



MITOS, LENDAS E "CAUSOS" COMO INSTRUMENTOS DA DESCOLONIZAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Mariana Neves Cruz Mello
mncruz1988@gmail.com

Doutora em Ecologia Aquática e Pesca pela
Universidade Federal do Pará (UFPA) e
professora do curso de Geografia da
Universidade do Estado do Pará (UEPA).

RESUMO

Este artigo é resultado da disciplina Geografia da Amazônia e seu Ensino, ofertado em Sistema Modular de Ensino pela Universidade do Estado do Pará. Durante a disciplina ofertada em municípios do interior do Estado do Pará, verificou-se a possibilidade de vincular os conteúdos da disciplina ao cotidiano dos discentes como estratégias de descolonização na educação, resultando em narrativas geográficas vinculadas a mitos, lendas e "causos" locais, relacionadas a conteúdos curriculares específicos. A aprendizagem partiu da categoria geográfica Lugar para então se estender aos conteúdos de Geografia propostos, primeiramente para as séries iniciais, se expandindo para a toda a educação básica. O artigo objetiva evidenciar que, as propostas curriculares brasileiras, muitas vezes, invisibilizam os sujeitos residentes nesta região, sobretudo aqueles que residem em cidades mais afastadas da capital, não lhes oferecendo subsídios para concorrer a vagas em universidades públicas tanto na própria região quanto fora dela e, atualmente com a BNCC e a PEC 55, que estimulam o neoliberalismo na educação e congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, poderemos experimentar um cenário perverso: o agravamento da precária estrutura de ensino de que as comunidades do interior do estado do Pará dispõem, reverberando, inclusive, na formação de professores de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Pertencimento, Lugar, Ensino, Descolonização.

MYTHS, LEGENDS AND "CAUSOS" AS INSTRUMENTS OF DECOLONIZATION IN GEOGRAPHY TEACHING IN PARAENSE AMAZON

ABSTRACT

This article is a result of the discipline Geography of the Amazon and its Teaching, offered in Modular Education System by the University of the State of Pará. During the course offered in municipalities of the interior of the State of Pará, it was possible to link the contents of the discipline. students' daily life as decolonization strategies in education, resulting in geographical narratives linked to local myths, legends and "causes" related to specific curricular content. Learning departed from the geographical category Place and then extended to the proposed Geography contents, firstly for the early grades, expanding to all basic education. The article aims to highlight that, the Brazilian curriculum proposals often make invisible the subjects resident in this region, especially those who live in cities further from the capital, not offering them subsidies to compete for vacancies in public universities both in the region itself and outside it. and currently with the BNCC and PEC 55, which stimulate neoliberalism in education and freeze public investment for 20 years, we may experience a perverse scenario: the worsening precarious education structure available to communities in the interior of the state of Pará. , reverberating even in the formation of geography teachers.

KEYWORDS

Belonging, Place, Teaching, Decolonization.

Introdução

As políticas públicas de cunho desenvolvimentista voltadas para a Região da Amazônia tem, sobremaneira, afetado os ambientes ecológicos locais, silenciado saberes e práticas e estimulado sua inserção a uma economia de mercado, tendo por resultado uma econômica de dependência imperfeita (OLIVEIRA, 1975), que reduz a região a apenas um setor da economia, o setor primário.

As políticas educacionais, alinhadas às políticas desenvolvimentistas, são pensadas para uma realidade de regularidade hídrica e climática, de cidades com interligação rodoviária, onde os alunos tem tempo de dedicar-se quase que exclusivamente aos estudos. Na Amazônia, em comunidades ribeirinhas e áreas eminentemente rurais, a mão de obra familiar é imprescindível para a manutenção das atividades econômicas e as crianças e adolescentes estão inseridas dentro deste processo, acumulando os estudos com o trabalho familiar.

A coleta do açaí (*euterpe oleracea*) no Pará, por exemplo, se inicia na infância e adolescência e exige esforço físico dos apanhadores¹, pois é necessário subir no pé de açaí. Geralmente, é um trabalho diário, por um período de 3 horas, que fadiga os chamados trabalhadores ferindo seus pés e mãos², pois seu principal instrumento de trabalho para a extração do fruto, é seu próprio corpo. Ainda temos a retirada do palmito, a pesca, a caça, a agricultura, a farinha e outros trabalhos que compõem a economia familiar na Amazônia, que exigem o esforço coletivo e, em período de safra, exige o completo esforço familiar.

Quanto ao regime hidrológico, também é muito comum em algumas comunidades (OLIVEIRA, 2012) a evasão escolar ou baixa frequência no período de seca dos rios, pois sendo a principal via de acesso as escolas, quando no período da seca, o tempo de deslocamento amplia-se. É necessário percurso de canoa ou bajara³ ou rabudo⁴ ou embarcação escolar somados a alguns quilômetros de percurso a pé, em um caminho, geralmente, enlameado.

Ademais, a estrutura escolar geralmente oferta apenas um nível de ensino, na mesma sala com atividades multisserias, em apenas um turno de funcionamento⁵ (HAGE, 2005; MEDEIROS, 2017) e com conteúdos despartados da realidade social da Amazônia⁶, conforme será exposto a seguir. Neste contexto, a continuidade dos estudos para completar o ensino básico dependerá da oferta de ensino em comunidades adjacentes, ainda mais distantes da residência, em outros municípios, tornando a educação um ônus a mais para as famílias.

Desta forma, a educação na Amazônia é complexa e, muitas vezes, a própria dinâmica social estimula os alunos ao trabalho em detrimento dos estudos, justamente devido a características da sazonalidade dos recursos naturais (ADAMS et al, 2005; 2006; HIRAOKA, 1993; HOMMA, 1993; MACGRATH, 1993; 1995; 1998; 1999) e regime hidrológico, bem como a economia de provisionamento ser predominante na região (SAHLINS, 1972).

¹ Aqueles que extraem o açaí.

² Por deslizar para descer do açazeiro após a retirada do cacho de açaí.

³ Tipo de embarcação.

⁴ Canoa com motor externo de baixa potência acoplado à embarcação.

⁵ Geralmente o funcionamento está associado a oferta de luz natural, pois muitas comunidades não possuem energia elétrica.

⁶ Com conteúdos universalizantes, baseados em parâmetros curriculares nacionais e, mais recentemente, na proposta de uma Base nacional Curricular Comum (BNCC).

Consolidar a tradição de estudar desde a infância (que exige a abdicação de ganhos imediatos para possíveis maiores ganhos futuros) será um desafio e, utilizar o conhecimento local como estratégia de ensino, poderá ser um catalisador nesta busca, pois é a partir da realidade material da criança que ela compreende seu lugar no mundo, constrói explicações, realiza comparações e formula pseudo conceitos por meio das toponímias (KAERCHER, 2002; 2004). Tradicionalmente na Amazônia, temos a oralidade e explicação mítica da realidade como principais instrumentos da educação informal nesta região. Porque então, não utilizá-las como instrumento pedagógico?

Neste sentido, a construção do conhecimento geográfico que, em seu princípio se tratava de um conhecimento empírico, intuitivo, retoma sua concepção original, somada a complexidade que a sociedade-mundo exige na educação, associando os conteúdos curriculares às peculiaridades da Amazônia, tendo por subsídio os mitos, lendas e causos existentes na região. Ademais, a formação de geógrafos na Amazônia que possuem a intenção de permanecer na região, sobretudo em municípios interioranos ou eminentemente rurais e Peri-urbanos, perpassa pelo conhecimento de tais singularidades e/ou mesmo, a experiência e relato de algo sobrenatural que o mesmo experimentou em algum momento de sua vida.

Desta forma, este trabalho foi pensado ao longo da disciplina “Geografia da Amazônia e seu ensino”, ministrada em municípios do interior do Pará (São Miguel do Guamá, Santarém, Igarapé açu, Cametá, Salvaterra e Barcarena), bem como a levantamentos bibliográficos sobre o ensino de geografia na Amazônia Legal, tendo como parâmetros a sazonalidade, economia do abastecimento, regime hidrológico e explicações fantásticas da realidade local, multiplicada e reforçada pelos próprios alunos durante a disciplina.

O contexto da associação de mitos e lendas locais á temas geográficos deu-se devido a dificuldade que alunos de graduação demonstraram em realizar análises espaciais complexas e utilizar corretamente os conceitos e categorias geográficos, facilitados ao compará-los com relatos fantásticos locais acerca da relação homem-natureza. Muitos alunos relataram também a dificuldade em entender o que é a Amazônia e se identificar como integrante dela.

Foram realizados levantamentos documentais acerca das competências e habilidades geográficas que se pretende desenvolver nos alunos da educação básica, tendo como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História e Geografia nas séries iniciais (2009) que vigorou até o ano de 2018 e, posteriormente, uma análise preliminar dos conteúdos em Geografia propostos na Base Nacional Comum

Curricular⁷ (BNCC, 2018), que tem previsão de passar a vigorar no território nacional a partir do ano de 2020.

Todas as propostas curriculares denotam cunho político e ideológico e alicerçam o tipo de sociedade e de cidadão que se pretende construir. Apesar de se demonstrar necessária para uma relativa equidade nacional quanto aos conteúdos ministrados, tal padronização dos conteúdos silencia os saberes e vozes da Amazônia, por primar por conteúdos e relações geográficas alheias à região e, mais atualmente com a BNCC, por estabelecer conteúdos que reduzem o currículo geográfico sob a máscara da interdisciplinaridade e sob a máscara da formação de cidadãos protagonistas de sua história. Como protagonizar sua história sem o estímulo de conhecê-la e reconhecer os múltiplos sujeitos que constroem conhecimento na região?

Este trabalho pretende mostrar que, articulado ao processo de formação cidadã que se pretende, a proposta curricular, muitas vezes, invisibiliza os sujeitos residentes nesta região, sobretudo aqueles que residem em cidades mais afastadas da capital, não lhes oferecendo subsídios para concorrer a vagas em universidades públicas tanto na própria região quanto fora dela. Tal relação, nos permite perguntar qual será então, a longo prazo, o destino dos estudantes do interior da Amazônia paraense com a consolidação de processos educativos excludentes e que estimulam o neoliberalismo na educação? Como estratégias de decolonização poderiam subsidiar a valorização das especificidades locais no ensino de geografia?

Na Amazônia, sobretudo nas séries iniciais, a construção de conceitos científicos poderá ser significativo se partir da categoria lugar⁸, aproveitando-se dos mapas mentais e pseudo conceitos das categorias espaciais para depois incorporar as abstrações, comparações, explicação em formações de conceitos necessárias a cada nível de ensino (CAVALCANTI, 2010; CALLAI, 2000; 2005; PONTUSHKA, 2008; CASTROGIOVANNI, 2007; STRANFORINI, 2001).

Aproveitar-se da riqueza imaterial dos mitos e lendas presentes em nossa região torna-se, portanto, uma estratégia alinhada as proposições curriculares que despontam no cenário do descolonialismo (CESÁIRE, 1978), que valoriza a pluralidade e alteridade dos sujeitos que são parte do território brasileiro e dialoga não apenas com a geografia, mas com outras áreas do conhecimento, como a literatura e língua portuguesa com as

⁷ Até janeiro de 2019 não houve divulgação de competências e habilidades em geografia para o Ensino médio, só estando disponível os conteúdos referentes a Educação Infantil e Ensino Fundamental II.

⁸ Tanto os PCN's quanto a BNCC estimulam que o Lugar seja o ponto de partida da construção do conhecimento científico.

narrativas e ,com a matemática (por meio de estatísticas de ocorrência e temas transversais), disciplinas tão caras ao SAEB.

Essas múltiplas vozes que ecoam no território, ao serem visibilizadas, poderão estimular processos educacionais virtuosos e construir uma aprendizagem significativa na Amazônia brasileira, onde os alunos se reconhecem enquanto sujeitos ativos neste processo de construção do conhecimento.

Descolonialismo e educação na Amazônia

Fala América Latina

Fala América Latina que é chegado o tempo novo
anuncia teus valores nas culturas do teu povo
Faz da morte brotar vida, dá ao mundo esta lição:
Das culturas oprimidas faz nascer libertação!

Fala América, fala América, dos valores que se encontram no teu povo
Fala América, fala América, diz ao mundo que está chegando o Reino novo
Fala América Latina, **pelas nossas tradições,**
São os mitos, são as lendas, são as danças canções.

Nosso jeito de amar, nossa maneira de viver
São heranças que a gente nunca deve esconder
Fala América Latina, pelos pobres sofredores,
Que perderam suas raízes e ocultaram seus valores
Que folclore não se apague e que o saber popular
Seja livre para o povo poder se comunicar
Fala América Latina, diz ao mundo essa verdade:
Que a cultura de um povo é a sua identidade
É a luta, é a história, é a vida é a razão
Um planeta sem raiz, é um corpo sem coração
(autor desconhecido, grifo nosso)

O texto acima faz parte de um livro de canções gospel pertencente ao município de Santo Antônio do Tauá-PA e traduz a importância dos mitos e lendas para contar a história e construir a identidade de um povo, como se fosse o coração que permite o funcionamento do corpo social. É nesta perspectiva que utilizamos os mitos, causos e lendas como instrumento de descolonização no ensino de geografia, para mostrar para os alunos que existem perspectivas de verdade e que a geografia enquanto ciência é um viés possível de explicação de sua realidade.

O processo histórico diferenciado de ocupação do território brasileiro e os sucessivos ciclos econômicos associados a potenciais ecológicos endêmicos a cada região brasileira lhes legou diferentes papéis nas economias inter-regionais (SANTOS, 2001, 2002; 2006; 2008), refletidos na espacialização e especialização territorial e nas delimitações dos conteúdos escolares, que refletem a desigualdade do sistema de ensino público nacional, evidenciado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, a partir de 1995, realiza provas nacionais que avaliam a proficiência dos

alunos do ensino fundamental em português e matemática, bem como avalia a disparidade entre a série escolar e idade do aluno, avaliando também, os índices de analfabetismo no país.

O objetivo do SAEB foi a construção de um diagnóstico nacional sobre a qualidade do ensino ofertada na Brasil, que verificou que, nas regiões Norte e Nordeste, tínhamos alunos com baixo desempenho nas disciplinas de português e matemática, persistindo, também, problemas estruturais básicos, como o analfabetismo.

A partir dos resultados divulgados, construíram-se estratégias de universalização do ensino, por meio de parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados a partir de 1996, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A partir de então, a educação brasileira passa a ter um parâmetro para um currículo nacional, cujo objetivo seria reduzir estas disparidades regionais.

Todavia, essas ações, arquitetadas pelo estado brasileiro, invisibilizaram saberes e práticas sociais que estão atreladas a sazonalidade e as práticas e interações ecológico-territoriais locais na Amazônia, silenciando as vozes que compõem o amplo cenário amazônico, no que tange a educação informal. É parte da herança colonizadora que não reconhece a alteridade dos indivíduos que, para além da educação formal e conhecimento científico, também produzem conhecimento.

A descolonização aplicada a educação compreende processos que reconhecem e estimulam a participação de elementos da cultura local, reconhecendo o conhecimento tradicional e permitindo sua coexistência com o conhecimento científico. Santos (2002) destaca que “o centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”, acrescentando que “descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio”.

A mediação escolar, desta forma, reconhece as peculiaridades locais e direciona a aprendizagem para a construção dos conceitos científicos. O aproveitamento de narrativas ontológicas (LATOURET, 1994) de explicação do real podem auxiliar na construção da aprendizagem significativa. Reconhecer o conhecimento local e o transformar em estratégia de ensino por meio da ressignificação de mitos e lendas locais des-silencia vozes omitidas por conteúdos curriculares universalizantes.

Desta forma, ao longo da oferta da disciplina foi realizado o levantamento coletivo de lendas, causos e relatos sobrenaturais vivenciados pelos alunos nas comunidades em que residem e adjacências. Muitos dos contos foram reforçados por outros alunos, que afirmaram também ter vivenciado os mesmos fenômenos sobrenaturais em localidades diferentes. Ressalta-se que, muitos mitos e lendas que são repassados a outras regiões

brasileiras como folclore, para os moradores de alguns interiores da Amazônia, são parte viva de seus cotidianos.

Após o levantamento, organizamos as lendas mais comuns e as relacionamos aos conteúdos curriculares da educação básica como estratégia de descolonização para o ensino de geografia na Amazônia paraense, articulando os universos êmicos e éticos (POSEY, 2005) na construção de uma aprendizagem significativa. Os alunos construíram suas narrativas realizando reforços coletivos e desenhos acerca dos fenômenos partilhados nos municípios em que residiam, sendo esses fenômenos, em alguns casos, variações (equivalência) da mesma entidade⁹.

Tais lendas levantadas são apenas um microcosmo dentro da diversidade de histórias fantásticas que permeiam os municípios da Amazônia, ricos em misticismo e explicações míticas da realidade e do comportamento social, incluindo as punições sociais e sobrenaturais quanto à condutas inadequadas para o seio social.

Funcionam também como ajustamento da conduta da criança e trata-se da primeira explicação da realidade a qual ela tem contato. A mediação do processo de aprendizagem, portanto, ao se apropriar desse universo ontológico passa a dialogar com ele e a ciência geográfica pode ser trabalhada em toda a sua complexidade.

Alguns conceitos científicos como topofilia e topofobia também foram trabalhados, associados a ambientes de ocorrência de fenômenos sobrenaturais. As áreas de manguezal, de maneira unânime, representam ambientes que exigem diligência dos transeuntes e dos pescadores artesanais que, dele, retiram seu sustento. A partir das 18 horas, foi relatado que, no município de Salvaterra (Pará) e Soure (Pará) e em comunidades adjacentes, os espíritos da floresta protegem o caminho e algumas entidades com a matinta pereira sobrevoa a área, na expectativa de conseguir fumo e café. Foi relatado também que na época do soatá¹⁰, há a figura de uma mulher enforcada que aparece para amedrontar aqueles que deplecionam os recursos pesqueiros.

Essas explicações estão associadas a topofobia e funcionam como medidas de proteção ambiental para o ecossistema mangue, muito pressionado pelas demandas por caranguejo, iguaria muito apreciada na culinária regional. Esse imaginário constrói condutas sociais que promovem relativo respeito ao soatá, por medo de maldições ou

⁹ Como no caso da correspondência entre curupira, pretinho da mangabeira e os encantados.

¹⁰ Reprodução do caranguejo, localmente conhecido como “andança” do caranguejo, período em que ele deixa suas tocas e passa a caminhar pelo mangue para reproduzir.

fardos¹¹, que podem ser associados ao ambiente, protegendo o contexto ecológico e territorial local.

Desta forma, as lendas, mitos e causos podem ser relacionados aos conteúdos curriculares de geografia, todavia, alguns relatos se caracterizavam como endêmicos à comunidades interioranas e eram tão peculiares, que se tornavam inteligíveis apenas para seus moradores. Estes casos, foram excluídos da sistematização de dados e associação aos conteúdos curriculares, todavia, esse fato destaca o papel do professor enquanto importante sujeito na tradução de universos ontológicos diferenciados. A ele caberá o papel de traduzir e relacionar os conteúdos curriculares com o cotidiano e singularidade do lugar em que se encontra.

Por conseguinte, organizou-se a seguinte tabela, destacando as lendas levantadas e suas possíveis relações com os conteúdos curriculares na educação básica:

¹¹ Maldições hereditárias.

QUADRO 1 - Lendas e causos na Amazônia e categorias geográficas de análise

LENDA/ CAUSO	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LENDA	ÁREA DE OCORRÊNCIA	CATEGORIA A SER ANALISADA GEOGRAFICAMENTE	Nível de ensino
Curupira	Guardião da floresta, protetor das matas e dos animais	Áreas de floresta, Mata fechada	Tipos de ambiente na Amazônia: terra firme, várzea e igapó; orientação espacial	Estudos Amazônicos, Ensino Médio
Mãe d'água	Mulher, protetora dos corpos aquáticos em geral	Corpos d'água em geral	Regime hídrico, clima, desmatamento, poluição Preservação da fauna aquática e ambientes hídricos na Amazônia, regime hídrico, abastecimento hídrico	6º ano e Ensino Médio
Lenda da cobra grande	Sucuri ou cobra encantada que protege os rios da Amazônia. Geralmente está adormecida abaixo da área central de uma cidade	Rios caudalosos	Tipos de rio, regimes de abastecimento de rios Preservação dos rios na Amazônia	Ensino médio
Lenda da rasga mortalha	Condessa que matou <i>affair</i> de seu filho motivada por ela se de classe inferior, tendo a profissão de carpideira de velório	Zonas rurais e zonas urbanas	Conflitos de poder; Economia; Desigualdades sociais; IDH; Desenvolvimento	9º ano, Ensino Médio
Caipora	Protetora das florestas	Área de floresta	Desmatamento, queimadas, conflitos agrários	Ensino Médio
Matinta Pereira	Protetora de áreas de mata, geralmente mulheres que possuem fado eterno de se tornar matinta, sendo esse fado repassado apenas no momento de sua morte	Zonas rurais, zona periurbanas	Caça predatória; Pesca predatória	Séries iniciais
Quem te dera	Mulher que bate em homens Irituia-PA	Zonas rurais, zona periurbanas	Violência de gênero	Tema transversal

Homem que vira porco (causo de lobisomem)	Homem que se transformava em porco para proteger igarapé que estava sendo assoreado durante o processo de construção de saneamento básico da cidade de São Miguel do Guamá - PA	Zonas rurais, zona periurbanas	Transformação da paisagem; urbanização, Assoreamento de rios e igarapés; Saneamento básico	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Boi tatá	Cobra de fogo que Protege animais, pessoas e as matas, sobretudo em áreas de queimada	Zonas rurais, zona periurbanas	Queimadas; Clima; Emissão de carbono; formação de ilhas de calor; Aquecimento global; modificação da paisagem	5º ano, 6º ano, 7º ano e Ensino Médio
Mulher da teta Grande (causo)	Mulher que ataca indivíduos do sexo masculino que chegam tarde e ébrios em suas residências no município de São Miguel do Guamá	Zonas rurais, zona periurbanas	Orientação espacial; Hábitos e costumes	Todos os níveis de ensino, tema transversal
Mulher enforcada (causo)	Pescadores afirmam ter encontrado o corpo de uma mulher enforcada no mangue enquanto extraíam caranguejo durante o Soatá no Município de Soure	Manguezal	Ecossistema; Cadeia trófica; Ecologia; Biomas brasileiros; Ocupação costeira; Áreas de preservação; Reservas extrativistas	Ensino médio
Mapinguary	Protege as áreas de mata da pressão humana por caça, dilatando o cano de aço das espingardas com seu sopro e atacando caçadores	Áreas de mata onde ainda residem animais silvestres apreciados na culinária popular (tatu, anta, cutia, etc.)	Caça predatória, grilagem de terra; urbanização; movimento populacional (migração, movimento pendular, migração temporária)	8º ano, 9º ano e ensino médio
Mandioca	Criança índia que após sua morte, tornou-se alimento para seu povo	Zonas rurais, comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas	Colonização; Agricultura; Segurança alimentar; conflitos agrários	8º ano, Ensino médio, tema transversal

Fonte: Levantamento de campo.
Organização: Elaboração própria, 2019.

Percebe-se que, muitas das lendas levantadas, como Caipora, Curupira e Matinta Pereira já são conhecidos para além da região da Amazônia, tida como parte do folclore do Norte do Brasil. Todavia, para a região, há variações locais acerca destas lendas, parte viva da memória e cotidiano destas populações.

Os mitos e lendas estão associadas a ambientes fisiográficos específicos e podem ser associados a conteúdos de todas as séries da educação básica, perpassando por macro-temas dentro de conteúdos de geografia urbana, geografia, física, cartografia, orientação espacial, geografia da população entre outros micro-temas dentro da geografia Humana e Física.

É válido ressaltar que a colonização da Amazônia, além de se configurar como frentes de expansão, introduzindo relações econômicas e territoriais específicas e perversas, subjugando e fagocitando os saberes e práticas da população residente (índios, caboclos, mestiços, etc.), se caracteriza também como uma frente de expansão ontológica, ampliando a racionalidade e apropriação produtiva do espaço, sem levar em consideração a frente pioneira e toda a sua imaterialidade, incluindo a imaterialidade de conhecimento altamente especializado associado ao território local. Destarte, o conhecimento e modelo de desenvolvimento adotado precisou suprimir os saberes e práticas da região para tentar adotar um modelo ontológico industrial de produção.

Na educação, tais desigualdades foram sendo amenizadas ao longo de 20 anos de implantação e desenvolvimento dos PCN's que, apesar da dificuldade de ser desenvolvido devido seu cunho sócio-interacionista que enaltecia a individualidade do aluno, permitia e incentivava a apropriação e contextualização local dos conteúdos propostos.

A BNCC pode representar o moinho satânico (POLANYI, 2000) da educação, que mói os conhecimentos tradicionais e promove o gradativo sucateamento da estrutura educacional brasileira, associada a outros instrumentos legais, como a Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), que congela os investimentos em educação por um período de 20 anos, estabelecendo o mínimo constitucional de investimento na educação. 20 anos é tempo suficiente para que toda uma geração possa ser ontologicamente transformada, seja pela estrutura curricular, seja pela estrutura política e econômica que impulsiona e cerceia as formas de existência dos agrupamentos humanos.

Os currículos são instrumentos de poder, racionalizam e planejam um modelo de sociedade, pressupõem objetivos e determinam as formações, conteúdos e saberes, sendo ele próprio também, um campo de forças ideológicas (GIROTTO, 2017).

Desta sorte, estimular o descolonialismo dentro do ensino da geografia é pensar possibilidades viáveis que somem aos profissionais que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens, articulando uma

concepção de sujeito e a educação abrangente pensada para além das avaliações nacionais, mas para a vida cidadã.

No atual modelo escolar, se prima por avaliar o desempenho do aluno por meio de provas associadas a conteúdos pré-estabelecidos, muitas vezes, sem levar em consideração a aprendizagem e amadurecimento cognitivo no aspecto mais amplo. Esse processo de análise de desempenho por meio de provas, muitas vezes, dá margem para que a escola e o professor possam ser culpabilizá-dos pelo fracasso ou êxito do desempenho escolar do aluno, fruto de uma proposta curricular da qual o professor e a escola pouco ou em nada participaram no processo de elaboração.

Pontuschka (2008) destaca que esse reducionismo curricular que prima por melhorias nos indicadores educacionais nacionais e internacionais não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos no processo educacional. Na Amazônia, esse processo é ainda mais latente, pois temos assimetrias educacionais que persistem mesmo após finalizar a educação básica, como dificuldades em articular conceitos e categorias a fenômenos que se apresentam na realidade social.

Portela (2018) afirma que a proposta de uma BNCC aplicada a particularidade da Amazônia se configura como perversa e, na atual configuração política e econômica, se vislumbra, como instrumento que pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação na Amazônia paraense, sobretudo em comunidades do interior, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização, eis o incentivo ao neoliberalismo.

A questão é que, em comunidades do interior da Amazônia paraense não se tem a estrutura necessária a uma ampla formação educacional e, mesmo, para formação básica. Como esses alunos poderiam concorrer a uma vaga em universidades regionais ou nacionais se persistirem ou se agravarem os problemas estruturais já existentes na região? A BNCC e a PEC 55 configuram-se como forças sinérgicas para tal agravamento.

Um esforço para descolonizar o ensino é utilizar nas narrativas locais para construir e fortalecer processos locais que, gradativamente, promovam a descolonização das populações autóctones, permitindo uma ampla formação cidadã, estímulo a alteridade e para o des-silenciamento de suas vozes e saberes que, apesar do esforço de 500 anos de colonização, ainda insistem em resistir e re-existir na Amazônia.

Mas não estamos falando de uma educação específica para a Amazônia de maneira que seja uma ilha de conhecimento. Estamos falando em utilizar as particularidades da região como estratégia de descolonização de ensino para uma aprendizagem significativa, bem como a adoção de estratégia de acesso e permanência

dos alunos nas escolas, estimulando sua formação não apenas na educação básica, mas também, no ensino superior.

Há, todavia, normativas nacionais que asseguram o acesso a sistemas de ensino mais apropriadas ao espaço agrário brasileiro. Podemos citar a educação escolar indígena, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. A educação no campo e, dentro da RESEX, temos o projeto jovens protagonistas. Todavia, essas modalidades de ensino nem sempre refletem a qualidade de ensino que é ofertada às populações.

O processo seletivo para os indígenas é diferenciado e os conteúdos cobrados são parte do universo ontológico indígena. Todavia, as provas ofertadas aos candidatos de origem do campo terão os mesmos conteúdos universalizantes, pois a porta de entrada para universidades públicas ainda é o ENEM.

Caminhamos para o novo silenciamento desses sujeitos, sob a máscara de estímulo a interdisciplinaridade e desenvolvimento da autonomia. Tal autonomia poderia ser, sem devaneios, chamada também, de invisibilização, reverberando, inclusive, na formação de professores na região, afinal, que sujeitos serão estimulados a tornarem-se professores, com a desqualificação de sua profissão, sucateamento das instituições de ensino e criminalização da profissão de professor? Ainda mais, de geografia, tida como um dos instrumentos para a construção de pensamentos e interpretações críticas acerca da realidade contextual.

Santos (2001; 2006; 2008) já alertava para os perversos efeitos da apropriação capitalista do espaço, que se espalha em todas as esferas da sociedade, rompendo as coesões internas e construindo um tipo de solidariedade líquida, baseada em status social em detrimento do auxílio mútuo.

Moreira (1979) já enaltecia que a Geografia desvenda máscaras sociais, evidencia as desigualdades e promove a tomada de consciência dos sujeitos, comprometendo a mais valia. Seria então, necessário, como resposta, metamorfose-á-la, mascarar-la e reduzi-la sob a forma de um novo instrumental político e ideológico para a educação brasileira, criminalizá-la sob a égide de um novo paradigma que tenta se erguer, o de que nada pode ser de fato, verdadeiro, mas sim, uma perspectiva factual, onde a verdade, busca secular da ciência, que humildemente a falseia e a refuta, passa a ser comprometida pela limitada convicção pessoal ou a visão de mundo de um governante.

Considerações finais

Os conteúdos curriculares brasileiros sempre estiveram alinhados a ideologias políticas de um modelo de sociedade que se pretende construir. Ainda se tem uma polaridade regional de ensino, cujos conteúdos primam regiões alheias a Amazônia e os conteúdos sobre esta, perpetuam sua imagem de setor primário da economia, engodo para o desenvolvimento nacional, celeiro do Brasil, entre outras estereótipos pejorativos atribuídas a região e ao seu povo, resultando em segregações sócio espaciais e, mesmo sócio linguísticas.

Reconhecer essas múltiplas vozes que ecoam na mata e constroem as noções espaciais e, sobretudo, o conhecimento geográfico do espaço amazônico é um instrumento do descolonialismo na aprendizagem, comprometido pela flexibilização curricular proposta na BNCC, que esvazia a abordagem científica da geografia, reduzida a ciências humanas e suas implicações na sociedade, que acopla disciplinas com olhares particulares, as reduzindo a um macro campo de análise dentro do currículo escolar.

Um retrocesso em relação aos avanços que tivemos na década de 1990, após separar a História da Geografia, nos Estudos Sociais. Evidencia que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular não apenas os conteúdos curriculares, mas abranger diferentes dimensões da prática educativa. Girotto (2017, p. 442) enaltece que os conteúdos e objetivos expostos nos currículos nacionais: “representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuimos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade”.

A proposta atual de educação brasileira, longe de estimular a autonomia e vida cidadã, desestimula a solidariedade e estimula o neoliberalismo, com lógicas que separam e constroem fossos, ao invés de pontes para a educação.

Na Amazônia, o aluno já conhece bem que, sem solidariedade, não chega à escola, sem solidariedade, não planta nem colhe. É a colaboração que constrói laços e aqui, na região, a educação não tem preço, e sim, valor. Talvez, disso decorra a necessidade de silenciamento dessas vozes, para que elas não ecoem mais alto do que a mercantilização do ensino.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui Sérgio S.; SANCHES, Rosely Alvim. Agricultura e Alimentação em Populações Ribeirinhas das Várzeas do Amazonas: Novas Perspectivas. **Ambiente & Sociedade**, Vol. VIII nº. 1 jan./jun. 2005.
- ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui Sérgio; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas Amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- BNCC** – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/11/2014.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula**. 4a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, 2017. p. 419-439. Disponível em: <file:///Users/iMac/Downloads/23781-98316-1-PB.pdf> . acesso em: 12/01/2019.
- HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.
- HIRAOKA, M. Mudanças nos padrões econômicos de ua população ribeirinha do estuário do Amazonas. In: Lourdes Furtado, L. G.; LEITÃO, W. M.; MELLO, A. F. De. **Povos das águas: realidades e perspectivas nas Amazônia**s. Belém: MPEG, 1993, p. 133-157.
- HOMMA, Alfredo. **Extratativismo na Amazônia: limites e oportunidades**. Brasília-DF: Embrapa-SPI, 1993.
- KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KAERCHER, N.A. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. São Paulo: USP/FFLCH/Departamento de Geografia, 2004 (Tese de Doutorado) (Disponível em: www.teses.usp.br).
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- McGRATH, D. et al. Fisheries and the evolution of resource management on the lower Amazon varzea. **Human Ecology**, 21, p.167 - 195, 1993.
- MCGRATH, D. G., CLANCY, C. & MURRIETA, R. S. S. **Demographic and economic census of Ituqui Island**, Santarém, Pará, Brazil. Santarém: Projeto Várzea, 1995.

McGRATH D. G., DA SILVA U.L. & CROSSA N.M.M. A traditional floodplain fishery of the lower Amazon River, Brazil. **ICLARM Quarterly**, Jan-March: 4 - 11, 1998.

McGRATH, D. et al., Community Management of Floodplain Lakes and the Sustainable Development of Amazonian Fisheries. In: PADOCH, C.; AYRES, J.M.; PINEDOVASQUEZ, M.; HENDERSON, A. **Várzea: Diversity, Development, and Conservation of Amazonia's Whitewater Floodplains**. New York, N. Y. Botanical Garden, 1999, p. 59-81.

MEDEIROS, Natalina dos Santos; CRUZ, Maria Claudene da Silva; PATRÍCIO, Rafael Silva. Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: Curitiba/PR**, 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Seleções Cebrap 1, São Paulo: Brasiliense, 1975.

OLIVEIRA, Valter Paulo de; MAFRA, Marcela Vieira Pereira; SOARES, Ana Paulina Aguiar. Eventos climáticos extremos na Amazônia e suas implicações no município de Manaquiri (AM). **Revista Geonorte**, Edição Especial 2, V.1, N.5, p.977 – 987, 2012.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: A proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. In: TRAVERSINI, Clarice e outros. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

POSEY, D.A. Interpreting and Applying the "Reality" of Indigenous Concepts: what is necessary to learn from the natives?. In: REDFORD, K.H. & PADOCH, C. (eds.). **Conservation of Neotropical Forests: working from traditional resource use**. New York: Columbia University Press, 1992, p. 21-34.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. RJ: Zahar, 1979.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Documentário: O mundo global visto do lado de cá**. 2002. Disponível em: youtube https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM. acesso em 12/01/2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

WEBER, Max. **economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

Recebido em 20 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 17 de novembro de 2019.