



**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS AMAZÔNICOS: SABERES E
ALTERNATIVAS NA ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM PARINTINS – AM**
*AMAZONIAN PEDAGOGICAL DIALOGUES: KNOWLEDGE AND
ALTERNATIVES IN THE SETTLEMENT SCHOOL IN PARINTINS- AM*

Denis de Oliveira Silva

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

João Marinho da Rocha

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas dos professores, alunos e comunitários sobre o currículo prescrito e realizado na escola Municipal Minervina Reis Ferreira, da Comunidade do Bom Socorro, no Assentamento agrícola de Vila Amazônia – Parintins-AM. Utilizamos a abordagem qualitativa aplicada à educação, como procedimento o dialético, e como técnicas, a observação participante e entrevistas. A educação rural no Baixo Amazonas exclui as vozes dos sujeitos no processo educacional, através das propostas pedagógicas advindas da zona urbana, chamadas de urbanocêntricas, mas, os sujeitos que estudam e trabalham na escola reagem criando o que chamamos de diálogos pedagógicos amazônicos, ou seja, atividades que evidenciam as realidades do local, transformando-as em alternativas identitárias do campo na escola rural amazônica.

Palavras-chave: Educação rural no Baixo Amazonas. Diálogos pedagógicos amazônicos. Formação identitária.

Abstract

This paper aims to analyze the perspectives of teachers, students and community about the prescribed curriculum and held at the Municipal school Minervina Reis Ferreira, of Comunidade do Bom Socorro, the agricultural settlement of Vila Amazon - Parintins-AM. We used a qualitative approach applied to education as the dialectical procedure, and participant observation and interviews as the technics. Rural education in the lower Amazon excludes the voices of the individuals in the educational process through the pedagogical proposals coming from the urban area, but the individuals who study and work at school react creating what we call Amazon pedagogical dialogues, activities that highlight the realities of the place, turning them into alternative identity of the field in the Amazon rural school.

Keywords: Rural Education in the Lower Amazon. Amazon educational dialogues. Identity formation.



Introdução

A educação rural no Baixo Amazonas carece de maiores pesquisas, discussões sobre como os sujeitos do processo educacional vivem e interagem com a proposta curricular urbanocêntrica que se esquece da construção sócio-interativa (GOODSON, 2008) das comunidades rurais. Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo analisar as perspectivas dos professores, alunos e comunitários sobre o currículo prescrito e realizado na escola Municipal Minervina Reis Ferreira da Comunidade do Bom Socorro, no Assentamento agrícola de Vila Amazônia – Parintins-AM. Tais sujeitos criam o que chamamos aqui de diálogos pedagógicos amazônicos, para que obtenham uma educação que “encaixe bem os pontos” (COMUNITÁRIO VIEIRA, 2012) entre a escola e a comunidade, que ajude a quebrar os *muros* do currículo urbanocêntrico (CORRÊA, 2005).

Nesse sentido esses diálogos pedagógicos são transformados em alternativas para desmitificar a percepção da identidade fragmentada newtoniana-cartesiana (BEHRENS, 2005), segundo a qual o aluno estuda nas comunidades para trabalhar na cidade quando atingir a maior idade. Esses pacotes pedagógicos (CALDART, 2004) são enviados para as escolas do assentamento agrícola para que seja reproduzida a cultura desenvolvimentista urbano-industrial.

Assim, os sujeitos dialogam para construir a identidade do campo no Baixo Amazonas através de movimentos dialógicos com as realidades do local que adentram a escola por meio dos alunos, ação em que os professores aproveitam e aprendem, e que são utilizadas em atividades de ensino, e, dessa maneira, criam alternativas que contribuem na formação identitária dos professores, alunos e comunitários. E isso perpassa dialogar com as inúmeras pedagogias rurais amazônicas, como a cultura, o cotidiano construído pelos comunitários, o plantio da roça, a caça, pesca, a conservação dos alimentos e o preparo, ações essenciais para valorizar e construir um ensino na escola



que dialogue com as ações dos sujeitos, que em última instância desmitificam a proposta curricular urbanocêntrica.

Procedimentos Metodológicos

O processo de construção deste artigo deu-se através de abordagem qualitativa aplicada à educação (SANDÍN ESTEBAN, 2010), compreendendo o fenômeno a partir da coleta de dados para sabermos as perspectivas dos professores, alunos e comunitários sobre o currículo da escola municipal Minervina Reis Ferreira na Comunidade do Bom Socorro, localidade do Zé Açú – Assentamento Agrícola de Vila Amazônia no município de Parintins – Amazonas.

Teve como método de procedimento, o dialético (TRIVIÑOS, 2008), mediante as realidades encontradas no local. Utilizamos técnicas como observação participante e entrevistas (APPOLINÁRIO, 2009) com três professores, duas alunas e dois comunitários em períodos alternados de observações e entrevistas, entre os meses de outubro de 2011 e março de 2012, sendo que os nomes dos sujeitos são fictícios.

Diálogos Pedagógicos Amazônicos: elementos da formação identitária da Educação dos Sujeitos do campo no Baixo Amazonas

A integração dos sujeitos do campo para discutirem a sua própria educação possibilita abertura de novos espaços nas posturas curriculares, e a (re)construção da escola do campo através da criação da proposta pedagógica que dialogue com o próprio ambiente de vida dos sujeitos do campo, uma educação encharcada das vivências e experiências desses sujeitos.

Tais elementos podem ser visualizados em relatos descritivos da pedagogia amazônica na sala de aula na escola da comunidade rural, quando a professora fala que inicia suas aulas escutando os alunos que “nessa narrativa eles podem contar uma história sobre o que está acontecendo na comunidade” (PROFESSORA SEIXAS, 2012). A partir dessa fala e com observações da prática da professora, percebemos que são lutas diárias

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



travadas na sala de aula em ouvir e trabalhar o conhecimento local, sondando a leitura de mundo, os conhecimentos prévios das crianças.

Nesse sentido, a Educação do Campo tem como um dos seus pressupostos o diálogo de pedagogias (CALDART, 2004), partindo do conhecimento da terra, do humano, para formar e cultivar identidades, que enraízem as pessoas sem necessariamente fixá-las em sua cultura, educando sujeitos sociais e políticos, pensando a especificidade da educação em todas as suas singularidades.

Sobre como é pensada e realizada a interação entre a escola e a comunidade no decorrer do ano, os alunos, professores e comunitários relataram com entusiasmo sobre a festa de 50 anos da comunidade, os eventos, as reuniões, as “duas estão juntas” (PROFESSORA SANTOS, 2012), através de conversas entre os comunitários e os professores. Muito é construído nessa reciprocidade de ações, são realizados eventos, reunião. Enfim, “a gente convive muito em todos os eventos” (PROFESSORA SANTOS, 2012), tecendo uma relação recíproca. As narrativas também evidenciam o que chamamos de criatividade por parte dos professores no sentido de “atrair” a comunidade para o ambiente escolar, buscando dialogar com os comunitários, pois, “os professores inventam um negócio de sorteio, alguma brincadeira, ajuda a participar mesmo da reunião para saberem como está o ensino na escola” (COMUNITÁRIA VIEIRA, 2012), como também indicam os relatos abaixo.

A escola e a comunidade estão sempre unidas, aqui na comunidade nós somos assim, quando a escola faz uma programação convida a comunidade e quando a comunidade quer vai lá, na escola, conversa e se entende bem, esse momento encaixa bem nesses pontos. (COMUNITÁRIO PEREIRA, 2012).

[...] o momento que interage as duas é o momento de festa, participa quando é a festa da comunidade, quando é da escola a comunidade ajuda, nisso a gente está muito unida, um ajuda o outro [...] A reunião dos pais é mensalmente, dar bastante gente, o pessoal da nucleação participam muito, o pessoal daqui das outras comunidades que são nucleadas aqui, eles participam muito da reunião, os professores inventam negócio de sorteio, alguma brincadeira, ajuda a participar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



mesmo da reunião pra saber como é que esta, os professores jogam os projetos deles para os pais, ai tem a APMC¹ que é muito válida aqui na comunidade, muito legal (COMUNITÁRIA VIEIRA, 2012).

Muito, no decorrer do ano, praticamente tudo [...] nós temos reuniões mensais que são bimestrais, que são assembleias de pais e mestres, em que a gente fica sabendo de todo o convívio, é uma conversa individual com os pais, palestras, eventos apresentações das crianças no decorrer do bimestre [...] a gente convive muito em todos os eventos, por exemplo, na comunidade, na escola nós temos as programações culturais, nós temos um boi mirim, temos quadrilhas, temos aniversário da escola e fora as datas comemorativas, a comunidade está inserida, dentro desses eventos, e nela todos os eventos que tem, o arraial, aniversário da comunidade, tudo que a comunidade faz a escola também participa desses eventos culturais (PROFESSORA SANTOS, 2012).

Tal situação ficou evidente também nas múltiplas manifestações positivas em participar do processo de construção do artigo, demonstrando como os sujeitos com suas vivências e experiências podem auxiliar no processo de (re) pensar o currículo através do próprio contexto.

As narrativas evidenciam também a criatividade dos sujeitos envolvidos nos processos de educação formal ao dialogarem com a realidade nos eventos culturais da comunidade.

Tais posturas, diálogos pedagógicos, indicam alternativas para *quebrar os muros* do currículo, o que desmitifica a cultura educacional do *pau de sebo*, e cria outra postura educacional. Tais indicativos se tornam possibilidades para tornar a educação na escola uma educação identitária dos sujeitos do campo. Esse diálogo, portanto, é o percurso para criar relações mais abertas de compreensão do sistema educacional, das estruturas, das concepções, das ideologias hegemônicas no currículo prescritivo, possibilitando o entendimento, transformando a realidade das comunidades silenciadas por esse *currículo urbanocêntrico*.

¹ Associação de Pais e Mestres

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A concepção de *uma educação do e no campo*, que tenha as identidades dos sujeitos que estudam, trabalham, vivem nas comunidades amazônicas, pensada e elaborada por eles, *cria* maneiras de dialogar com a realidade para desconstruir a *educação urbanocêntrica*, através de resistências e alternativas do próprio ambiente de vida. Sobre isso, o professor Mário Silva (2012), há 4 anos na escola, afirma que cada comunidade tem sua própria realidade, mas o currículo:

*Vem diretamente da SEMED o único órgão responsável de repassar, mas a gente sabe que ela pode ser flexiva a **escola pode criar sua própria proposta**, conforme a realidade de cada aluno que a comunidade apresenta, [...] **mas há possibilidade de criarmos outra, porque trabalhos conforme a realidade de cada um** (PROFESSOR SILVA, 2012, grifo nosso).*

Esse mesmo professor diz que a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer (SEMED) é o órgão responsável por repassar a proposta, e mais, que essa proposta pode ser flexiva, enfatizando a oportunidade da escola reconhecer a necessidade de criar sua própria proposta, conforme a realidade de cada aluno da comunidade.

Relata ainda como a escola trabalha, cada professor recria a proposta de ensino para trabalhar o contexto da comunidade.

Compreendemos a importância do relato do professor ao dizer sobre a possibilidade de criar outra proposta para trabalhar a realidade de cada aluno, isso suscita a experiência de lecionar em outras comunidades rurais amazônicas, pois cada uma tem sua realidade, para que a escola possa aproveitar os conhecimentos, os saberes que adentram a escola, trazidos pelos alunos, professores e comunitários. No entanto, os *pacotes pedagógicos* não reconhecem essas realidades, acabam segregando culturas amazônicas, assim negam o direito desses sujeitos saber-se sobre suas construções sócio-históricas (ARROYO, 2011), dessa forma, os docentes precisam se identificar com essas comunidades amazônicas para que possam abrir espaços alternativos no processo



educacional, como o relato sugere o diálogo para a construção de uma nova proposta no currículo.

As realidades das comunidades do Baixo Amazonas são múltiplas, são sujeitos com singularidades, a proposta curricular, enviada pela Secretaria de Educação, legítima a secundarização da cultura local, da identidade dos sujeitos da comunidade rural amazônica, esquece, exclui a realidade sócio-histórica da comunidade.

A narrativa da comunitária Maria Vieira (2012), moradora da comunidade há 25 anos, auxiliar de serviços gerais, relata a interação da proposta curricular prescritiva com os professores da escola, propondo projetos para complementar o currículo prescritivo.

*Muitas coisas são criadas aqui mesmo na comunidade pelos professores, [...] que também vem de Parintins, **mas eles fazem um.** Com outros projetos para realizar durante o ano, aí consegue mesmo, quando é final do ano fazem dá tudo certo [...] no ano passado teve um projeto, foi muito bom, sobre o desfile [...] sobre a limpeza do lixão [...] assim esses projetos envolvem a comunidade [...] agora eles estão com esse projeto para as crianças que não tem desenvolvimento durante o percurso das aulas, eles fazem o reforço (COMUNITÁRIA VIEIRA, 2012, grifo nosso).*

Como os demais relatos demonstram, a proposta curricular, essas propostas prescritiva vem do contexto urbano para ser aplicado ao meio rural, para que os professores façam as devidas adaptações ao contexto da comunidade, para tentar diminuir os disparates entre o real prescrito com a realidade, dessa maneira elaboram projetos para o ano letivo.

A comunitária Vieira (2012) narra os projetos ocorridos durante o ano de 2011, aponta um sobre o desfile, o outro sobre a limpeza do lixão, aponta o projeto que está em atividade sobre o reforço escolar, e ainda indica o envolvimento da comunidade nos projetos.

Com base na narrativa da comunitária, percebemos que a proposta curricular vinda da cidade é reconstruída pelos professores a partir das realidades da comunidade. Os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professores criam projetos que evidenciem o vivido pelos alunos, durante o ano, colocando-os em prática, *tornando-se um*, como narrado pela comunitária.

A integração dos sujeitos do campo para discutirem a sua própria educação abrirá novos espaços nos desenhos curriculares, construirá a escola do campo através da criação da proposta pedagógica no próprio ambiente de vida dos sujeitos do campo, uma educação representada pela construção das experiências desses sujeitos.

O relato da professora Seixas (2012) nos apresenta princípios alternativos para a construção da escola do campo Ela nos disse que trabalha na escola desde a sua formação no Curso Normal Superior (UEA).

A gente conversa bastante, como eles fazem a roça deles, a gente traz pra escola para narrarem como é feito. Nessa narração eles podem contar uma história sobre o que está acontecendo na comunidade, sobre o trabalho deles, na cultura deles (PROFESSORA SEIXAS, 2012).

A partir de relatos como esse e com observações participantes da prática da professora Seixas (2012), percebemos que são lutas diárias travadas na sala de aula em ouvir e trabalhar o conhecimento local, sondando a leitura de mundo, os conhecimentos prévios das crianças. Durante as observações, participamos das aulas ministradas pela professora na turma do 4º ano, no ano de 2011. O tema era o princípio de como cultivar uma semente de feijão durante uma semana, incluiu a participação de todos os alunos, as falas das crianças foram enriquecedoras durante as aulas. A professora trabalhou a interdisciplinaridade, perguntando para os alunos quanto utilizaram de água nas “tampinhas de garrafas de pet de 2 litros”, quais as regiões do país que mais cultivam feijão, quantas vezes por semana elas comiam feijão, o preço do feijão etc.

As narrativas e os saberes dos alunos aparecem evidenciados, constituindo um dos fatores para contribuir com a formação identitária dos sujeitos do campo no Baixo Amazonas, sendo alternativas para o processo de interação curricular da educação do campo. O pressuposto de partir do local para o global possibilita aberturas no desenho

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



curricular, o diálogo na construção do conhecimento politiza, instiga o aluno a se manifestar, refletindo junto com o professor o contexto histórico em que se encontra, para que juntos na horizontalidade do relacionamento possam intervir na transformação social (BEHRENS, 2005).

Os sujeitos do campo não se identificam nesse currículo urbanocêntrico, chegam a relatar que “não pega nada” na vida comunitária. Em meio a isso, os professores e alunos percebem a necessidade de serem criadas alternativas para se desprenderem da proposta curricular prescritiva, de valores segregadores, do *latifúndio do saber*, da educação fabricada no meio urbano, excludente da diversidade cultural dos sujeitos do campo.

Comprendemos a importância da educação formal na vida desses sujeitos, mas, uma educação bancária que exclui tornou-se um fetiche mercadológico para atender determinadas ideologias de classes hegemônicas. Percebemos os professores como intelectuais orgânicos, dispostos a ajudar na transformação da sociedade, percebendo o essencial de não se deixar levar por falácias de discursos alienantes, possibilitando a *explosão de saberes*, adentrarem o currículo, com objetivos de torná-los pedagógicos, processando uma *postura* de educação emancipatória, igualitária, ética, que trabalhe as memórias sociais, experiências de vida, como no relato da professora, *tecendo* no cenário escolar a realidade de vida de cada sujeito, ouvindo suas narrativas sobre seus percursos sócio-históricos.

A escola rural no Baixo Amazonas precisa construir um currículo sociointeracionista, para desconstruir o discurso de *esquecidos por Deus*, mas, pressupondo um diálogo amazônico (ROCHA, 2012).

Os sentidos dados às falas dos sujeitos ajudam perceber a singularidade da efetivação do currículo prescritivo na realidade dos alunos, refletindo na formação das suas identidades na vida comunitária. As alunas do 5º ano relatam que se educam cidadãos para realizarem a leitura de mundo e viverem nele. Mais ainda, conseguem ler, escrever um *monte de coisa*, o que indica a importância que esses sujeitos dão à educação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



transmitida na escola, trazem a escola como espaço onde estudam e aprendem o respeito por todos, pois conseguem fazer as tarefas passadas pela professora. Enfim:

Tudo que é ensinado na escola é importante, principalmente o respeito por todos [...]. Minha aula no 5º ano é dinâmica, a gente estuda, tem jogos, tem inglês, tem vídeo, religião e músicas [...] todos trabalham para um mesmo objeto, educar cidadãos para compreender o mundo e poder viver nele (ALUNA MOURÃO, 2012).

Ela vai bem, estudando lá, a gente vai aprendendo um monte de coisa lá na escola, estudando aí na comunidade também vai bem [...] ensinando a ler, a escrever e aprender. Consigo ler, consigo fazer minhas tarefas, consigo um monte de coisa lá na escola (ALUNA FREIRE, 2012).

Os relatos acima apontam para o modelo cartesiano de educação (BEHRENS, 2005), transmitindo um ensino fragmentado, compartimentalizado com disciplinas unilaterais, depositando na mente das crianças aquilo dito ser importante para o currículo prescritivo.

A fala da aluna Mourão (2012) revela a educação *no campo*, para que ela supostamente aprenda o respeito por todos, dizendo que as aulas na sala de aula dela são dinâmicas, ainda dizendo sobre o porquê do objetivo da educação na comunidade amazônica, *educar cidadãos*. Isso justifica questionar então que tipo de cidadão a escola está formando.

Aquele que se sente esquecido no próprio local de vida, onde o currículo impõe regras, disciplinas, para serem obedecidas, colocando *inspetores para vigiar o ensino, provinhas*, para dizer se a escola está aprovada ou reprovada na prova *infallível*, são realidades impostas pelo *currículo urbanocêntrico* (CORRÊA, 2005) na comunidade rural amazônica. Ainda em seu relato, percebemos a ausência de experiência de vida da aluna, sua vida comunitária, seus sonhos, amigos, o direito de saber-se. Uma cidadania do *livre contrato* parte desde a contratação dos professores até a transmissão do conteúdo na sala de aula.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O outro relato da aluna Freire (2012) segue a mesma lógica da precarização do ensino nas comunidades rurais, deixando à margem os saberes da comunidade, um currículo desvinculado da realidade da comunidade rural.

Pressupomos a escolarização prescrita nos documentos, nas propostas, nos pacotes pedagógicos que chegam à escola como uma educação urbanocêntrica, que demonstra a percepção de que a escola é no campo, pois, intenciona secundarizar a cultura dos sujeitos comunitários, para que os professores façam adaptações para efetuar-las na escola. O currículo prescritivo representa um modelo pedagógico de dominação sobre esses sujeitos. Mas, os professores, alunos e comunitários reagem nessa luta por uma educação do campo, em que a cultura da comunidade possa ser ou, pelo menos, constar dele, através da interação horizontal entre os sujeitos que fazem o processo educacional acontecer, na escola ou na comunidade.

As narrativas dos sujeitos revelam como o caminho para a interação curricular é desafiante em tornar a educação no Baixo Amazonas uma educação dos sujeitos do campo, mas o diálogo é o percurso para criar relações mais abertas de compreensão do sistema educacional, das estruturas, das concepções, das ideologias hegemônicas no currículo prescritivo, para possibilitar o entendimento, para transformar a realidade dessas comunidades silenciadas por esse currículo *urbanocêntrico*.

O comunitário Pereira (2012) em sua fala aponta a importância de *encaixar bem* as programações da comunidade e da escola, através da conversa. Assim, teremos oportunidades de suscitar um diálogo construtivo (GOODSON, 2008), para tornar esses eventos culturais artefatos do currículo.

Esse sentido de diálogo entre escola e comunidade continua a ser encontrado na fala da professora Santos (2012) ao afirmar que “tudo que a comunidade faz a escola também participa [...]”. Assim, o que a escola faz insere a comunidade, através dessas parcerias, dialogando com o olhar amazônico sobre a prática amazônica (ROCHA, 2012), que poderá construir um currículo sociointeracionista nessas comunidades rurais do



Baixo Amazonas. Pensando nessa articulação entre comunidade e escola, fizemos uma atividade para evidenciar que existem possibilidades de educar, partindo dos conhecimentos cotidianos que as crianças adquirem nos contextos da comunidade.

Conhecimentos científicos nos desenhos das crianças no processo do currículo em ação

A comunidade rural amazônica possui inúmeros espaços para a Alfabetização Científica. Os saberes tradicionais, as culturas locais, as memórias sociais, os conhecimentos empíricos sobre o ambiente da região onde vivem os sujeitos com suas práticas cotidianas (ARROYO, 2011). São formas de educação pouco exploradas no ambiente escolar formal pelos professores, o que precisa ser discutido, pois, na Educação do Campo se constrói esse processo através da realidade de cada comunidade, partindo de conhecimentos prévios dos estudantes, para construir um processo de educação que seja significativo para todos os sujeitos do processo educacional formal (CHASSOT, 2011).

A prática pedagógica na escola precisa ser o diálogo com a vida de cada sujeito da comunidade, cada lugar tem sua singularidade, manifestada através da cultura e da construção de conceitos científicos, através de aprendizagem significativa.

Trazemos na sequência alguns desenhos construídos pelos estudantes durante a atividade. Esse tipo de atividade ajuda o professor a olhar, ver e aproveitar os conhecimentos significativos construídos na estrutura cognitiva do estudante como ponte para ensinar conceitos científicos.



Figura 1: Representação da comunidade do Bom Socorro na Agrovila de Vila Amazônia



Fonte: Desenho de estudante da escola da comunidade do Bom Socorro (2013)

A estrutura cognitiva do estudante é essencial na aprendizagem significativa, características presentes na figura 1, em que o estudante representa mentalmente o mapa da comunidade, como são as ruas, casas, escola; coloca no desenho o olhar, a percepção dele da comunidade onde vive, processos de formação de conceitos científicos. Percebemos na imagem processos significativos na vida do estudante, que são conhecimentos previamente adquiridos, a partir dos quais o professor pode mediar novos conceitos científicos no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO; GHEDIN, 2012).

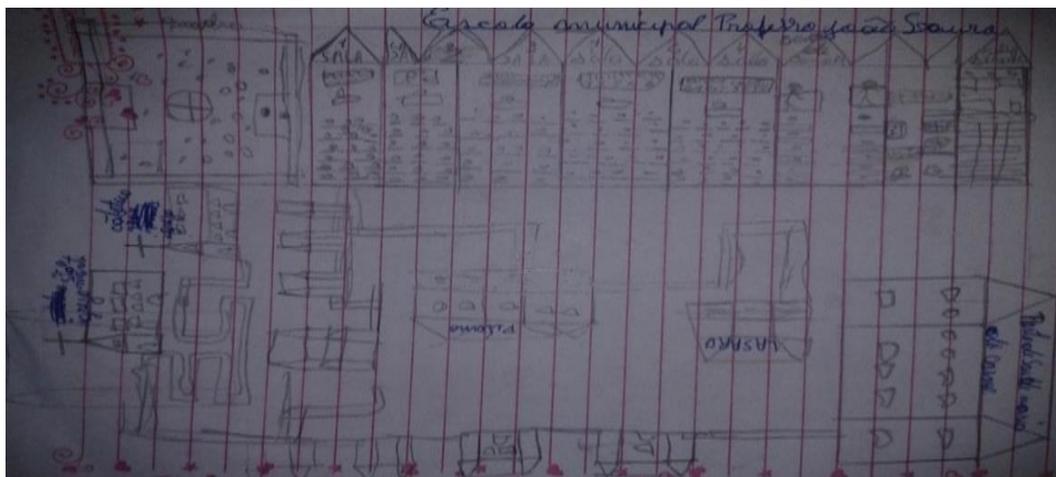
Neste sentido, outro estudante da escola fez uma representação de seu olhar sobre a comunidade figura 2. Nela, percebemos a representação das igrejas na comunidade, acusando a presença das mais diversas denominações, são instituições presentes na comunidade. Assim, vemos a presença de duas igrejas, presentes no local de vida do estudante, uma Católica e outra Evangélica, as quais são identificadas pelo desenho da cruz em ambas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Figura 2: Representação do local de vida do estudante, características da comunidade igrejas, posto de saúde, escola, campo de futebol, ruas e casas dos moradores com seus nomes.



Fonte: Estudante da escola da comunidade do Bom Socorro (2013)

Desenhos como esses podem auxiliar no processo de aprendizagem, despertando conhecimentos prévios dos estudantes.

Percebemos na figura 2, o quanto a comunidade e seu significado na vida do estudante podem ajudar no processo de ensinar-aprender, partindo do olhar da criança sobre sua realidade. Com um olhar mais atento sobre a figura vemos duas cruzes, simbolizando a diversidade de religiões na comunidade, ele escreve, no desenho, uma igreja é católica e a outra evangélica. Isso indica que o professor, ao ensinar conhecimentos científicos, deve partir de saberes anteriores dos estudantes, aproveitar essas imagens como ideias âncoras para trabalhar em várias áreas do currículo, como no ensino de história, geografia, religião, etc. A criatividade aliada a um bom processo formativo do professor, essencial para dialogar com os conhecimentos prévios dos estudantes, ajuda a “desenvolver” as estruturas cognitivas das crianças.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nessas áreas da Amazônia, religião é um assunto delicado para ser trabalhado na sala de aula, mas, percebemos que não se trabalha ensino de religiões, mas o ensino de uma religião apenas, se opondo ao fato de que vivemos num país das mais variadas religiões, marcado pelo sincretismo. O professor do ensino básico poderia ministrar o ensino religioso, por meio da história das religiões, em que o professor e os estudantes vão construindo os mapas conceituais da história de cada religião. São percepções que podem despertar os subsunçores dos estudantes, para a construção de significados científicos.

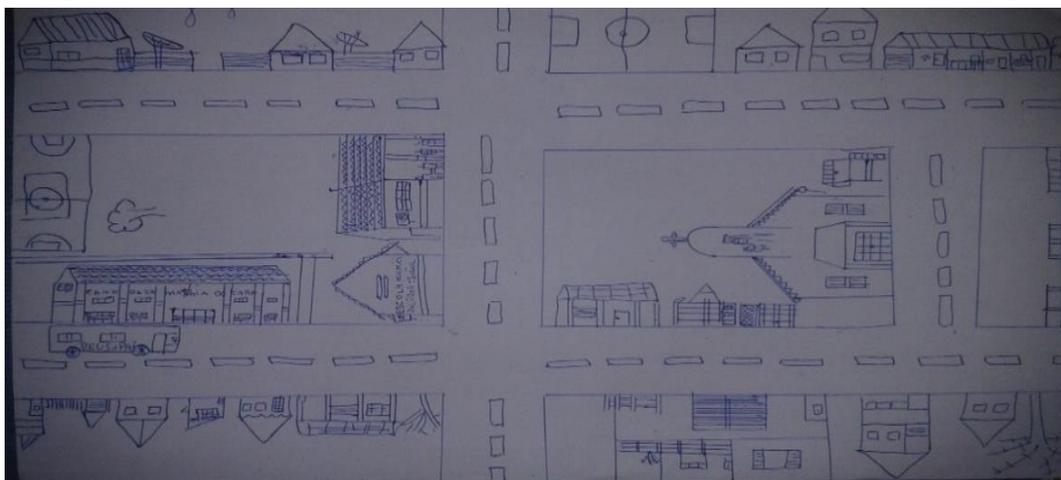
A representação da realidade da comunidade, através do olhar da criança, indica caminhos para que o professor identifique temas para serem trabalhados em sala de aula

Temas que serão pontes cognitivas para aprendizados de outras informações que demonstrem o diálogo entre os saberes do contexto com o da escola (FIGUEIREDO; GHEDIN, 2012).

Conhecimentos prévios construídos na estrutura cognitiva são pontes para o professor facilitar o processo de aprendizagens significativas. A figura 3 representa um processo sócio-histórico construído pelo homem, processos como esse podem servir como pontes para a aquisição de novos conhecimentos, tenha o professor como facilitador de assuntos que demonstrem os diálogos entre o que a escola ensina com o que as crianças aprendem na vida comunitária.



Figura 3: Mapa representativo da comunidade do Bom Socorro, localizações geográficas das referências da comunidade, igreja, praça, campo de futebol, etc.



Fonte: Estudante da escola da comunidade do Bom Socorro (2013).

Vários temas podem ser trabalhados a partir do desenho das crianças e de maneira interdisciplinar, como o espaço geográfico, paisagem, diâmetro, conhecimentos matemáticos, como figuras geométricas, elementos biológicos, elementos da comunicação. Atividades, diálogos como esse ajudam a construir conceitos científicos significativos no processo educacional dos estudantes na comunidade rural, e a identificação dos professores com o local de trabalho é essencial para aprendizagens significativas na construção do currículo da escola do campo.

Considerações Finais

Os diálogos que enfatizem o contexto da criança e que sejam significativos para elas poderão desmitificar a proposta pedagógica *urbanocêntrica* da educação na comunidade do Bom Socorro no Assentamento de “Vila Amazônia”, possibilitando abrir espaços para os sujeitos silenciados por políticas desenvolvimentistas, por meio de aulas mediada pelos professores, com temas que levem em consideração a realidade do local, realizando assim o que chamamos no texto de diálogos pedagógicos amazônicos. Isto

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



possibilita um fortalecimento de uma identidade na escola rural amazônica e pode ser percebido nos esforços de partir do local para o global, em que o *currículo em ação* na escola busca dialogar com os saberes da vida comunitária.

Atividades que partam da realidade do estudante ajudam no ensino e aprendizagem, o professor precisa saber ressignificar o currículo prescritivo, através de diálogos com os moradores da comunidade, elaborar um ensino significativo para as crianças, e que elas se reconheçam como sujeitos construtores de conhecimentos, que utilizem o que aprendem na escola na comunidade, ou saibam relacionar o aprendido em casa com os pais. A escola precisa aproveitar essas educações que surgem no meio comunitário para educar e ensinar na escola de assentamento.

Diálogos de compreensão da realidade ajudam no auxílio de uma educação que demonstre os contextos em que a escola se encontra, através da interação com as pessoas que moram, vivem na comunidade, que sejam práticas efetivas nas atividades curriculares na escola e considerem a participação de pais, associação comunitária na discussão da construção da proposta curricular.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência:** filosofia e prática da pesquisa. – São Paulo: Cengage Learning, 2009.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEHRENS, M.A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CALDART, R.S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M.G; _____. R.S; MOLINA M.C (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. – 5. ed., ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CORRÊA, S.R.M. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação no campo multicultural na Amazônia. In. HAGE, S.M (org.). **Educação do Campo na Amazônia:**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. – Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

FIGUEIREDO, Ângela Maria Rodrigues; GHEDIN, Evandro. A teoria da Aprendizagem significativa de David Ausubel e o ensino de ciências. In: GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, J.M. **Programa de Manejo de Quelônios Amazônicos “Pé-de-Pincha”**: Articulando a Alfabetização Científica em Comunidades Rurais no Baixo Amazonas. Dissertação de Mestrado em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2012.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1. ed. – 16. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

Sobre os autores:

Denis de Oliveira Silva - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Graduado em Pedagogia na UEA. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Email: denissilvamestrado@outlook.com

João Marinho da Rocha - Doutorando do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Docente na Universidade do Estado do Amazonas. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Graduado em História na UEA.

Recebido em: 30/03/2015

Aceito para publicação em: 20/04/2015