contudo, no decorrer da pesquisa de campo, nos questionávamos, "será que estou fazendo uma etnografia decolonial, ou somente estou reproduzindo as concepções que tanto questionei?". Não foi tarefa fácil e nem é, mas buscamos no limite de nossas compreensões realizar tal proposição, até porque o amadurecimento e aprofundamento de tal teoria está em construção, e a cada leitura, a cada questionamento, vamos construindo nossas concepções. Mas, foi no decorrer da escrita dissertativa que o embate foi maior, pois tendo os dados coletados, como fazer? Já que numa etnografia a proposição é contar o que aconteceu na realidade pesquisada.

Então, aqui percebemos as nossas limitações, na transposição para o texto acadêmico a dialogicidade da produção do conhecimento falha (MURACA, 2015), pois a estrutura acadêmica de escritura nos leva por vezes assumir os atores sociais, mas buscamos reconhecer esses sujeitos como co-construtores de saberes na pesquisa.

Nessa perspectiva, foram realizadas pesquisas de campo, conversas, entrevistas, observações sobre o cotidiano social, cultural e escolar das crianças, com vista a analisar todo o território educativo. Essas técnicas de pesquisa, nos ajudaram na descrição do perfil socioantropológico da comunidade Boa Vista e da escola estudada, apresentando a realidade fronteiriça que a escola está localizada. Foi notório que este território é lugar de encontro, de trocas, de relações interculturais, de saberes e conhecimentos diversificados, assim como um

lugar de identidades culturais diversas que se constroem e reconstroem nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

No que diz respeito à escola, é um território educativo, no qual estudam filhos de brasileiros e peruanos, agricultores, pescadores, indígenas e ribeirinhos em uma comunidade indígena, mas que a escola não é reconhecidamente indígena. Fato esse, que implica nos modos de pensar a identidade da escola, dos sujeitos que dela fazem parte e do próprio fazer pedagógico nela construído. Neste aspecto, Weigel (2006) afirma que em muitos espaços escolares da Amazônia a cultura da comunidade é ausente ou deformada, reprimida e desqualificada nos conhecimentos, modos de vida e visões de mundo, prevalecendo traços da cultura dominante.

A partir desta realidade, identificamos que os saberes culturais das crianças perpassam raramento pelos contexto escolar, não nas práticas pedagógicas e conteúdos curriculares, mas nas relações, atitudes e falas das crianças no decorrer do ano letivo. Os saberes culturais das águas, das matas e das terras fazem parte da vidas das crianças – seja no brincar, no trabalho, ou mesmo nas suas relações com a natureza-, por isso vem arraigadas na sua bagagem cultural, no entanto a escola não tem aberto espaços de diálogo para que esses saberes sejam aproveitados no processo de ensino e aprendizagem. O que para nós sinaliza a importância de um currículo que seja construído com os sujeitos e a partir de suas realidades sociais e culturais, para que garanta que suas singularidades e particularidades sejam o horizonrte da educação escolarizada das crianças.

Ficou evidente que o currículo, os planejamentos e planos estão distantes dessa concepção, baseado na Base Nacional Comum Curricular, tem promovido a reprodução da colonialidade do saber na escola, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação impõe aos professores esse parâmetro curricular, obrigando-os a elaborar planejamentos díspares da realidade das crianças. Ainda mais pela ausência de coordenação pedagógica, a professora acaba por assumir muitas funções e passa a reproduzir paradigmas dominantes na sua sala de aula.

Desse modo, constatou-se que a prática pedagógica do educador que ocorre por meio da seleção de conteúdo curricular, a linguagem predominantemente oral e escrita no quadro branco, ignora, mascara e invisibiliza a realidade da interculturalidade presente no ambiente da sala de aula. Nesta pesquisa foi possível perceber que a realidade educacional em contextos ribeirinhos fronteiriços requer do professor atitudes decoloniais, garantindo momentos de aprendizados significativos do ponto de vista do pensamento decolonial.

Mas percebemos que há muitos fatores que a levam à prática tradicional, entre estes a falta de recursos materiais e pedagógicos que auxiliem e contribuam para um ensino diferenciado, diversificado e coerente com a realidade das crianças. Sinalizamos o tratamento desigual e inferiorizante que é dado à escola, pelo abandono administrativo e pedagógico que vivenciamos no decorrer da pesquisa. Professoras precisando deixar de ministar suas aulas para ir na secretaria garantir a merenda escolar, a água para beber, o gás para fazer a merenda, enfim, sem orientações e acompanhamento no planejamento e nas atividades didáticas.

A pesquisa evidenciou que a escola municipal Boa Vista precisa resistir com mais veemência diante do abandono pedagógico da instituição por parte da Secretaria municipal de educação, onde o professor acaba realizando suas práticas de acordo com que se obriga a ensinar, ler e escrever, evidenciando os conhecimentos eurocentrados/ universais, como os únicos possíveis. Dessa forma, as práticas e saberes socioculturais das crianças, seus modos de vida, suas singularidades, devem ser elemento fundante das atividades didático pedagógicas para que de fato construa-se pedagogias decoloniais em sala de aula.

Apesar de algumas práticas pedagógicas considerarem e articularem os conhecimentos e identidades culturais das crianças aos processos de ensino-aprendizagem, na educação que é oferecida às crianças prevalece práticas urbanocêntricas que invisibilizam as identidades e culturas que emergem na sala de aula. Neste sentido, a prática pedagógica em turmas multisseriadas é uma oportunidade de acesso à educação de crianças que vivem em comunidades ribeirinhas com pouca demanda, mas ao mesmo tempo é um desafio àqueles que cabem ensinar num território peculiar e sem condições de infraestrutura e materiais.

Logo, é preciso transgredir o sistema educativo e ser transformador nas práticas pedagógicas, ressignificando-as cotidianamente. Isso pode se dá pelas pedagogias decoloniais, que são construídas e produzidas nos momentos de luta e resistência dos sujeitos marginalizados por tal sistema, evidenciando lutas sociais e coletivas em que aprendem, reaprendem, desaprendem para se impor diante da colonialidade do saber, que nega suas epistemologias.

Nessa perspectiva, decolonizar a educação na Amazônia na tríplice fronteira é reconhecer o que lhe é característico e peculiar, a diversidade étnica dos povos indígenas, campesinos, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores. Significa reconhecer a diversidade de saberes dos povos tradicionais, na dimensão que Santos (2007) denomina por Ecologia de Saberes ou reconhecer o outro, outras vozes, que lhe seja tornada presença nos eixos pedagógicos para uma educação nos diversos contextos da interculturalidade das diferentes Amazônias. Uma pedagogia decolonial intercultural que possa fazer frente,

enfrentar os problemas resultantes da cultura e da modernidade ocidental que promoveram o silenciamento e a diferença.

É preciso pensar uma pedagogia decolonial nos contextos fronteiriços, que reconheça pedagogias alternativas ao conhecimento científico, que emergem dos conhecimentos das populações tradicionais que se articularam nas relações interculturais, onde convivem diferentes culturas, sejam brasileiras, peruanas, colombianas, indígenas ou não indígenas. Nesta região amazônica, outros conhecimentos não validados pelo saber científico se fazem presentes. Outras práticas sociais "que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigoroso". (SANTOS, 2007, p. 29).

É necessário entender que a Amazônia é esse campo intercultural propício a ecologia de saberes em que se possa trabalhar a pedagogia decolonial para criar a possibilidade de novas experiências nas práticas pedagógicas em que o conhecimento científico possa dialogar com os saberes tradicionais, em uma perspectiva mais ampla que envolva o saber ecológico, o saber das diferentes temporalidades, um saber que reconheça as diferenças, um saber que articule o local ao nacional e ao global e por fim, um saber dos sistemas alternativos de produção advindo das organizações populares, possa criar uma outra maneira de entender a diversidade do mundo amazônico.

É imprescindível reconhecer que as populações das diferentes Amazônias na tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru, são possuidores de um cabedal de conhecimentos no constante diálogo que travam diuturnamente. Essas populações "são portadoras de um acervo de conhecimentos que é o trunfo para o diálogo com o mundo e que deve ser a base de qualquer proposta de desenvolvimento que se queira sustentada pelos diretamente envolvidos e implicados" (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 10). Ou dito de outra forma, que se reconheça outras formas de produção de conhecimentos que existam *otros mundos y mundos de otro modo*.

Esta pesquisa teve a oportunidade de ampliar discussões e reflexões sobre a prática pedagógica em contexto ribeirinho no Amazonas a partir da decolonialidade, mostrando a relevância desses espaços e sujeitos que muitas vezes são vistos e tratados com inferioridade, principalmente do ponto de vista político e educacional. Assim sendo, busca-se dar visibilidade à realidade ribeirinha como campo amplo de discussão e construção de conhecimento que precisa ser valorizada e intensificada no Alto Solimões, como base da educação.

Além disso, a pesquisa traz uma abordagem inovadora do ponto de vista epistemológico ao tematizar a decolonialidade da educação na tríplice fronteira amazônica do Brasil, Peru e Colombia, fazendo emergir discussões sobre a interculturalidade crítica nesse território, a decolonialidade e a educação, a proposta da pedagogia decolonial como prática educativa insurgente e de resistência.

Cabe ressaltar, que antes da Pós-graduação não tínhamos acesso a essas leituras e discussões, foi no âmbito o Grupo de Pesquisa GEPEIF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia), nas aulas de pós-graduação do PPGED na UFPA e UEPA, na RPPDA (Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia), que permitiram o amadurecimento intelectual para enfrentar o desafio da pesquisa, revisão da literatura e escrita dissertativa, pensando no compromisso e no papel do educador em territórios da Amazônia.

Ressaltamos que a linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do PPGED/UFPA foi fundamental na construção desse trabalho dissertativo, na medida em que permitiu a produção de novos conhecimentos relacionados à educação na Amazônia, principalmente sobre as práticas pedagógicas nos contextos educacionais em território fronteiriço. Além disso, possibilitou encontros e trocas de saberes com outros pesquisadores e estudantes de mestrado e doutorado de diferentes territórios, ampliando os horizontes da pesquisa nos debates e reflexões dos grupos de pesquisa e nos eventos realizados.

A partir desse estudo possamos estar contribuindo não somente para abrir e aprofundar discussões sobre a educação dos subalternizados, mas principalmente, contribuir para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Esta pesquisa pode ser um norte para instigar outras pesquisas em instituições educacionais situadas em território de fronteira para pôr em causa a interculturalidade invisível no ambiente escolar e como fazer frente a práticas colonizadoras imersas cotidianamente nas escolas públicas. Além disso, abre possibilidade de estudos sobre a prática pedagógica numa perspectiva decolonial, principalmente na realidade amazônica, de tantas identidades, culturas e saberes que precisam ser provocados e inseridos nos espaços de discussão como saberes válidos.

Por fim, encerramos o texto dissertativo na certeza de que o que está escrito não é algo definitivo, com respostas acabadas, pelo contrário retrata somente por uma ótica a realidade escolar, social e cultural complexa da fronteira entre Brasil-Peru-Colômbia, mas que é possível outros olhares, outras análises, outras concepções, pois esse território é dinâmico, dialético e imensurável.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **CULTURAS POPULARES E A LUTA DECOLONIAL**. In.: XVenecult, encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador-Bahia, Agosto de 2019.

ALMEIDA, Eliane Amorim de; SILVA; Janssen Felipe da. **Yala como Território epistêmico**: Pensamento Decolonial como Perspectiva Teórica. Interritórios. Revista de Educação. Universidde Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil. V.1. N.1, 2015.

ANDRADE, Simei Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. INFÂNCIAS E CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA: LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 9, set-dez, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. In.: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ARAÚJO, André Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. (Organização) de Tenório Teles e apresentação por Lúcia Puga. 2. Ed. Revista. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural.** Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem).

ARIAS, Patrício Guerrero. **CORAZONAR**. UNA ANTROPOLOGÍA COMPROMETIDA CON LA VIDA: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito – Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARIAS, Patrício Guerrero. Coraçonada o Sentido das Epistemologias Dominantes Desde as Sabedorias Insurgentes, Para Construir Outros Sentidos da Existência. CALLE14. volumen 4, número 5. julio - diciembre de 2010. p. 83-94.

ARROYO, Miguel G. Prefácio Escola: terra de direito. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campos, 2).

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Natália Tavares de; ISAGUIRRE-TORRES, Katya Regina; BORBA, Carolina dos Anjos. **Gênero, território e decolonialidade**: experiências e perspectivas no Brasil. Guaju, Matinhos, v.5, n.1, p. 2-14, jan./jun.2019.

BAKHTIN, Mikail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n°11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem** "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. DADOS — *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017, p. 505-540.

BARTH, Frederik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BATISTA, Djalma. **Cultura e Sociedade**. Organização de Tenório Teles. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia**: análise do processo de desenvolvimento. 2. ed. Manaus: Editora Valer, Edua e Inpa, 2007.

BENTO, Fábio Régio. Fronteiras, significados e valor- A partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. In.: BENTO, Fábio Régio. **Fronteiras em Movimento**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Glaúcia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **O Viver melhor ou o Bem viver?**. Adital—Agência de Informação Frei Tito para a América Latina, 2009.

BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORSANI, María Eugenia. RECONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS Y/O METODOLOGÍAS A POSTERIORI. **Astrolabio**, [S.l.], n. 13, dic. 2014. pdf. Disponível em: http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/9028 Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, P. (Comps.) **Los desafios decoloniales de nuestros dias: pensar en colectivo.** Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Lei complementar às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n. 2, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília: 2009.

BRITO, Aline Robles; SOUZA, Edson Pereira de; SILVESTRE, Célia Maria Foster. O Lugar Da Universidade na Dimensão Cultural das Políticas Públicas para a Fronteira Brasil/Paraguai. In: César Alves Marcelino, Bruno,1992- **Dossiê Cultura em Foco** [livro eletrônico]: Cultura e Decolonialidade na América Latina / Bruno César Alves Marcelino (Organizador). 1. ed.— Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2018. 340p. PDF — EBOOK.

BUTEL-RIBEIRO, A. & SCHOR, T. **Turismo, megaeventos esportivos e a Copa do Mundo de 2014**: Um olhar na/da tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. *Mundo Amazónico*, 8(2): e64472. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.15446/ma.v8n2.64472

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza; GUEDES, Ana Lucia Malheiros. Abordagem Metodológica em Estudos Decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. ocs.espm.br > index.php > simposio2016 > paper > download. pdf.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. **Transformações** das Identidades Coletivas em Comunidade no Alto Solimões/AM. *Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jul-Set 2016, Vol. 32 n. 3, pp. 1-9* doi: http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e323222

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporá neos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CARDIN, Eric; ALBUQUERQUE, José; PAIVA, Luiz Fábio. **A fronteira como campo de pesquisa**. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 49, n. 3, nov. 2018/fev. 2019, p. 15–23.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Sociologia)

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. xsorganizado por José Reginaldo Santos Goncalves. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COELHO, Geraldo Mártires. **História e Identidade cultural na Amazônia**. In: D'INCAO; Maria Ãngela; SILVERIA, Isolda Maciel da. A Amazônia e a crise de modernização. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UFPA)/Museu Paraense Emílio Goeldi: Belém, 2009.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. A diversidade cultural presente na Escola Municipal Capitão Avelino Nogueira – BC/AM. Monografia de graduação da Universidade Federal do Amazonas. Orientador Michel Justamand. 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos; MELO, Arianne Sabádo de; SOUZA, Josenildo Santos de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de Abreu. **INTERCULTURALIDADE:** uma análise na perspectiva da comunidade de Benjamin Constant, no Amazonas. Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisa em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares em Educação. 2019.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. IDENTIDADE DOCENTE: Representações de Professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba. Orientador Waldir Ferreira de Abreu. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Universidade Federal do Pará do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. 2016. 128f.

CRISTO-LEITE, Ana Cláudia Peixoto de. Currículo, Saberes e Identidade na Amazônia das Águas: práticas educativas na escola família agroecológica do Macacoari/AP. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

CUBILLOS, John Jairo Lozada. Conocimiento, poder y desarrollo: una visión a partir del pensamiento decolonial de Arturo Escobar. **CRITERIOS - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional** Vol. 3. N.º 1 p. 249-265. Enero-junio de 2010.

DAMASCENA, Fabiola Aparecida Ferreira. Cultura, Identidade e Educação do Campo: Algumas reflexões. In: ABREU, Waldir. Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs.). **Educação ribeirinha**: Saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492 – o Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pósdesenvolvimento? IN: Edgardo Lander (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.17-29. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/375/604

EUZÉBIO, Emerson Flávio. A porosidade territorial na fronteira da Amazônia: as cidades gêmeas Tabatinga (Brasil) e Leticia (Colômbia). **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, [S.l.], vol. 23, n. 1, p. 109-124, jan. 2014. ISSN 2256-5442. Disponível em: https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/34851/pdf_557

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e movimentos sociais:** trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância**. Veras - revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.1, n.2 (2011).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. **Uma reflexão decolonial sobre o método na educação**. SEFIC. A pesquisa e o respeito à diversidade. UNILASALLE, Out. 2017.

GAMBOA, Silvio Sanchéz. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. ed.2. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÉS, Claudia Leonor; AZEVEDO, Cristina; OLIVEIRA, Ana Gita de. **Proteção aos conhecimentos dos povos indígenas e das sociedades tradicionais da Amazônia**. Belém: 2007.

GARCÉS, Claudia Leonor Lopez. Los Indigenas en la frontera Brasil-Guayana Francesa. Una visión histórica: 1900-1950. In: ZÁRATE BOTÍA, Carlos Gilberto (Editor.). **Espacios Urbanos y Sociedades Transfronterizas en la Amazonia.** Leticia, Amazonas, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. Instituto Amazônico de Investigaciones – IMANI, 2012.

GARCÍA, Diana Manrique; GERHARDT, Tatiana Engel. **Ensaio Fotográfico**: A Memória Do Paladar na Construção de Narrativas Decoloniais. Revista Wamon. Vol. 4. N. 1. 2019. p.189-202. **ISSN: 2446-8371.** Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj0 65yhwLnjAhXUH7kGHU6KAI4QFjABegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos .ufam.edu.br%2Fwamon%2Farticle%2Fview%2F4790%2F4474&usg=AOvVaw3ideWYTSb UCPtwq0MoLKgC

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro, LTC, 2012.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa; tradução de Vera Melo Joscelyne. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. Meninas e Meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In.: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GODIM, Neide. A invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diversidade e educação escolar: Os desafios da diversidade na escola. IN: GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Apresentação. In: ABREU, Waldir. Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs.). **Educação ribeirinha**: Saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

HAGE, Salomão A. Mufarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 91-107, jan. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Texto publicado no capítulo 5 do livro Media and Cultural Regulation, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidadecom a autori-zação do autor. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto et al. **Diagnóstico socioambiental do município de Benjamin Constant/AM**. Manaus, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/7151868/Diagn%C3%B3stico_socioambiental_do_munic%C3%ADpio_de_Benjamin_Constant_AM.

JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Sociologia)

LACERDA, Luiz Felipe. **Diagnóstico Socioambiental da Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Colômbia-Peru.** [recurso eletrônico] São Leopoldo: Casa Leiria, 2019.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. **Bem Viver**: Projeto U-tópico e Decolonial. Revista de Educação. Interritórios. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil. V.1., n.1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5007,

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaios de antropologia simétrica; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEAL, Renata de Jesus C. Pimentel; ABREU, Waldir Ferreira de. Narrativas de Professores da Escola da Comunidade ribeirinha do Rio Fábrica em Ponta de Pedras na Ilha do Marajó. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (Orgs). **Educação Ribeirinha**: Saberes, vivências e formação no campo. - 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA. Orientador. Salomão Antônio Muffarrej Hage. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (Orgs). **Educação Ribeirinha**: Saberes, vivências e formação no campo. - 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporá neos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper, 1884-1942. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Prefácio de Sir James George Frazer; traduções de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durham. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MASCARENHAS, S. A. N. **Amazônia:** identidade histórico-cultural, cidadania e descolonização — desafios do ensino. RECH — Revista de Ciências e Humanidades — Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, Humaitá, v. 1, n. 1, pp. 187-200, jul-dez. 2017. Disponível em: http://www.cw7.info/index.php/?pagina=148]

MEGGERS, Betty J. Amazônia: a ilusão de um paraíso; tradução de Maria Yedda Linhares; apresentação de Darcy Ribeiro. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. (Coleção reconquista do Brasil, 2. série; v. 113).

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas.** Entrelaçando. Revista Eletrônica de culturas e educação. Nº 7. V. 2. Ano III (2012).p.133-148, Set.-Dez.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e temas. 16. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial** Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas* Porto Alegre v. 14 n. 1 p. 66-80 jan.-abr. 2014. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181 Acessado em 11/06/2019.

MIGNOLO, Walter D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidade. In.: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Histórias Locais, Projetos Globais. Colonialidades, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Retos Decoloniales, Hoy. In BORSANI, M; QUINTERO, P. (Comps.) Los desafios decoloniales de nuestros dias: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade- o lado mais escuro da modernidade**. Revista RBCS. Vol. 32 nº 94 junho 2017.

______. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias Do Sul, FOZ DO IGUAÇU/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

MOSCOSO, Maria Fernanda. Experimentos metodológicos, etnografias de-coloniais y mucho power on the field: ideas previas. Quaderns-e, ISSN-e 1696-8298, Vol. 22, N° 2, 2017.

MOTA, Marinete Lourenço. A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância. Orientadora Iraildes Caldas Torres. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. 2016. 257 f.

MOTA, Marinete Lourenço. **Amazônia-criança e a fronteira da vida**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação intercultural em religião de matriz africana na Amazônia: contribuições para uma Pedagogia Decolonial.** Horizontes, v. 34, n. 1, p. 101-112, jan./jul. 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. In.: 38° Reunião Nacional ANPED. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís, MA: Outubro, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT06 129.pdf

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(84). Volume 26, Número 84, 23 de julho de 2018. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424.

MURACA, Mariateresa. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina**: uma etnografia colaborativa. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Orientador, Reinaldo Matias Fleuri; Coorientadora, Rosanna Cima. - Florianópolis, SC, 2015. 474 p.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **DECOLONIALIDAD DE LA EDUCACIÓN**: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena, 2018. Colección: Ciencias Sociales. Serie Educación y Pedagogía.

OLIVERA, Andrea. **Etnografía decolonial com colectivos charrúas:** reflexionando sobre interconocimientos. Anuário de Antropología Social Y Cultural em Uruguay, Vol.12, 2014, p. 139-153.

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação.** Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 163-183.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. ABREU, Waldir Ferreira de. A contribuição da pedagogia do oprimido à educação do campo. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião

Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (Orgs). **Educação Ribeirinha**: Saberes, vivências e formação no campo. - 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. Antropologias latino-americanas – por uma crítica decolonial. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 34, p. 105-126, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A Socioterritorialdiade da Amazônia e as políticas de educação do campo. In: **Ver e Educação**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. v. 12, n. 1 (jan./jun. 2011). Belém, ICED/UFPA, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. In.: Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01. p.15-40. Abril, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. 1. ed. RJ: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa; SOBREIRO FILHO, José. Aprendizagem territorial na Amazônia ribeirinha: primeiras aproximações. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Roberto C. de. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. São Carlos: Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015. 222 f.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônicos. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2008.

PEREIRA, Ana Cláudia; GEMAQUE, Maria Rosana; RIBEIRO, Marlene. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). et al. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. O campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia. In.: SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. No território da educação ribeirinha: com a palavra, a infância das águas tocantinas. In.: SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. **A águas e os ribeirinhos** - beirando sua cultura e margeando seus saberes. Revista Margens Interdisciplinar. ISSN 1806-0560, V.8, n. 11, Ago/ 2014. p. 176-198.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Sociologia)

PROFORMAR. Universidade Federal do Amazonas. SILVA, Almir Liberato da (Coordenador). **Metodologia do desenvolvimento da pesquisa**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ser e não ser. Explorando fragmentos e paradoxos das fronteiras da cultura. In: FONSECA, Claudia (Org.). **Fronteiras da cultura**: horizontes e territórios da antropologia na América Latina. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

RIBEIRO, Débora. **DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO É POSSÍVEL? A RESPOSTA É SIM E ELA APONTA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. EDUCERE, ISSN 2176-1396, 2017, p. 3111-3125. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612 11891.pdf

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei no 11.645/2008 e a Inclusão da Temática Indígena na Escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins. **Interculturalidade(s):** entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Gleicy Denise Vasques Moreira; BENETTI, Rodrigo Alexandre. Políticas públicas de saúde na fronteira Brasil-Uruguai. In.: BENTO, Fábio Régio. **Fronteiras em Movimento**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2012.

SANTOS, Jenijunio dos. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. In. SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Milton. **Território e dinheiro**. In: Revista GEOgraphia. Niterói. Programa de Pós Graduação em Geografia - PPGEO - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7-13, 1999.

SAQUET, Marco Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Implicações do Pensamento Decolonial para a Educação Amazônica**. In.: Revista Multidebates, ISSN: 2594-4568, v.2, n.2, Palmas-TO, P. 202-218setembro de 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do Campo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação infantil)

SILVA, Maria das Graças da. Saberes culturais e práticas escolares: ecossocioeducativos em territórios insulares. In.: SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Marilene Corrêa. O Paiz do Amazonas. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

SILVEIRA, Diego Soares da. **Redes Sociotécnicas na Amazônia**: tradução de saberes no campo da biodiversidade. Editora Multifoco, 2012.

SOLER, Juan Carlos Vargas. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. Otra Economía – Volume III, Nº 4 – 1º semestre/ 2009 – ISSN 1851-4715. Disponível em: www.riless.org/oitraseconomia

SOUSA, Fernanda Brabo. *CORAZONAR* O PENSAR E O FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA PARA METODOLOGIAS OUTRAS: ESBOÇOS GERMINAIS. In. Revista COCAR, Belém. V.11. N.22, p. 248 a 266 – Jul./Dez. 2017

SOUZA, Alex Sandro Nascimento de; OLIVEIRA, José Aldemir de; SILVA, Debora Mota da. Fronteiras vivas amazônicas: Benjamin Constant (Brasil) e ISLÂNDIA (Peru). In:

SCHOR, Tatiana (Org.). **Dinâmica urbana na Amazônia brasileira**. 1. Ed. Manaus: EDUA, 2016, v. 3, p.131-158.

SOUZA, J. S. O uso do cinema na articulação de temas transversais de desenvolvimento sustentável no ensino fundamental no município de Parintins-Amazonas-Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Maestria do Instituto Amazônico – IMANI – Universidad Nacional de Colômbia – UNAL – Sede Amazônia, 2015.

SOUZA, Márcio. História da Amazônia. Manaus: Editora Valer, 2009.

SOUZA, Núbia Miriam de. **O impacto ambiental causado pela plantação de coca na tríplice fronteira amazônica Peru, Brasil e Colômbia (2010-2018).** Orientador: Vitor Hugo. Monografia Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA. Santana do Livramento-RS, 2018.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no cmapo. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Pensando a noção de fronteira: um olhar a partir da ciência geográfica. In.: NASCIMENTO, Durbens Martins (Org.). **Amazônia e defesa**: dos fortes às novas conflitualidades. Belém: NAEA/UFPA, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?.** In.: Revista Educação por Escrito —PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. P. 91-105. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, José Maria Trajano. **Educação Intercultural na Tríplice Fronteira Brasil/Colombia/Peru: Uma Perspectiva Antropológica.** Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC, v. 02, n. 01, 2016. p.59-67.

VIEIRA, José Maria Trajano. A luta pelo reconhecimento étnico dos Kokama na tríplice fronteira Brasil/Colômbia/Peru. 2016. 1 recurso online (297 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/320967

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In.: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, e revivier. In: Candau, V. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abyo-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir Y Re-Vivir. 2014. Disponível: https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación.** In.: Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, Núm. 48, Mayo-Agosto, 2017, p. 25-35.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Sociedade, Cultura e Educação: uma abordagem antropológica. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org.). Sociedade, Educação e Formação do Sujeito. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. Introdução: guerras culturais. In: KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogos; tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathrin (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

ZÁRATE BOTÍA, Carlos Gilberto, 1957. **Silvícolas, siringueros y agentes estatales**: el surgimento de uma sociedade transfonteriza em la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia, 1880-1932. Letícia: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigaciones (IMANI), 2008.

ZÁRATE BOTÍA, Carlos Gilberto. **Espacios urbanos y sociedades transfronterizas en la Amazonia**. Leticia, Amazonas, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. Instituto Amazónico de Investigaciones – IMANI, 2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERA DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

INFORMANTE

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA IMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERA DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA IMAGEM

Eu		, CPF	, RG
	, depois de conhecer e en	tender os objetivos, p	procedimentos metodológicos,
riscos e ben	nefícios da pesquisa, bem cor	no de estar ciente da 1	necessidade do uso de minha
imagem e/o	ou depoimento, especificados	s no Termo de Autor	rização do Uso de Imagem,
AUTORIZO), através do presente termo	o, a pesquisadora Ma i	ria Auxiliadora dos Santos
Coelho do	projeto de pesquisa intitulad	lo Educação ribeirin l	ha no contexto da tríplice
fronteira a	mazônica - Brasil, Peru, (Colômbia: um olhar	decolonial sobre cultura e
identidade	na prática de professores da	a educação infantil, a	realizar a fotos que se façam
necessárias	sem qualquer ônus financeiros	s a nenhuma das partes	.
Ao mesmo	tempo, libero a utilização o	lestas fotos (seus resp	pectivos negativos) para fins
científicos e	e de estudos (livros, artigos, s	lides e transparências)	em favor da pesquisadora da
pesquisa, ac	cima especificada, obedecend	o ao que está previsto	o nas leis que resguardam os
direitos das	crianças e adolescentes (Es	statuto da Criança e	do Adolescente - ECA, Lei
N°8.069/199	90), dos idosos (Estatuto do	Idoso, Lei Nº 10.74	41/2003) e das pessoas com
deficiência ((Decreto Nº 3.298/1999, altera	ado pelo Decreto Nº 5.2	296/2004).
Benjamin C	onstant, de	de 2019.	
Parti	cipante da Pesquisa	Pesquisad	dora responsável pelo projeto
Impr	ressão do dedo polegar caso nã	ăo saiba assinar.	

APÊNDICE C - Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Pesquisadora: Maria Auxiliadora dos Santos Coelho

COMUNIDADE

- * O lugar comunidade Boa Vista/ O lugar transfronteiriço decolonial
- * Formação Histórica de Boa Vista/ A identificação dos sujeitos e a origem do lugar
- * Condições sociais e de trabalho em comunidade ribeirinha transfonteiriça
- * Realidade ambiental, cultural e territorial
- * Aspecto geográfico (mapas-fotos da comunidade), (incluir mapa do município e da comunidade, tríplice fronteira) e histórico da comunidade (primeiro morador, ano de fundação, processo de formação da comunidade, ver ata ou documento de formação da comunidade (Cartografia, mapa dos espaços geográficos divisórios do território entre o Brasil e o Peru).
- * Características da comunidade: número de habitantes (adultos, crianças, adolescentes, idosos), quantidade de famílias, etnias, ocupações, empregos e desempregos, lazer, mercado informal, associações ou sindicatos em que participam, etc... Atentar para as questões culturais da comunidade.
- * Saneamento Básico: luz elétrica, água, esgoto, coleta de lixo, tipo de moradia
- * Movimentos sociais: Organização; lutas;
- * Instituições públicas e privadas (escola, posto de saúde, igrejas, ONGS (associações, centro comunitário etc.)
- * Eventos culturais
- * Registros fotográficos da Comunidade: Surgimento e transformação; os movimentos, ações.
- Verificar Dados do IBGE ou agente de saúde índices da população do município e da comunidade, etnia, condição socioeconômica, e dados do INEP ou secretária de educação (quantidade de crianças e escolas)

ESCOLA

- * Dados gerais: nome, endereço completo, tipo de serviço realizado, as demandas que atende, Horário de Funcionamento da Escola
- * Histórico da escola (quem idealizou, por que, quando, quem contribuiu, quando, dificuldades para construção e implementação, missão, objetivo, quando foi inaugurado, o que proporcionou a escolha do local, desafios e perspectivas). Mudanças na infraestrutura.... Como era a escola no seu surgimento, o local, primeiros professores primeiros alunos... Movimento de lutas pela educação, resistência contra o fechamento, estratégias.
- * Relevância da instituição para os comunitários.
- * Calendário escolar (observar o ciclo sazonal de enchente e vazante no calendário, verão, inverso, ciclo produtivo, ciclo de coleta da floresta, ciclo de pesca)
- * Relação escola/comunidade
- * Infraestrutura e Adequação das instalações (salas de aula, biblioteca ou cantos de leitura, espaço de brincadeiras fora da sala de aula, Ludoteca, pátios, acessibilidade, segurança, água potável, instalações sanitárias/higiene pessoal, serviço de

- alimentação-merenda escolar, refeitório, merenda, cantina, coleta, destinação e tratamento do lixo, limpeza dos espaços e relação com a natureza)
- * Terreno dimensão da área que ocupa, áreas livres para desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido
- * Transporte Escolar dos professores e crianças
- * Alimentação Escolar (Cardápio, Nutricionista, Regionalização dos produtos).
- * Mobiliário, equipamentos e recursos materiais (o que há e como são utilizados)
- * Recursos humanos: docentes, nomes, formação, serie/etapa em que trabalha, nível de formação, tempo de trabalho, sexo, carga horaria semanal/ Crianças do espaço educativo: quantidade, nacionalidade, idade, etapa da educação infantil, etnias, perfil, sexo, carga horária.../ Coordenador de Polo, gestor/a e coordenador/a pedagógico: nome, nível de formação, tempo de trabalho, carga horária semanal/ serviços gerais (porteiro, vigia, merendeira, zelador (Verificar o CENSO ESCOLAR)
- * Matrícula e evolução da demanda na comunidade: critérios, meta, índice de evasão, distribuição de alunos por turmas, Índice de aprovação..
- * Mecanismos de democratização da gestão da escola: APMC, CONSELHO ESCOLAR, PPP, REGIMENTO ESCOLAR existência ou não, como foram implementados, quem participa e como estão atuando.
- * Desenvolvimento de projetos e eventos na escola: Qual finalidade e relevância; período de realização; resultados obtidos.

SALA DE AULA/ PRÁTICA PEDAGÓGICA

- * Número de crianças presentes
- * Tempo escolar: dias letivos, horário das aulas
- * Aspecto físico da sala de aula
- * Organização da sala
- * Materiais, figuras, ilustrações nas paredes
- * Materiais didáticos utilizados e disponíveis na sala de aula
- * Ambiente da sala: dimensão, iluminação, ventilação
- * Organização e arrumação da sala de aula conforme desenvolvimento de diferentes atividades
- * Hora da merenda, descanso
- * Relacionamento entre crianças
- * As crianças se envolvem nas brincadeiras propostas
- * Utilização dos espaços pedagógicos e áreas livres
- * Metodologias utilizadas em sala de aula
- * Trabalha o desenvolvimento integral da criança
- * Considera as peculiaridades das crianças, sua identidade, cultura, modo de viver e ser
- * Articula os conhecimentos das crianças a atividades escolares
- * Rotina da sala de aula e as diferentes atividades
- * Atenção das crianças nas atividades desenvolvidas
- * Desenvolve brincadeiras, as inclui no planejamento e brinca com as crianças
- * Participa ativa e entusiasmadamente das diferentes atividades da instituição
- * Planejamento: quando, como, com quem faz, quem orienta e em que se baseia. É flexível ou não.
- * **Professor:** Formação, tempo de atuação na EI e de magistério, e forma que busca se atualizar sobre o que faz.

* Relação professor-criança: Valoriza o conhecimento trazido pelas crianças, suas inciativas; reforça os acertos e corrige os erros a partir de suas necessidades; Como lida com aqueles que apresentam dificuldades; Estimula-os participarem das atividades

PARA ANÁLISE

Escola: o que se apresenta na escola e na comunidade?

Concepção teórico-metodológica: teóricos ou legislações que embasam e discutem os dados coletados

APÊNDICE D - Roteiro para a entrevista com os pais/mães das crianças e comunitários

- Nome completo, idade, escolarização
- Quanto tempo moram na comunidade? Como foi a trajetória para virem morar na comunidade?
- Quantas pessoas moram na casa? Qual a idade
- Onde os filhos nasceram?
- Qual sua ocupação? Trabalha fazendo o quê?
- O que vocês produzem na comunidade? As crianças ajudam? Eles têm alguma obrigação com o serviço?
- Qual o papel das crianças na família?
- Quando se reúnem sobre o que conversam?
- As crianças recebem algum benefício social, como bolsa escola?
- Como vocês se divertem agui na comunidade? Qual o lazer?
- O que fazem as crianças quando não estão na escola no período da enchente? E no período do rio seco?
- Quais são as brincadeiras das crianças?
- O que acham da Escola? Qual a importância da escola na vida das crianças? E para a comunidade?
- Tem alguma sugestão para melhorar a escola?
- Participam das reuniões escolares dos filhos/as? Como são as reuniões? Quais os assuntos que vocês discutem?
- Auxiliam as crianças nas atividades de casa?
- As crianças têm horário específico para fazer as atividades?
- Seus filhos/as gostam de estudar? Gostam da escola?
- Você participa dos eventos realizados pela escola? Quais são os eventos
- Vocês já receberam alguma reclamação de seus filhos/as na escola?
- Algum professor/a já visitou sua casa?
- As crianças gostam do lanche da escola?
- Qual o horário que as crianças vão para a escola? Quando retornam?
- Os professores/as passam muita tarefa?
- Fale pra mim o que seus filhos/as mais gostam na escola? O que não gostam?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com a Gerente da educação infantil do município de Benjamin Constant

Documentos solicitados

- Dados Educacionais do Município as matrículas, escola, distribuição de professores, servidores, professores da própria comunidade e/ou outra localidade (ex: área urbana X área rural); histórico das escolas.
- Proposta Pedagógica, PPP
- Formação de professores- propostas que foram realizadas ou previstas a serem realizadas.
- Documento que trate das metas e estratégias do PME voltado para a Educação Infantil.
- Calendário escolar da zona rural
- Documento que oriente o trabalho sobre as questões raciais, pluralidade cultura.
 Entrevista
- Fale sobre você, sua profissão, formação, e sobre a experiência na Educação Infantil e na gerência da Educação Infantil.
- Como é o trabalho na gerência da E.I, as atribuições, alcance da gerência (Urbana, rural, Indígena?), desafios.
- Qual a sua percepção sobre a cultura e identidade das crianças e professores, considerando a realidade de fronteira que esses sujeitos vivem e vivenciam?
- A gerência da E.I teria informações das crianças que possuem dupla cidadania e estudam na educação infantil em escolas ribeirinhas?
- Teria informações de crianças que não tendo cidadania brasileira, estão matriculadas e estudam em escolas de Educação infantil nesse contexto de fronteira?
- Como a gerência orienta e acompanha o PPP/ proposta pedagógica de escolas da E.I na zona rural?
- A gerência de E.I disponibiliza recursos didáticos- pedagógicos aos professores de educação infantil da zona rural? Há controle da distribuição dos recursos enviados às escolas?
- Dentre os materiais didáticos, há algum que relate as questões de identidade e cultura?
- A gerência da E.I tem informações das escolas que disponibilizam biblioteca?
- Como é o acompanhamento e orientação do planejamento do trabalho pedagógico de professores da E.I de escolas ribeirinhas no contexto de fronteira?
- Há um planejamento de visita e acompanhamento do trabalho de professores e coordenadores pedagógico da E.I nas escolas ribeirinhas em contexto de fronteira?
- Considerando a realidade de fronteira que vivemos, há documentos orientadores para o planejamento dos professores que considerem na prática pedagógica a cultura e identidade dos alunos?
- Existe incentivo, pela gerência, para participação de crianças e professores da E.I em atividades extra- escolares nos países vizinhos, Peru e Colômbia?
- As práticas culturais da tríplice fronteira Brasil/ Peru/ Colômbia estão contempladas no calendário escolar?
- No planejamento e elaboração do calendário escolar, (gerência, SEMED, coordenação pedagógica) consideram as práticas culturais da tríplice fronteira Brasil/ Peru/

- Colômbia, como forma de valorizar as diferentes identidades culturais das crianças que estão nas escolas ribeirinhas?
- Há informações sobre o Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF), Professores que participaram da formação e os resultados?

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com a professora

- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- Teve outra experiência como professor/a em outra(s) escola(s)? Fale sobre estas experiências.
- Quais as maiores dificuldades que você encontra na sua profissão?
- Quais as maiores dificuldades que percebe da escola e a comunidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- Qual sua formação?
- Você participou de cursos na sua área de atuação profissional?
- Você sente necessidade de estar aperfeiçoando a sua prática pedagógica? Porque?
- Na sua formação houve discussões sobre cultura e identidade?
- A escola tem o Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica?
- É disponibilizado materiais didático-pedagógico que oriente o planejamento e o trabalho docente na educação infantil? Quais materiais?
- Como é a organização do trabalho pedagógico na educação infantil em escolas ribeirinhas?
- Fale sobre a sua prática pedagógica (como realiza. Os recursos didáticos e materiais pedagógicos que utiliza. Metodologia (s), entre outros aspectos)
- Como é a sua relação com os pais/mães e ou responsáveis pelas crianças?
- Como as mães/ pais/ responsáveis participam da escola?
- Quais as principais queixas dos pais/ mães e/ou responsáveis em relação à escola?
- Quais suas queixas em relação à família dos alunos/as?
- Conhece a realidade sociocultural dos educados e de seus familiares, como percebe essa realidade...
- Já participou de atividades extraescolares da/na comunidade....
- Qual sua visão sobre as crianças da escola? Fale um pouco sobre elas.
- Qual o significado de identidade cultural para você?
- Como ve incorpora a discussão sobre cultura e identidade em suas aulas?
- Qual a sua percepção quanto a manifestação cultural das crianças no contexto da sala de aula?
- Como você percebe a importância de trabalhar em sala de aula a identidade cultural das crianças ribeirinhas em escolas de fronteira?

- A identidade cultural é considerada no planejamento? Seleção de temas para as práticas pedagógicas em sala de aula e atividades escolares?
- A cultura e identidade de crianças ribeirinhas devem ser considerados no ambiente escolar em projetos pedagógicos?......
- As práticas culturais da tríplice fronteira são retratadas nos materiais didáticos da educação infantil?
- Como é articulado os saberes, fazeres e vivência das crianças no contexto sociocultural de fronteira?
- Como você percebe o educar e cuidar das crianças de escolas ribeirinhas num contexto de fronteira, considerando as diferentes identidades que permeiam esse espaço?

GLOSSÁRIO

Ajuri – É o trabalho coletivo, colaborativo entre as pessoas, ajuda mútua no cultivo da roça.



Fonte: belemdosolimoes.blogspot.com

Arapata – Beiju feito de banana madura. Misturada com goma seca ou maçoca, embrulha na folha de banana e assa no forno.

Arepa - é um prato de massa de pão feito com milho moído ou com farinha de milho précozido.



Arroz chaufa - prato típico da culinária peruana, arroz feito com molho shoyu, ovos, calabresa, linguiça.



Fonte: Arquivo pessoal

Beiju – uma espécie de tapioca, feita com goma de mandioca ou da massa de mandioca.



Canoa - Pequena embarcação feita com madeira em uma só peça. Elas são abertas em cima para que possa achatar o fundo e ser movida a remos ou motores de pequeno porte.



Fonte: Arquivo pessoal

Ceviche – prato típico do Peru, preparado com peixes crus e mariscos, cortado em cubos ou pedaços pequenos, são marinados com suco de limão, pimenta, cebola e outros ingredientes. Acompanhado de milho, batata doce cozida e alfaces.



Fonte: Arquivo pessoal

Chicharrón - um prato feito com frango ou peixe ou mariscos, temperados, empanados e fritos, acompanhados de patacão (banana comprida amassada e frita), batata, arroz, salada, molhos.



Fonte: Arquivo pessoal

Esteira - Tapete produzido em palha, entrelaçado nas enviras do tucum. A produção da esteira começa pelo corte o galho do tucumã, do qual tira-se a folha e coloca no sol para enrolar. Faz-se uma armação de madeira na forma retangular e coloca cordas de tucum para tecer a esteira, se quiser colorida, pinta-se a palha com tariri ou com olho da própria palmeira.



Fonte: Blogarama

Fañi - um prato feito com frango, arroz e legumes, temperados com especiarias peruanas, são embrulhados na folha de banana e cozidos.



Fonte: Arquivo pessoal

Jirau - Armação em madeira suspensa para evitar contato com a água, e consequentemente com a umidade

Lomo saltado – prato da culinária peruana, trata-se de um bife acebolado cortado em pequenos pedaços, acompanhado de batata-frita.



Fonte: Arquivo pessoal

Malhadeira – rede de pesca comprida que é estendida nos rios para captura de peixes.



Fonte: Infoamazonia

Peque-peque – motor rabeta utilizado para transportar as pessoas em pequenas embarcações.



Tapiri – Casa de palha ou zinco que tem suas extremidades abertas, servindo para descanso das pessoas nas roças, no mato.



Pé-de moleque – Uma espécie de beiju feito da maçoca com mel de cana ou açúcar quente, coloca-se castanha, coco e embrulha com folha de bananeira para assar no forno.

Pajuaru – bebida indígena, fermentada. É produzida com beijus de massa de mandioca assado, que é molhado e colocado lado a lado sob folhas de bananeira para formar um espécie de quadrado. Após isso, joga-se maniçoba por cima e com folhas de caju, cana e abil molha novamente. Coloca-se a folha da maniva e folha de bananeira por cima para criar bolor. Após três dias tira-se as folhas e faz-se o suco. É oferecida em festas indígenas, em ajuris, ou mesmo em festas religiosas.



Fonte: Arquivo pessoal

Tarrafa – Rede de pesca que são lançadas para capturar peixes.



Fonte: Arquivo pessoal

Tacate – (tacatio) é uma espécie de farofa de banana pacovan ou banana peruana. Se cozinha a banana sem as cascas, após cozida esmaga com óleo ou margarina. Há quem misture com calabresa, ovos, toucinho de porco, entre outros.



Fonte: Arquivo pessoal

Zagaia – é uma lança usada como arma de arremesso por povos ou indivíduos caçadores. Também pode ser usado como ferramenta de pesca.

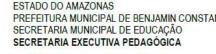


Fonte: Arquivo pessoal

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA





18 🗯 19

12 13

26

2 4) 3

₩ 6

20

27

S

11 312

19

JULHO

10 11

17 DIAS LETIVOS

OUTUBRO

9 10

16 17 18

30 31

19 DIAS LETIVOS

Q Q S

22 1 **1** 2

8

29

14 15

24 🔷 25

Q Q S S

C 1 C 2 C 3

8 9

15 16 17

21 22) 23

29 30 31

S

6 \$ 7

20 21 22 23 24 25 26

27 **28**

D S T

14

28

D	S	T	Q	Q	S	S
					191	2
3	₩4	5	6	3 7	O 8	9
10	Q11	O 12	13	1 14) ▲15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		
		10 DIA	S LETI	vos	7 - 3	
D	S	Т	Q	Q	S	s
			1	3 2) 3	4
5	♦ 6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
		*				

28	29	30	31		23	1
					30	
21 DI	AS LET	rivos				-
	GOST					
	ALC: UNKNOWN				4	
T	Q	Q	S	S	D	S
		1	2	3	1	
6	7	8	9	10	8	
13	14	15	16	17	15	
20	21	22	23	24	22	
27	28	29	30	31	29	0
22 DI	AS LET	IVOS				
NO	VEMB	RO				
Т	Q	Q	S	S	D	S
			1	2 2	1	
5	6	7	8	9	⊕ 8	
12	13	14	15	16	15	
19	€20	21	22	23	22	2 0
26	27	28	29	30	₩29	*
			T I			

			MARÇ	0		
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	@ 6	7	8	9
10	11	15	16			
17	18	22	23			
24	25	26	27	28	29	30
31		ñ	i i			ĵ
		19 D	IAS LE	TIVOS		
			JUNH	0		
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	€20	21	22
22	24	25	26	27	28	29
23						

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	€ 5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
		77.75.077	IAS LE			
		D	EZEME	BRO		
D	S	T	Q	Q	S	S
D 1	\$ 2	4.50		You .	8	S 7
D 1		Т	Q	Q		7
1	2	T 3	Q 4	Q 5	6	7
1 3 8	2 9	T 3 10	Q 4 11	Q 5 12	6	7

CALENDÁRIO ESCOLAR 2 2019 ZONA RURAL

	CONVENÇÕES	DIAS I	ETIVOS
*	FÉRIAS	Janeiro	00
1	INICIO DO ANO ESCOLAR	Fevereiro	10
0	PLANEJAMENTO: PPP, PROJETOS E PLANOS DE ENSINO	Março	19
-	JORNADA PEDAGÓGICA	Abril	21
®	RECESSO	Maio	21
3	FERIADO	Junho	19
ø	ENCONTRO PEDAGÓGICO BIMESTRAL	Julho	17
A	INICIO DO ANO LETIVO	Agosto	22
)	INICIO DO BIMESTRE	Setembro	20
*	TÉRMINO DO BIMESTRE	Outubro	19
\Q	FECHAMENTO DE NOTAS BIMESTRAIS	Novembro	19
X	RECUPERAÇÃO FINAL	Dezembro	13
*	TÉRMINO DO ANO LETIVO	Ano letivo	200
•	CONSELHO DE CLASSE	Ano escolar	216
	TÉRMINO DO ANO ESCOLAR		

05.03	- Carnaval / 06.03 - Cinzas
08.03	- Dia Internacional da Mulher
21.03	- Dia Inter, de Luta pela Eliminação da
Discri	minação Racial
07.04	- Dia Nac. de Combate ao Bullying
	- Dia do Livro
19.04	- Paixão de Cristo / Dia do Índio
21.04	- Tiradentes / Páscoa
01.05	- Dia do Trabalho
12.05	- Dia das Mães
13.05	- Dia Nac. de Denúncia Contra o Racismo
05.06	- Dia Mundial do Meio Ambiente
19 a 2	6.06 - Semana Antidroga
20.06	- Corpus Christi
24.06	- Dia do Cabodo / 27.06 - Dia do Mestiço
	- Dia Inter, das Populações Indígenas
11.08	- Dia do Estudante / Dia dos Pais
05.09	- Elevação do Amazonas a Categoria de
Provin	icia.
07.09	- Independência do Brasil
04.10	- São Francisco de Assis
12.10	 Nossa Senhora Aparecida / Dia das Criança:
15.10	- Dia do Professor
28.10	- Dia do Funcionário Público
02.11	- Dia de Finados

15.11 - Proclamação da República

25.12 - Natal

20.11 - Dia Nacional da Consciência Negra 08.12 - Nossa Senhora da Imaculada Conceição

FERIADOS E DATAS COMEMORATIVAS

Recesso: 06.03.2019 Início do Ano Escolar 01.02.2019 Início do Ano Letivo: 15.02.2019 1º BIMESTRE: 15.02 a 30.04.2019 Dias letivos: 50 dias 2° BIMESTRE: 03.05 a 19.07.2019 Dias letivos: 50 dias 3º BIMESTRE: 23.07 a 01.10.2019 Dias letivos: 50 dias 4º BIMESTRE: 03.10 a 18.12.2019 Dias letivos: 50 dias Término do Ano Letivo: 18.12.2019 Recuperação Final: 19 - 20.12.2019 Conselho de Classe: 23.12.2019 Término do Ano Escolar: 23.12.2019 Encontro Pedagógico Bimestral: 1º BIMESTRE: 14.02.2019

OCORRÊNCIAS



2º BIMESTRE: 02.05.2019

3º BIMESTRE: 22.07.2019

4º BIMESTRE: 02.10.2019



D S

11

18 19

25

10

17

24

19 DIAS LETIVOS

5

12

26

S D

4

11

18

25 26



ESTADO DO AMAZONAS PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE MATRÍCULA E DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR



MATRÍCULA INICIAL 2019

ZONA: RURAL POLO: BOM INTENTO I

ESCOLAS: INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

SALAS	ESCOLAS		ED. INFANIT	L	ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS T			EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			TOTAL DE ALUNOS				
		Maternal	PRÉ I	PRÉ II	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	EJA 2°/3°	EJA 4°/5°	EJA 6°/7° 1° bloco	EJA 8°/9° 2°bloco	Mais Educação	TOTAL 2019
4	Santos Dumont (indígena)				13	12	16	15	14	27	18	11	9						135
	INEP:13005367																		
	Estevão Miguel	12	10	16															
1	(indígena) INEP:13131885																		38
	Novo Paraiso		3	2	2	1	2		2										
1	(indígena) INEP:13005456																		12
			1	5	3	1	5	2	1										
	Pastor Lucio (indígena) INEP:																		18
			1	6	4	5	5	7	5										
2	Boa Vista INEP:13005154																		33
	TOTAL	12	15	29	22	19	28	24	22	27	18	11	9	0	0	0	0	0	236







ESTADO DO AMAZONAS PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA