



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA – PGEDA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

**OS SABERES TRADICIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA, NA
ESCOLA MUNICIPAL MARCELINO HENRIQUE, DA COMUNIDADE
SANTA RITA DE CÁSSIA DA VALÉRIA EM PARINTINS, AM, BRASIL**

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

Manaus
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA – PGEDA – ASSOCIAÇÃO EM REDE

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

**OS SABERES TRADICIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA, NA
ESCOLA MUNICIPAL MARCELINO HENRIQUE, DA COMUNIDADE
SANTA RITA DE CÁSSIA DA VALÉRIA EM PARINTINS, AM, BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação em Rede da Universidade Federal do Amazonas no (UFAM), como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

Manaus
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B817o Brandão, Gelciane da Silva
Os Saberes Tradicionais no Ensino de Geografia, na Escola Municipal Marcelino Henrique, da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria em Parintins, AM, Brasil / Gelciane da Silva Brandão. - 2025.
237 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): José Vicente de Souza Aguiar.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus, 2025.

1. Saberes Tradicionais. 2. Ensino de Geografia. 3. Fenomenologia. 4. Educação. I. Aguiar, José Vicente de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. III. Título

GELCIANE DA SILVA BRANDÃO

OS SABERES TRADICIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA, NA ESCOLA MUNICIPAL MARCELINO HENRIQUE, DA COMUNIDADE SANTA RITA DE CÁSSIA DA VALÉRIA EM PARINTINS, AM, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação em Rede da Universidade Federal do Amazonas no (UFAM), como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia.

Aprovada em 31 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR

Data: 30/04/2025 11:59:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, Presidente
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

Documento assinado digitalmente



IDEMAR VIZOLLI

Data: 04/04/2025 19:18:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Idemar Vizolli, Membro Interno
UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS – UFT

Documento assinado digitalmente



MAURO GOMES DA COSTA

Data: 04/04/2025 10:22:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa, Membro Interno
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA

Documento assinado digitalmente



EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO

Data: 30/04/2025 11:15:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Ednea do Nascimento Carvalho, Membro Externo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFOPA

Documento assinado digitalmente



MARIA DO CARMO ALVES DA CRUZ

Data: 29/04/2025 10:54:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr^a. Maria do Carmo Alves da Cruz – Membro Externo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

DEDICATÓRIA

Dedico aos comunitários de Santa Rita de Cássia da Valéria no município de Parintins (AM), bem como aos estudantes, professores, pedagoga, secretária e ao gestor da Escola Municipal Marcelino Henrique, cuja colaboração foi essencial para realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho. Ao longo desta trajetória, vivenciei experiências diversas, algumas desafiadoras e outras enriquecedoras, todas fundamentais para meu crescimento pessoal e acadêmico. Sou imensamente grata àqueles que, com palavras de incentivo e apoio, me motivaram a seguir em frente nessa atividade de formação acadêmica.

Agradeço especialmente ao professor Dr. **José Vicente de Souza Aguiar**, pela orientação dedicada e pelo conhecimento compartilhado ao longo desta pesquisa. Sua compreensão e incentivo foram essenciais para a conclusão desta tese.

Agradeço aos docentes que atuaram no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena Em Rede (EDUCANORTE).

Registro meus sinceros agradecimentos aos(as) comunitários(as) **Amarildo Lira, Nair Xavier, Esmeraldo Xavier, Elinair Xavier, Geraldo França, Haroldo Gomes, Izaura Oliveira, Lucilene França, Marluce Xavier e Ana Xavier**, bem como aos(as) estudantes, ao gestor da Escola Municipal Marcelino Henrique, Prof. **Ernandes Gonçalves Pereira**, pedagogo **Areonildo Pires** e a secretária **Alcieles Xavier Lira** que gentilmente contribuíram com a construção deste estudo.

Ao professor Dr. **Marceliano Eduardo de Oliveira**, do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) expresso meu reconhecimento por sua presença constante, apoio inestimável e respeito nos momentos mais desafiadores deste percurso acadêmico.

Agradeço à **Universidade do Estado do Amazonas (UEA)** e à **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, instituições que compõem o polo Manaus no primeiro Programa em Doutorado em Educação em rede da região Norte, que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa e de outras nessa área de conhecimento.

Registro meus agradecimentos à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** e à **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)** pelo suporte concedido aos doutorandos, essencial para a realização de nossos trabalhos, visto que foi fundamental na estruturação do PGEDA polo Manaus.

RESUMO

Esta tese, intitulada “Os Saberes Tradicionais no Ensino de Geografia na Escola Municipal Marcelino Henrique, da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, em Parintins, AM, Brasil”, compreendeu as possibilidades de articulação entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia. O estudo se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão sobre a relevância desses saberes no contexto escolar, desafiando a lógica hegemônica que frequentemente os marginaliza. A pesquisa adota uma abordagem fenomenológica para responder o problema central: *Que articulações são possíveis entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores e estudantes da Escola Municipal Marcelino Henrique?* O objetivo geral consistiu em compreender as articulações entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria e estudantes das séries finais do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: Conhecer a história da comunidade por meio da memória coletiva dos moradores mais antigos, buscando reconstruir a história do lugar; (II) Cartografar os saberes tradicionais dos moradores e estudantes das séries finais do ensino fundamental, com foco na água, terra, floresta e fenômenos atmosféricos, utilizando relatos escritos, ilustrações e diálogos; (III) Identificar como os Saberes Tradicionais podem ser articulados no ensino de Geografia na comunidade. A metodologia adotada fundamenta-se na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) como método de abordagem e na cartografia de Deleuze e Guattari (1995) como método de procedimento. A pesquisa foi realizada com um grupo de 12 moradores e 6 estudantes do 6º ano, empregando técnicas como conversas, escuta ativa, atividades escritas e desenhos. Os resultados demonstram que a inserção dos saberes tradicionais no ensino de Geografia é viável e enriquecedora, especialmente quando articulada com as Unidades Temáticas da BNCC. Além disso, evidenciam que tais saberes, frequentemente ignorados pela ciência, podem ser potencializados no contexto escolar no âmbito do ensino de Geografia, em uma perspectiva de contextualização humanizada, localizada e de vida.

Palavras-chave: Saberes Tradicionais, Ensino de Geografia, Fenomenologia, Educação.

ABSTRACT

This thesis, entitled "*Traditional Knowledge in Geography Teaching at Marcelino Henrique Municipal School, Santa Rita de Cássia da Valéria Community, Parintins, AM, Brazil*", explores the possibilities of articulating Traditional Knowledge with the teaching of Geography. The study is justified by the need to broaden the understanding of the relevance of such knowledge within the school context, challenging the hegemonic logic that often marginalizes it. The research adopts a phenomenological approach to address the central question: What forms of articulation between Traditional Knowledge and the teaching of Geography are possible, based on the perspectives of residents and students at Marcelino Henrique Municipal School? The main objective was to understand the articulations between Traditional Knowledge and the teaching of Geography, drawing on the perceptions of residents of the Santa Rita de Cássia da Valéria community and students in the final years of elementary education at Marcelino Henrique Municipal School. To achieve this, three specific objectives were established: (I) To learn about the community's history through the collective memory of elder residents, aiming to reconstruct the history of the place; (II) To map the traditional knowledge of residents and students in the final years of elementary education, focusing on water, land, forest, and atmospheric phenomena, using written accounts, illustrations, and dialogues; (III) To identify how Traditional Knowledge can be incorporated into the teaching of Geography within the community. The methodology is grounded in Merleau-Ponty's (1999) phenomenology as the methodological approach and in Deleuze and Guattari's (1995) cartography as the procedural method. The research involved a group of 12 residents and 6 sixth-grade students, using techniques such as informal conversations, active listening, written activities, and drawings. The findings show that incorporating traditional knowledge into Geography teaching is both feasible and enriching, particularly when aligned with the Thematic Units of the BNCC (Brazilian Common Core Curriculum). Furthermore, the results highlight that such knowledge—often overlooked by formal science—can be valued and enhanced within the school environment, contributing to a humanized, localized, and life-centered educational perspective.

Keywords: Traditional Knowledge, Geography Teaching, Phenomenology, Geographic Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Demonstração dos caminhos para a unidade de significado | 26 |
| Figura 2 – Características do Rizoma..... | 41 |
| Figura 3 – Encontros entre a Fenomenologia e a Cartografia | 45 |
| Figura 4 – Discussões sobre o Saber | 49 |
| Figura 5 – Ruptura de Escala | 66 |
| Figura 6 – Imagem de Santa Rita de Cássia da Valéria | 83 |
| Figura 7 – Procissão de Santa Rita de Cássia da Valéria | 84 |
| Figura 8 – Capela construída na comunidade m 1937 | 85 |
| Figura 9 – Construção da 2 ^a igreja da Santa Rita de Cássia e atualmente..... | 86 |
| Figura 10 – Desenhando o Croqui da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria | 89 |
| Figura 11 – Croqui da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria | 89 |
| Figura 12 – Enchente em Parintins (AM), 1949..... | 91 |
| Figura 13 – Registro de moradores | 92 |
| Figura 14 – No lugar do atual ginásio havia uma escola..... | 92 |
| Figura 15 – UBS em homenagem a M ^a de Nazaré Barbosa..... | 93 |
| Figura 16 – Serviços de água, luz e internet na comunidade | 95 |
| Figura 17 – Centro social da igreja | 96 |
| Figura 18 – Boi Arretadinho | 97 |
| Figura 19 – Apresentação do Boi Curumim na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria | 98 |
| Figura 20 – Visão aérea da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria. | 100 |
| Figura 21 – A rampa da comunidade Santa Rita de Cássia..... | 101 |
| Figura 22 – Vestígios arqueológico na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria | 103 |
| Figura 23 – Posto Fiscal da Serra de Parintins em 1944 | 108 |
| Figura 24 – Comunidade de São Paulo da Valéria, lugar de referência do posto fiscal | 109 |
| Figura 25 – Produção do artesanato rústico | 112 |
| Figura 26 – Produção do artesanato de Geraldo França..... | 114 |
| Figura 27 – O caminho pela mata..... | 116 |
| Figura 28 – Navegando e observado | 116 |
| Figura 29 – Observações na boca da Valéria | 117 |
| Figura 30 – Cartão postal de Navios Transatlânticos..... | 119 |
| Figura 31 – Chegada de turista em décadas distintas | 119 |
| Figura 32 – Venda do artesanato | 120 |

| | |
|--|-----|
| Figura 33 – Vista aérea da Lagoa da Francesa em Parintins (AM)..... | 123 |
| Figura 34 – Vista de dentro de uma lancha de transporte de passageiros | 124 |
| Figura 35 – Vista aérea da comunidade de Vila Amazônia em época de cheia..... | 125 |
| Figura 36 – Vista aérea da boca da Valéria do município de Parintins – AM | 128 |
| Figura 37 – Uma Bajara (esq.) que é a embarcação coberta e quatro canoas (dir.) | 128 |
| Figura 38 – Uma Bajara que é a embarcação coberta e quatro canoas | 129 |
| Figura 39 – Criança tirando o capim da palheta de um motor rabetá..... | 130 |
| Figura 40 – A criança e o remo | 131 |
| Figura 41 – Os animais da região da Valéria | 132 |
| Figura 42 – Conhecendo o bicho preguiça..... | 133 |
| Figura 43 – Arara vermelha..... | 134 |
| Figura 44 – Reunião com a comunidade e com membros da escola..... | 136 |
| Figura 45 – Escola Municipal Marcelino Henrique | 137 |
| Figura 46 – Etapas do Saber Tradicional da Juta | 144 |
| Figura 47 – Colheira de milho em janeiro em área que será alagada..... | 145 |
| Figura 48 – Produção da farinha de mandioca | 147 |
| Figura 49 – A crueira são esses pedaços que sobram..... | 148 |
| Figura 50 – Percepções na atividade de produção da farinha | 149 |
| Figura 51 – Entrevista: Saberes da Floresta | 152 |
| Figura 52 – A história da Cobra-grande | 162 |
| Figura 53 – A história do Curupira | 163 |
| Figura 54 – A história do Boto | 164 |
| Figura 55 – A história do tesouro na Serra da Valéria | 165 |
| Figura 56 – Atividade com os estudantes..... | 166 |
| Figura 57 – Elementos da comunidade – área urbana..... | 167 |
| Figura 58 – O espaço vivido..... | 169 |
| Figura 59 – Elementos da comunidade – áreas naturais..... | 170 |
| Figura 60 – Percepções do Ciclo de Vida da Mandioca..... | 185 |
| Figura 61 – Percepções da atividade de um caçador | 186 |
| Figura 62 – O saber atmosférico percebido pelo agricultor | 188 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|-----|
| Mapa 1 – Localização do Município de Parintins (AM), Brasil | 74 |
| Mapa 2 – Localização do arquipélago da Ilha Tupinambarana..... | 75 |
| Mapa 3 – Localização da Comunidade de Santa Rita de Cássia em relação a Parintins..... | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Conceitos sobre a função da Geografia no âmbito da Educação Básica..... | 55 |
| Quadro 2 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2018 | 57 |
| Quadro 3 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2019 | 58 |
| Quadro 4 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2020 | 59 |
| Quadro 5 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2021 | 60 |
| Quadro 6 – Teses com temática do Saber Tradicional na região Norte de 2018 a 2022 | 61 |
| Quadro 7 – Opções Teórico-Metodológica da Pesquisadas Dissertações e Teses..... | 62 |
| Quadro 8 – Missões de Evangelização em Tupinambarana e despovoação | 71 |
| Quadro 9 – Atas de 1967 a 2025 da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria | 86 |
| Quadro 10 – Comunidades da região da Valéria no município de Parintins (AM) | 102 |
| Quadro 11 – Ficha técnica do sítio arqueológico de Santa Rita de Cássia da Valéria..... | 103 |
| Quadro 12 – Correção das frases dos condutores de embarcação..... | 118 |
| Quadro 13 – Trechos via fluvial para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria | 126 |
| Quadro 14 – Trechos via estrada para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria | 127 |
| Quadro 15 – O saber da juta..... | 143 |
| Quadro 16 – Saberes Tradicionais e informações científicas | 152 |
| Quadro 17 – Percepções de um caçador..... | 154 |
| Quadro 18 – Saber Tradicional da Panema pela percepção da criança..... | 159 |
| Quadro 19 – Saber Tradicional do Quebranto pela percepção da criança | 160 |
| Quadro 20 – Saber Tradicional da Reima pela percepção de uma anciã | 161 |
| Quadro 21 – Diálogos da história da comunidade no 6º ano no ensino de Geografia | 173 |
| Quadro 22 – Diálogos da história da comunidade no 7º ano no ensino de Geografia | 174 |
| Quadro 23 – Diálogos da história da comunidade no 8º ano no ensino de Geografia | 176 |
| Quadro 24 – Diálogos da história da comunidade no 9º ano no ensino de Geografia | 176 |
| Quadro 25 – Diálogos dos saberes da reima, panema e quebranto no 6º ano no ensino de Geografia | 177 |
| Quadro 26 – Diálogos dos saberes da reima, panema e quebranto no 7º ano no ensino de Geografia | 178 |
| Quadro 27 – Como articular os saberes da pesca no ensino de Geografia..... | 179 |
| Quadro 28 – Saberes da água no ensino de Geografia..... | 179 |
| Quadro 29 – Como articular os saberes da pesca no ensino de Geografia..... | 180 |
| Quadro 30 – O Saber da juta nas Unidades Temáticas da BNCC..... | 182 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 31 – Saberes da mandioca a Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida | 183 |
| Quadro 32 – Como articular os saberes da mandioca no ensino de Geografia..... | 184 |
| Quadro 33 – Saberes da caça e a Unidade Temática: conexões e escalas | 186 |
| Quadro 34 – Saberes Atmosféricos e a Unidade Temática: conexões e escalas..... | 188 |
| Quadro 35 – Como articular os saberes Atmosféricos no ensino de Geografia..... | 189 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| AM | Amazonas |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CESP | Centro de Estudos Superiores de Parintins |
| CETAM | Centro de Educação Tecnológica do Amazonas |
| CRFT | Centro Receptivo Fluvial Turístico |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| ENA | Encontro Nacional de Agroecologia |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDESCOLA | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| GEPIA | Grupo de Pesquisas em Educação, Patrimônio, Arqueometria e Ambiente na Amazônia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INPE | Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais |
| INPI | Instituto Nacional de Propriedade Industrial |
| MPAM | Ministério Público do Estado do Amazonas |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PPGEEC | Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia |
| SAAE | Serviço Autônomo de Água e Esgoto |
| SECOM | Secretaria Municipal de Comunicação |
| SEMSA | Secretaria Municipal de Saúde |
| SEMTUR | Secretaria Municipal de Turismo de Parintins |
| SES-AM | Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas |
| UFAM | Portal da Universidade Federal do Amazonas |
| UTAM | Instituto de Tecnologia da Amazônia |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| COMO AS SEMENTES DA SAMAUMEIRA..... | 13 |
| REMANDO PELA TESE..... | 21 |
| | |
| SEÇÃO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 32 |
| 1.1 A natureza da percepção..... | 33 |
| 1.2 Rizomas: tecendo reflexões | 37 |
| 1.3 Encontros Fenomenológicos e Cartográficos | 44 |
| 1.3 Discutindo a categoria Saber | 48 |
| 1.4 Considerações sobre a Geografia Escolar | 53 |
| 1.5 Pesquisas sobre os Saberes Tradicionais na região Norte do Brasil..... | 56 |
| 1.6 Ruptura de Escala: a Multiplicidade da Cultura | 64 |
| | |
| SEÇÃO II – COMUNIDADE SANTA RITA DE CÁSSIA DA VALÉRIA O LUGAR DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA | 70 |
| 2.1 Da colonização ao contexto atual do município de Parintins (AM) | 70 |
| 2.2 Memórias da história da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria | 75 |
| 2.2.1 Os achados arqueológicos | 102 |
| 2.2.2 Memória coletiva: a atividade turística e o artesanato | 107 |
| 2.3 Remando nas experiências da pesquisa | 122 |
| 2.4 Experiências na Escola Municipal Marcelino Henrique | 135 |
| | |
| SEÇÃO III – TECENDO SABERES TRADICIONAIS | 140 |
| 3.1 Saberes da Água: a pesca | 140 |
| 3.2 Saberes da Terra e da água: A produção da Juta | 142 |
| 3.2.1 Saberes da Terra: a mandioca | 147 |
| 3.3 Saberes da Floresta: as plantas medicinais | 151 |
| 3.3.1 Saber da Floresta: a caça | 153 |
| 3.4 Saberes Atmosféricos | 155 |
| 3.5 Saberes que afetam o corpo: a panema, o quebranto e a reima..... | 158 |
| 3.6 Histórias contadas pelos estudantes e moradores..... | 162 |
| 3.7 Percepção dos estudantes sobre o lugar vivido | 165 |
| | |
| SEÇÃO IV – PUXIRUM ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA | 172 |
| 4.1 Linha de fuga: a história da comunidade no ensino de Geografia..... | 173 |
| 4.2 Linha de fuga: os saberes da reima, panema e quebranto no ensino de Geografia . | 177 |
| 4.3 Linha de fuga: os saberes da Água no ensino de Geografia | 179 |
| 4.3.1 Linha de fuga: o saber tradicional da Juta no ensino de Geografia | 181 |
| 4.4 Linha de fuga: os saberes da Terra no ensino de Geografia | 183 |
| 4.5 Linha de fuga: os saberes da Floresta no ensino de Geografia | 185 |
| 4.6 Linha de fuga: os saberes Atmosféricos no ensino de Geografia | 187 |

| | |
|--|------------|
| FINALIZAMOS A NOSSA CONVERSA, PORÉM QUANTO! | 190 |
| REFERÊNCIAS | 197 |
| ANEXOS | 211 |

COMO AS SEMENTES DA SAMAUMEIRA

A Samaumeira¹ (*Ceiba pentandra L. Gaertn*), da família Bombacaceae, é uma espécie de árvore que solta no ar sementes envoltas em suas painas, parecidas com “pluma”. Refinada pela natureza, essas painas que carregam as sementes são levadas pelo vento, renascendo em outros lugares; durante as viagens pelo rio, notamos esse fenômeno. É a partir desse modo que a samaumeira refloresta sua espécie, assim almejamos que esta tese chegue aos lugares mais longínquos; renascendo naqueles que virão a fazer pesquisa na Amazônia, mas possam ouvir e disseminar os saberes das pessoas que nela vivem. A Amazônia não é apenas uma região geográfica. Ela compõe um rizoma, na acepção deleuziana, no qual suas partes não podem ser compreendidas isoladamente; é necessária a escuta ativa das vozes que nela vivem.

Esta tese foi elaborada para compreendermos que articulações são possíveis entre os saberes tradicionais e o ensino de geografia, a partir de um povo que coexiste com os desafios contemporâneos. Foi um esforço corporal, de sentir com as pessoas, o ar, a água, a terra, a floresta e toda a natureza que envolve o viver na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria no município de Parintins (AM). Isso nos diferencia das convencionalidades das pesquisas, de pensar a escola para além do que já vem estabelecido, e por isso sabemos que o desafio não se finda, ele está posto para que outras pessoas, pesquisadores ou não, possam pensá-lo.

Caminhar com as pessoas, o ar, a água, a terra, a floresta e com os fenômenos atmosféricos, foi para nós um ato de aproximação entre os saberes tradicionais e o ensino de geografia, tendo o aporte da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), a fim de reflorestarmos o pensamento aos moldes do que trata Krenak (2015). Ao falar dos seus vínculos com a terra, de modo geral, afirma: “Quando eu vou a um riacho, a uma fonte, naquela nascente, eu estabeleço uma relação com ela, [...] para mim, é uma dádiva maravilhosa, que me conecta com outras possibilidades de relação com as pedras, com as montanhas, com as florestas” (Krenak, 2015, p. 64).

É através desse processo de transgressão do pensamento, especialmente em relação ao processo escolar, que queremos compartilhar inicialmente como esta pesquisadora parintinense construiu sua trajetória de vida e acadêmica.

¹ É considerada a árvore símbolo e mãe de todas as outras árvores da várzea. A seiva da planta é empregada no tratamento de conjuntivite, e a casca utilizada como diurético. As raízes ficam expostas às margens dos riachos secos. Durante o verão, quando cortadas, acumulam água potável de qualidade para o consumo. Sua madeira é usada em caixotes para embalagem, brinquedos, barris de pouca duração, embarcações, miolo de compensado e pasta para celulose (Embrapa, 2022, p. 02).

Fui criada pelos meus avós maternos Maria Izenilda da Silva Brandão (*in memoriam*) e Joel de Souza Brandão (*in memoriam*), ambos oriundos da comunidade do Espírito Santo do Meio localizada na margem esquerda do rio Amazonas, próximo a cidade de Parintins (AM).

Minha mãe, dona de casa, descendente de africanos² e indígenas, frequentemente tratava nossas enfermidades com ervas medicinais cultivadas em nosso pequeno quintal na cidade. Ela viveu em uma época em que, após o casamento, a mulher enfrentava uma espécie de enclausuramento, dedicando-se exclusivamente ao trabalho doméstico, ao papel de esposa e de mãe. Embora tenha cursado apenas as séries iniciais, sabia ler e escrever. Além disso, possuía múltiplas habilidades: cozinhava muito bem, costurava nossas roupas, pois nem sempre podíamos comprar peças nas lojas; bordava, tecia roupas em crochê, pintava guardanapos e lavava roupas dos vizinhos para complementar a renda familiar. Ela também era católica fervorosa, membro do Movimento Sacerdotal Mariano e devota de Santa Clara e Nossa Senhora do Carmo, padroeira de Parintins.

Meu pai, exerceu a profissão de pescador até 2011, quando foi acometido de bursite no ombro devido aos movimentos repetitivos na prática da pesca. Ele era o provedor da casa e, ao retornar de uma longa jornada de pescaria, que poderia durar dias, dedicava-se a consertar as malhadeiras que foram danificadas. Também era supersticioso, acreditava que mulheres grávidas ou menstruadas não podiam tocar nos apetrechos de pesca, como malhadeiras, remo, panelas ou mesmo lavar as roupas usadas em sua atividade laboral, sob pena de ficarem panemas³. Quando criança recordo que a única tarefa que eu podia fazer, era levar sua bolsa de roupa ou suas panelas, mas sem embarcar na canoa, pois para ele aquilo não era um brinquedo, era parte da vida dele.

Minha inspiração pelo estudo teve influência de minha mãe; recordo que ela tinha uma vontade imensa em aprender e se matriculou no programa Reescrevendo o Futuro⁴, um programa de alfabetização de jovens e adultos idealizado pelo Ministério da Educação e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

² Os primeiros africanos introduzidos em Parintins chegaram em 1796 com o capitão de milícias José Pedro Cordovil (Bittencourt, 2001; Saunier, 2003), um quantitativo de 77 escravos em 1848, 180 em 1856, 192 em 1859 e 263 escravizados em 1861 (Saunier, 2003).

³ Uma espécie de má sorte que seria prejudicial na pescaria, uma vez acometido pela panema o homem deveria passar por um processo de banhos de ervas, assim como seus materiais de trabalho.

⁴ Em 2010, possivelmente, desconhecendo as decisões do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), a UEA resolveu extinguir o projeto de alfabetização, com o argumento de que essa ação era de responsabilidade da Educação Básica; nesse caso, da Secretaria de Estado da Educação, que acolheu a ideia, mas só retomou essas atividades cerca de três anos depois (Feldmann; Silva, 2018, p. 10).

Na educação infantil estudei no Jardim Mirinópolis⁵; o fundamental na Escola Estadual Gentil Belém; e o ensino médio cursei na escola Estadual Senador João Bosco, nestes educandários, não recordo atividades ou menção à palavra “pesquisa” nos moldes do que fazemos hoje, sobretudo nas ciências humanas. A ideia de realizar pesquisar, nessa época, guardava relação em procurar o conceito ou a explicação de algum assunto, uma tarefa que eu costumava realizar consultando a enciclopédia Balsa⁶ de capa vermelha que ocupava um lugar de destaque na estante de casa.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) chegou em Parintins, em 2001, recordo dos fogos de artifícios e jovens que rasparam a cabeça, uma forma de comemorar a aprovação no vestibular. Foi uma festa na cidade e os nomes eram lidos na rádio local. Quando a UEA iniciou suas atividades de ensino, levantava-se com frequência questionamentos por parte da igreja católica. Recordo que certa vez fui à missa e um dos sermões citava o afastamento dos fiéis que a universidade estava promovendo, além de profanar o nome de Deus ao ensinar que “Deus está morto”, famosa frase do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, presente na obra *Assim Falou Zarathustra*. O assunto era pauta no horário de almoço em casa, quando nos sentávamos em volta de uma grande mesa, no mesmo horário após as 11h. Enfim, o assunto era um escândalo para a época, há pouco mais de vinte anos.

Os anos se passaram e mesmo tendo que trabalhar como doméstica desde minha adolescência, cresci movida pela vontade de estar na faculdade. Fui a primeira na minha família a passar para um curso superior, primeiro para Engenharia na extinta Universidade de Tecnologia da Amazônia – UTAM (2005), mas infelizmente não fui cursar, pois, meus pais não possuíam recursos financeiros para me manter na capital, visto que morava na cidade de Parintins. Acabei como a maioria das jovens pobres que concluíam o ensino médio e, seguindo uma tradição que permeava a maioria das mulheres da minha família, fui trabalhar como empregada doméstica aos 19 anos de idade em uma época que não havia o reconhecimento jurídico da profissão, assim a remuneração era calculada na decisão de quanto o patrão queria pagar. Eu tinha noção e esperança de que a educação pudesse mudar a minha condição de vida; assim, no mesmo ano fui aprovada para o curso Técnico em Guia de Turismo pelo Centro de

⁵ Fundado no dia 1º de março de 1984 pela Prelazia de Parintins.

⁶ A história dessa enciclopédia, que foi lançada poucos dias antes do golpe militar de 1964 e teve sua última edição impressa exatamente 50 anos depois, em 2014, e envolveu grandes nomes da cultura brasileira e, para famílias que se preocupavam enormemente com os estudos de seus filhos, significou muita luta e, por vezes, endividamentos (VEIGA, 2023).

Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM e, em seguida, prestei vestibular em 2005/acesso/2006 na UEA⁷ para o curso de licenciatura em Geografia e fui aprovada.

A escolha pelo curso de Geografia foi motivada pela minha experiência de vida, uma vez que trabalhei como doméstica durante grande parte da minha adolescência na casa de uma professora formada nessa área. Recordo que, após o almoço, eu costumava sentar-me à mesa na sala, e ela comprava livros lindos com figuras coloridas, abordando os mais diferentes assuntos. As obras pelas quais sempre tive maior afinidade foram filosofia, sociologia, história e geografia.

A genitora dessa professora, a senhora Alice Melo Pinho (*in memoria*) foi uma amiga importantíssima e tornou-se meu refúgio nos momentos de adversidades. Seus conselhos e incentivos foram determinantes para que eu conseguisse seguir minha jornada acadêmica. Ela, gentilmente, pagou a taxa de inscrição no vestibular da UEA, encargo que minha família não possuía recursos para custear. Infelizmente, uma imensa tristeza cruzou o caminho de nossa amizade quando ela foi acometida por um Acidente Vascular Cerebral (AVC), e não teve a oportunidade de me ver no mesmo ano, sendo aprovada no vestibular.

No período compreendido de 2006 a 2010, cursei Licenciatura em Geografia no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Durante esse intervalo, a UEA contava até 2009 com docentes contratados e a maioria especialistas. Nesse período o apoio para a iniciação científica era limitado, o acesso à internet era precário, dificultando o acesso à informação e uso de recursos digitais como fonte; alguns professores estavam em qualificação nos programas de pós-graduações stricto sensu, o que demandava muitas vezes um esforço individual pela busca do conhecimento, para complementar as aulas regulares.

Durante o período da graduação, fui aprovada em dois processos seletivos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): primeiro para o Censo Populacional (2007) e depois para o Censo Agropecuário (2009). Essas atividades profissionais possibilitaram conhecer diversas comunidades no entorno de Parintins, visto que, até então, meu contato com a realidade desses lugares era restrito a algumas viagens de campo organizadas por docentes da graduação.

A experiência de ser moradora de comunidade nunca foi parte do meu cotidiano, e considero importante ressaltar esse fato, pois cada lugar possui uma dinâmica particular. Um

⁷ A Universidade do Estado do Amazonas – UEA foi instituída em 2001 e determinou um novo futuro para milhares de amazonenses da capital e dos 61 municípios do interior. Ao iniciar suas atividades, a UEA instalou-se fisicamente na capital e em dois municípios do interior do Estado Parintins e Tefé (UEA, 2016, p. 01-02).

episódio de minha infância ilustra bem essa questão: aos dez anos de idade, minha mãe permitiu que eu viajasse com a família de minha tia para uma área de várzea, onde meu tio trabalhava como vaqueiro em uma fazenda. Entusiasmada com a viagem e a perspectiva de passar férias com minhas primas, fui para o local feliz.

Entretanto, já no primeiro dia, ao cair da tarde, deparei-me com um silêncio profundo e absoluto. Não havia vizinhança próxima, apenas o som dos pássaros e do gado, e a ausência de eletricidade tornava o ambiente ainda mais triste, limitando qualquer possibilidade de distração. Esse lugar silencioso e isolado gerou em mim um forte desejo de retornar para casa, a ponto de chorar diariamente. Após alguns dias repetindo o mesmo ritual de choro, minha tia decidiu me levar de volta. Aguardamos nas margens do rio Amazonas até que o primeiro barco passasse; meu tio acenou com um pano branco, e o comandante parou para nos buscar.

Essa experiência ilustra bem a diversidade de cenários na Amazônia, onde convivem tanto cidades urbanizadas quanto comunidades que apresentam características urbanas, além de locais inóspitos e isolados, cuja dinâmica é imprevisível e muitas vezes desconhecida. Viver na Amazônia é confrontar-se com essas múltiplas realidades e entender que cada espaço possui uma identidade própria.

Em 2007, como recenseadora do IBGE, conheci diferentes comunidades, pessoas, observei seus modos de vida, e sou testemunha do impacto positivo que o Programa Luz para Todos⁸ trouxe para famílias que moram na margem do rio ou aquelas que moram em área mais remotas. Em uma das ocasiões do Censo fui guiada por um comunitário para entrevistar as famílias que viviam distante das margens do rio; caminhamos cerca de uma hora, no meio da mata. Ali, cansada, ao chegar na residência pedi água e fui surpreendida com um copo de água gelada, então surpresa perguntei: Como você conseguiu água gelada? E uma senhora apontou para o alto e exclamou “é do Luz para Todos”. Eu nunca esqueci aquele dia, levantei a cabeça e vi os fios de alta tensão passando acima das copas das árvores no meio da mata, e aquele povo tendo acesso a um bem que parece tão normal no nosso dia a dia. É só na ausência que percebemos o quanto é necessário para todos e todas tal acesso.

Comecei a estudar a graduação no horário manhã na UEA, buscando conciliar trabalho e estudo; minha residência ficava a 5km da universidade, trajeto feito ao longo dos quatro anos

⁸ O Programa Luz para Todos foi instituído no ano 2003 para implementar a universalização do acesso à energia elétrica para as famílias residentes no meio e ainda não tinham acesso a esse serviço público. O processo de universalização teve seu início marcado com a edição do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003, que instituiu o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica “Luz para Todos”. Até abril de 2017, foram atendidos mais de 3,3 milhões de domicílios, beneficiando 16 milhões de pessoas na área rural, resultado que credencia o Programa de Inclusão Elétrica como o mais ambicioso do mundo (Brasil, 2023).

de bicicleta, em meio a muitas dificuldades. No último período, minha mãe recebeu o diagnóstico de câncer no pulmão e, após um longo tratamento, infelizmente ela nos deixou em 2010. Mesmo diante dessa perda irreparável, ela foi forte para dizer que o incentivo pelo “estudo” era a única coisa ela poderia nos deixar. Ela nos ensinou que o conhecimento é capaz de nos proporcionar oportunidades, com essa lembrança carrego a responsabilidade de honrá-la, buscando sempre aprender e compartilhar conhecimento.

Conheci a pesquisa na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no contato com autores clássicos, no desenvolvimento de seminários, na participação em semanas acadêmicas e pesquisa de campo. Neste cenário, a primeira pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* compartilhada com a turma de Geografia em 2006 foi do professor Dr. José Camilo Ramos de Souza, intitulada “O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins”, dissertação defendida no mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que nos serviu de inspiração para trabalhos docentes e de pesquisa.

Na graduação (2006/2010); pós-graduação lato sensu (2010/2011) e na pós-graduação stricto sensu (2017-2019) desenvolvi pesquisa com aporte do método fenomenológico, com a finalidade de compreender o mundo vivido como um retorno às essências dos fenômenos estudados (Merleau-Ponty, 1999). Como resultado, na graduação em Geografia desenvolvi o artigo sobre “A percepção do aluno em relação a cidade”; na especialização: “A percepção do turista em relação ao guia turístico de Parintins” e no mestrado a dissertação “Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM.”

Em função do meu desempenho como discente na graduação, no ano de 2010 fui contemplada com uma bolsa de estudo para a especialização em Turismo e Desenvolvimento Local pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), oportunidade que me rendeu uma proposta de trabalho na mesma instituição, na qual fui acadêmica e estou servidora desde 2012 no cargo de Assessora Técnica no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP).

Em 2012, o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia promoveu uma turma especial voltada para a qualificação docente no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). Esse evento resultou em algumas parcerias de produção e contato com a pesquisa. Logo, despertou em mim o interesse em participar do processo seletivo do mesmo programa em 2013, porém, não obtive êxito.

Em 2014 meus planos foram interrompidos, fui vítima de um acidente de trânsito grave que me levou à fratura do fêmur direito, costelas quebradas, e escoriações pelo corpo; tive de

passar por uma cirurgia de mais de cinco horas. Como consequência, perdi os movimentos do lado direito do corpo que só restabeleci por completo depois de meses de fisioterapia.

Depois do difícil episódio do meu acidente, no ano de 2015 voltei ao trabalho determinada a retomar os planos que haviam sido interrompidos. Fui trabalhar de professora voluntária no CESP/UEA no curso de Geografia; participei ativamente de minicursos e eventos locais, ao ter a consciência da importância de construir currículo para os processos seletivos para mestrado, quando empreendi tempo e esforço na publicação de trabalhos em eventos regionais.

No ano de 2016, fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia (PPGEEC), na linha de pesquisa: “Ensino de Ciências: Epistemologias, Divulgação Científica e Espaços Não Formais”. A temática abordada foram os “Saberes Tradicionais e o Ensino de Ciências”, cuja dissertação foi defendida em 2019.

No ano de 2019 foi realizado o primeiro Processo de Seleção ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE⁹). Em 2020 fui aprovada na linha de pesquisa 3: Saberes, Linguagem e Educação, que se justifica por estudar o contexto da Amazônia, analisando saberes que são socialmente produzidos, considerando os processos de formação humana.

No ano de 2020 iniciamos nossas atividades no doutorado formato remoto, em meio a um cenário instável e posteriormente de calamidade pública em virtude da pandemia da Covid-19. Diversas medidas de restrição foram adotadas pela Secretaria de Saúde de Parintins, como, por exemplo, o uso obrigatório de máscara, adoção de trabalho remoto, toque de recolher, além de proibições de funcionamento de casas de show e estabelecimentos similares. Além dessas medidas, o Promotor de Justiça da 2ª Promotoria de Justiça de Parintins desempenhou um trabalho fundamental, garantindo que não fossem realizados eventos como o carnaval e eventos privados; restringiu o horário de funcionamento de estabelecimentos comerciais até as 00h e limitou o público em espaços públicos e privados, bem como em embarcações aquaviárias, a 50% de sua capacidade, além de outras medidas (MPAM, 2022).

Relembrar os momentos mais difíceis da pandemia nos afeta profundamente, pois perdemos familiares, amigos e conhecidos. A doença não discriminou classe social nem idade, mas os mais afortunados tinham acesso a um tratamento digno, enquanto os pobres dependiam

⁹ Aprovado pela Capes em 05/04/2019, o primeiro Doutorado em Educação em Rede do País, denominado Educação na Amazônia – EDUCANORTE, articula 40 pesquisadores de 9 Universidades Federais e uma Universidade Estadual da Região Norte: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA, para a formação de novos doutores que devem estudar, prioritariamente, a educação na Região (NEB, 2019).

da sorte em hospitais sem as condições adequadas para vencer a doença. No estado do Amazonas, nenhum município possuía Unidade de Terapia Intensiva (UTI), e os pacientes em estado grave eram transferidos para os hospitais da capital, que estavam sobrecarregados.

Em Parintins, no ápice da pandemia, as vagas e as transferências para a capital se tornaram mais difíceis, e muitos recorreram à justiça para obter liminar que obrigasse o estado a atender as pessoas em estado grave. Chegou a um nível tão catastrófico que o Amazonas teve que receber ajuda de outros estados do país. Mesmo diante das medidas adotadas, Parintins contabilizou 360 óbitos, informações atualizadas em 21 de junho de 2023, no Portal da Transparência do Governo do Amazonas (Amazonas, 2023).

Em 14 de janeiro de 2021, o Estado do Amazonas protagonizou um dos piores momentos da pandemia, quando faltou oxigênio nos hospitais, e o estado ficou em alerta. A sensação era de estarmos em um filme de terror. Nas primeiras horas desse dia, recordo-me dos vídeos de profissionais de saúde e familiares dos pacientes que, em estado de desespero, denunciavam que o oxigênio havia acabado, embora fosse previsível pelo crescimento da demanda em virtude do aumento do número de contaminados que precisavam de suporte da oxigenação artificial. O sistema de saúde estava atuando acima de sua capacidade, e não havia condições de atender a todos; insumos eram comprados pelas famílias dos pacientes. Depois de uma intensa pressão pública, a alternativa foi transferir 542 pacientes para hospitais de 16 estados, uma operação que durou de 15 de janeiro a 10 de fevereiro. Informações da Secretaria de Estado de Saúde (SES-AM) destacaram que, dessa operação, 444 pacientes foram salvos (G1 Amazonas, 2022).

As ações do representante do estado brasileiro foram negligentes diante da condição pandêmica vivida. Incentivou aglomerações, chamou a Covid-19 de gripezinha e, por conta de uma série de devaneios e irresponsabilidades na demora de tomar as medidas sanitárias, negou-se a comprar as vacinas necessárias para o enfrentamento da doença, resultando na morte de grande parte dos mais de 600 mil brasileiros. O meu pai, que se enquadra no grupo de risco, está incluído nessa estatística. Não podemos esquecer, nem deixar de registrar esse fatídico acontecimento histórico ocorrido em nosso país em 2021, principalmente.

Utilizemos o nosso conhecimento para denunciar qualquer vestígio de atos ditoriais, negacionistas e negligentes, que negam a ciência, os direitos humanos, a preservação do meio ambiente e o extermínio dos povos tradicionais. Além disso, restringem o direito à liberdade e às diversidades de orientações sexuais. Manaus passou a ser conhecida pelo Brasil e pelo mundo em decorrência da tragédia da pandemia.

REMANDO PELA TESE

As experiências mencionadas se somam aos escritos desta tese, um interminável remar na busca materializar os caminhos percorridos para sua realização, tendo como tema: “Os Saberes Tradicionais no Ensino de Geografia, na Escola Municipal Marcelino Henrique, da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria em Parintins, AM, Brasil.” Primeiramente foi uma ideia reforçada na conclusão do mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, realizado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2019. Na ocasião, a investigação foi relativa aos saberes tradicionais para o Ensino de Ciências com agentes sociais adultos de fora do contexto escolar, identificamos que eram pessoas que mantinham atividades laborais relacionadas à natureza e consequentemente construíam explicações sobre o território em que eles viviam. Naquele contexto, não contemplamos a participação dos estudantes no levantamento de dados sobre a temática dos saberes tradicionais, como também não realizamos um processo de discussão e articulação dessas questões para o ensino formal.

Quando realizamos a pesquisa de mestrado na comunidade Nossa Senhora Aparecida do Miriti, do município de Parintins (AM), fomos morar a convite de um dos moradores daquele lugar. Foi uma pesquisa enriquecedora, visto que pudemos morar durante um tempo na comunidade, para acompanhar suas práticas laborais, sobretudo relacionada a produção da farinha. O cotidiano em comunidade não possui uma ordem impositiva e a própria dinâmica do dia a dia nos possibilitou por meio do diálogo a coleta de informações sobre a história do lugar, categorias êmicas como reima¹⁰, panema¹¹ e quebranto¹² e saberes tradicionais que são apreendidos no contato com a natureza.

Em certa ocasião fomos surpreendidos por um episódio inesperado. Depois de um tempo de convivência, tivemos de voltar para a cidade de Parintins, a fim de reorganizar a próxima etapa de pesquisa na comunidade. No retorno, nos foi contado o seguinte diálogo de uma criança de 6 anos de idade com a sua bisavó:

Criança: – Vovó! O que essa mulher vem fazer todo dia aqui com a senhora?

A bisavó então respondeu:

Bisavó: – Ela vem pesquisar.

A criança ficou pensativa por uns minutos e voltou a perguntar a sua bisavó:

Criança: – Pesquisar é de pescar?

A bisavó então sabiamente explicou:

¹⁰ Possui elementos que prejudicam a saúde em caso de enfermos, mulheres grávidas ou menstruadas.

¹¹ Relativo à falta de sorte.

¹² Relativo à força mágica que afeta o corpo, sobretudo de crianças pequenas.

Bisavó: – Não. Pesquisar é estudar.

A produção de conhecimento e a maneira como conhecemos o mundo são muito próprias; quando a criança associou a pesquisa à pesca, foi o esforço para estabelecer uma conexão com aquilo que conhecia do seu mundo vivido, ou seja, um ato mediado pela sua experiência. O questionamento da criança gerou reflexões para que pudéssemos propor uma pesquisa que considerasse as emanações dos saberes tradicionais e comunitários e estudantes da escola Municipal Marcelino Henrique na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria e que articulações poderiam ser pensadas para o ensino de Geografia a partir das Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para Cunha (2007), “[...] saberes tradicionais e saber científico são diferentes; o passo seguinte é se perguntar sobre quais são as pontes entre eles”. Foi diante desta reflexão que nos desafiamos a pensar que Saberes Tradicionais podem ser articulados para o ensino de Geografia, vale ressaltar que não estamos pensando em uma forma mais atraente de ensinar, mas de aproximar duas formas de saberes, cada uma com a sua particularidade nos ambientes que se autoafirmam.

Reconhecemos que os Saberes Tradicionais existem de forma não institucionalizada, resistindo ao tempo e enraizados na cultura de comunidades ribeirinhas da Amazônia, pensamos que por meio do diálogo entre saberes, poderíamos olhar para os saberes tradicionais e o ensino de Geografia a partir de uma ótica própria de quem vive a Amazônia. Ampliar esse pensamento além dessa perspectiva, resulta em um tensionamento, uma linha de fuga que desfaz o agenciamento que somos disciplinados a aprender, de uma lógica ainda fortemente difundida, de que esses Saberes Tradicionais são menos ou nada relevantes para o contexto escolar. O que estamos fazendo é demonstrar que os saberes tradicionais são importantes em si e que estão vinculados ao território por ser uma forma de organização social.

Neste sentido Santos e Meneses (2009) recordam que nos últimos séculos, vivemos sob uma norma epistemológica dominante, e que os saberes que resistiram foram de duas formas submetidos, seja como: “[...] matéria prima para o avanço do conhecimento científico; ou como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados” (Santos e Meneses, 2009, p. 10).

O percurso histórico demonstra a estruturação do pensamento de pesquisadores que se dedicaram a estudar e revelar a Amazônia. “Atualmente, enfrentamos a urgência de redefinir os princípios pelos quais a sociedade ocidental concebe sua relação com a natureza” (Castro, 1998, p. 04). Acreditamos que, mesmo que tardia, a etapa atual consiste em dialogar com as

pessoas e seus saberes, pois “as relações desses povos “tradicionais” com a natureza manifestam-se em seu próprio vocabulário e nos termos que utilizam para expressar sua vivência e adaptação aos ecossistemas” (Castro, 1998, p. 04).

Os povos indígenas e não indígenas ensinaram, por meio da oralidade e de suas práticas, os saberes tradicionais, com todas as suas formas de conhecimento e sistematicidade, não deixando de praticar conforme a observação e a experimentação. Para Castro (1998, p. 04) mesmo que “[...] não seja possível explicar uma série de fenômenos observados, as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza e de acumulação de conhecimento através das gerações.” Sejam esses saberes referentes à biodiversidade local ou a como foi possível esses saberes serem empregados em diferentes finalidades, como no campo da genética, nas práticas agrícolas, nas crenças e mitos, na alimentação e outros (Almeida, 2008). Portanto, os saberes tradicionais não são um acontecimento moderno.

Deste modo, posicionando a tese de frente para o fenômeno buscamos realizar um estudo embasado em uma perspectiva fenomenológica para responder o problema da tese: Que articulações são possíveis entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores e estudantes da escola Municipal Marcelino Henrique na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria?

Realizamos esta pesquisa com o aporte da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999) e da Cartografia (Deleuze e Guattari, 1995), estabelecendo aproximações. São filósofos de correntes de pensamento diferentes, porém suas abordagens se encontram em alguns momentos, sobretudo em relação às críticas que fazem sobre os modelos fixos de conhecimento, rejeitando a visão cartesiana e racionalista. “[...] Descartes e sobretudo Kant desligaram o sujeito ou a consciência, fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se primeiramente eu não me experimentasse existente no ato de apreendê-la” (Merleau-Ponty, 1999, p. 04). Em contrapartida, ambos os filósofos propõem uma abordagem partindo da experiência vivida e das multiplicidades respectivamente, que foi o que buscamos realizar no decorrer da tese, sem objetivar pessoas, objetos e acontecimentos.

Merleau-Ponty (1999) contribuiu com a ideia de que o corpo é o nosso ponto de partida para viver as experiências do mundo. Ele afirma que a percepção, não é somente um processo cognitivo, e que o verdadeiro *Cogito* não determina a existência somente pelo pensamento de existir. “[...] Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como “ser no mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 09).

Deleuze e Guattari (1995) nos apresentam a cartografia do devir, que não se constitui por meio de uma lógica fixa ou hierárquica, mas se expande em rizomas. Eles enfatizam que no rizoma há todo tipo de “devires”. “Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 31). Diante do dinamismo das ideias destes filósofos é que buscamos compreender os Saberes Tradicionais, sem uma estrutura fixa, deixando que no tempo deles fossem se destacando informações primordiais, para a compreensão da história da comunidade ou dos saberes relativos à água, à terra, à floresta e atmosféricos.

Para esta pesquisa realizamos um recorte de 12 moradores e 06 estudantes do 6º ano das séries finais do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria. Ademais, concentrarmos as nossas atividades no âmbito da escrita, conversas e desenhos de suas experiências. No decorrer da pesquisa de campo, foi essencial desenvolvermos a observação apurada e uma audição sensível, buscando compreender o fenômeno pesquisado, evitando fazer julgamentos a priori.

No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas atividades de produção de desenho, textos e registros orais dos saberes tradicionais decorrentes das vivências dos agentes sociais (comunitários e estudantes), levando em consideração as suas subjetividades, para uma descrição mais refinada sobre o mundo, a partir dos sentidos e sobretudo do corpo próprio (Merleau-Ponty, 1999). Essas experiências passam por uma cosmologia, como é o caso da “reima”, da “panema” e “quebranto”, são pessoas que acreditam que “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (Castro, 1996, p. 01).

Foi a partir destas distintas percepções sobre o mundo que se descontina o objetivo geral desta tese, que foi de: “O objetivo geral consiste em compreender as articulações entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria e estudantes das séries finais do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique.”

Percorremos os seguintes objetivos específicos, no sentido de: Conhecer a história da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, por meio da memória coletiva dos moradores mais antigos, a fim de reconstruir a história do lugar; Cartografar os saberes tradicionais dos moradores e estudantes das séries finais do ensino fundamental, por meio de relatos escritos, ilustrações e diálogos, com ênfase nos saberes tradicionais sobre a água, a terra, a floresta e os fenômenos atmosféricos e Identificar como os Saberes Tradicionais podem ser articulados no ensino de Geografia na comunidade.

Os dados foram analisados com base na “Rede de Significados” que é uma técnica dentro da fenomenologia, proposta por Bicudo (2000). Essa abordagem é relevante, uma vez que ela considera a encarnação do corpo como um elemento fundamental para a expressão da experiência vivida. Diferente de uma abstração pura, a rede adquire concretude ao ser vivenciada pelo corpo em questão. “Esta rede de significados trata das representações e de suas possíveis articulações, e o seu valor epistemológico está em perceber se existe a correspondência entre as formas de representação e o conteúdo empírico” (Bicudo, 2000, p 107). Considerando que o valor epistemológico desta “Rede de Significados” não tem como finalidade a essência ou a verdade absoluta de um fenômeno, buscamos a maior quantidade possível de saberes para realizarmos as articulações para o ensino de Geografia, haja vista que o universo fenomenológico “[...] é não o ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam uma unidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 18).

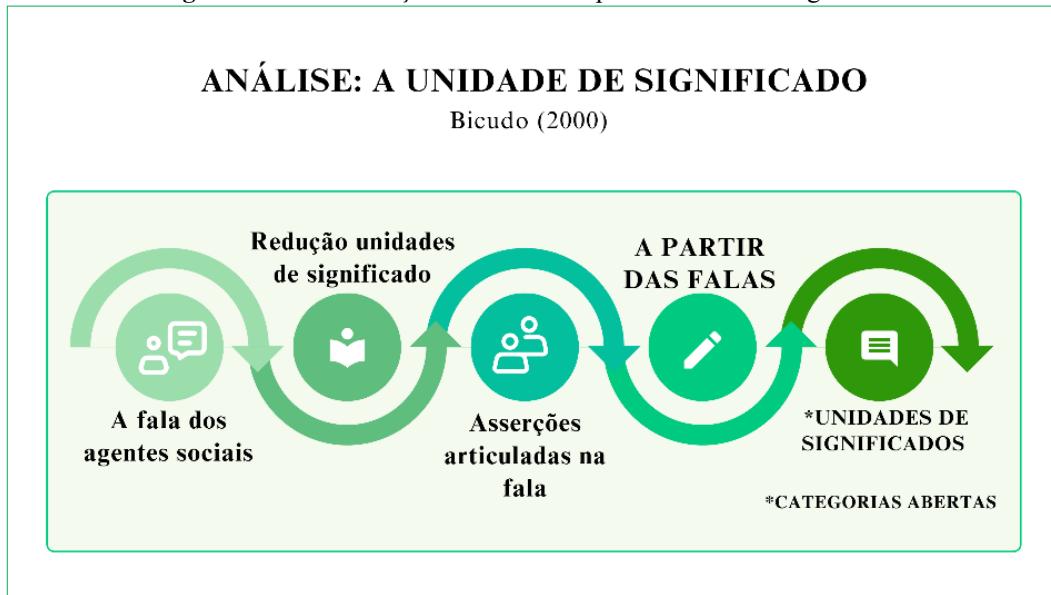
Esse modelo de análise dos dados descritivos da pesquisa foi feito a partir de uma Rede de Significados de Sentido Pré-Predicativo, análise desenvolvida por Bicudo (2000) no âmbito do conhecimento, que “[...] foi construída para expor o movimento da existência total, enfatizando aquele da compreensão da operação primordial da significação e do sentido encarnado que preenche a palavra de vida, constituindo a fala autêntica” (Bicudo, 2000, p. 96).

Essa forma de analisar os dados considera que é na compreensão da existência que encontramos a sua concepção, que, para Merleau-Ponty (1999), é realizada pelo corpo como veículo do ser no mundo, a partir de suas experiências efetivas. “[...] Dizer que o corpo exprime a existência total não significa dizer que a existência possa ser reduzida ao corpo. Corpo e existência se sobrepõem, embaralham-se, formam uma trama” (Bicudo, 2000, p. 97).

Nessa rede de significações, dessa mundaneidade, nós estamos como participantes; não é uma rede abstrata, mas corpórea. “[...] Carregando consigo a história, a marca do *ethos* de um povo” (Bicudo, p. 97). Deste modo, é relembrando a subjetividade encarnada, visto que Merleau-Ponty (1999), destaca que estamos no mundo habitando nas coisas; nos lugares, na mundaneidade do corpo próprio, e assevera que “[...] A consciência perceptiva não nos dá a percepção como uma ciência, a grandeza e a forma do objeto como leis, e as determinações numéricas da ciência tornam a passar sobre o pontilhado de uma constituição do mundo já feita antes delas.”

Essa rede de significados deu origem a categorias abertas, também denominadas de unidades de significado. Mas, para alcançarmos essas unidades, percorremos o seguinte caminho, orientados por Bicudo (2000), conforme a Figura 1:

Figura 1 – Demonstração dos caminhos para a unidade de significado



Fonte: Adaptado de Bicudo (2000)

Na análise dos dados, nos orientamos a partir da organização dos diálogos com os agentes sociais, com os quais atuamos como mediadores. Essas descrições foram oriundas de experiências vividas através de atividades laborais, ou da rememoração de histórias do lugar e saberes que foram ensinados de uma geração a outra, seja por meio da oralidade ou por outros meios. No segundo momento, ocorreu a redução, sem, no entanto, retirarmos o sentido originário, que visou conduzir a percepção para expressões específicas, com foco nos assuntos presentes naquela expressão, pois dão sentido à existência, elas estão vinculadas por meio de uma trama, onde o corpo conduz essa experiência (Bicudo, 2000). O terceiro enfoque foram as asserções articuladas, que foi quando vislumbramos em quais assuntos aquelas experiências dos Saberes Tradicionais poderiam ser articuladas para o Ensino de Geografia, que neste caso foi conduzida pelas Unidades Temáticas da BNCC, por estarem mais abertas a inserções do que as Habilidades, que reduzem os assuntos de formas muito específicas.

Realizados os movimentos de redução e asserções, realizamos, a partir das falas originárias, a organização das unidades de significados, por meio de uma síntese ou agrupando por temas ou categorias abertas (Bicudo, 2000, p. 87), tendo como referências as linhas de fuga na concepção de Deleuze e Guattari (1995) junto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “[...] Em resumo, seleciona-se as unidades de sentido, desenvolve-se a análise conceitual e

proporcional (interpretação) e, a partir desse movimento, desenvolve-se a análise fenomenológica propriamente dita” (Bicudo, 2000, p. 87), pois na fenomenologia o primeiro ato é o cuidado com os conceitos que estão estabelecidos no nosso modo de perceber o mundo, para que não façamos uma reprodução de controle da corporeidade e subjetividades dos agentes sociais, ou ainda que venhamos a tratá-la com pré-conceitos, sobretudo por acreditarem na existência da cobra grande, boto que se transforme em gente e forças mágicas que afetam o corpo, porque “[...] na ciência contemporânea – embora esse princípio nem sempre tenha vigorado no Ocidente – não se admite que um indivíduo de uma espécie possa se metamorfosear em um indivíduo de outra” (Cunha, 2002, p. 12).

A tese está organizada em quatro seções, divididas da seguinte forma:

Na Seção I apresentamos: “**A natureza da percepção**” a partir da ótica de Merleau-Ponty (1999) que enfatiza que tanto a ciência quanto a filosofia foram “conduzidas durante séculos pela fé originária da percepção [...] ela se orienta, como para seu fim, em direção a uma verdade em si em que se encontra a razão de todas as aparências”.

Na abordagem sobre “**Rizomas: tecendo reflexões**” problematizamos o pensamento rizomático. Nos “**Encontros Fenomenológicos e Cartográficos**” demonstramos que os Saberes Tradicionais podem ser associados as discussões sobre o ensino de Geografia, por meio de uma cartografia do devir (Deleuze e Guattari, 1995).

Na subseção “**Discutindo a categoria Saber**”, tratamos sobre a categoria “saber” sob as perspectivas teóricas de Foucault (2008) que o comprehende como uma prática discursiva atravessada por relações de poder; Lévi-Strauss (2013) estrutura o saber a partir do pensamento humano como universal; Almeida (2018a) retrata o saber nativo, com destaque para a sua marginalização, e Cunha (2008; 2017) explode os estratos nos apresentando a concepção de regimes de saberes. Destacamos que Deleuze e Guattari (1995) rejeitam modelos fixos, defendendo um saber dinâmico e constantemente reconfigurado, como abordam Almeida (2018a) e Cunha (2008;2017).

Apresentamos a subseção que enfatiza as “Considerações sobre a Geografia Escola” e sobre as “**Pesquisas sobre Saberes Tradicionais na Amazônia**” apresentamos pesquisas sobre Saberes Tradicionais com o recorte para a região Norte do Brasil. Encerramos esta Seção I, com a “**Ruptura de Escala: a Multiplicidade da Cultura**”, no qual o corpo atua como mediador entre uma diversidade de saberes tradicionais, abrangendo saberes sobre a água, a terra, a floresta e os fenômenos atmosféricos, além de mitos, lendas, categorias êmicas e a experiência vivida no território.

Na Seção II, apresentamos a “Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria o lugar de resistência e existência”; Memórias da história da Comunidade; os achados arqueológicos; a Memória coletiva: a atividade turística e o artesanato; Remando pelas experiências vividas no campo de pesquisa, orientada por descrições fenomênicas, e relatamos a experiência vivida na Escola Municipal Marcelino Henrique.

Na Seção III, intitulada “**Tecendo Saberes Tradicionais**”, são abordados diferentes conhecimentos tradicionais, incluindo os Saberes da Água, com destaque para a prática da pesca; os Saberes da Terra, relacionados ao cultivo da juta e à produção de farinha; e os Saberes da Floresta, que envolvem crenças e o uso de plantas medicinais. Também são discutidos os Saberes Atmosféricos e aqueles relacionados ao corpo, como as concepções tradicionais sobre reima, panema e quebranto. Além disso, a seção apresenta relatos de estudantes e moradores, assim como suas percepções sobre o território em que vivem.

Na seção IV, é intitulada “**Puxirum entre os Saberes Tradicionais e o Ensino de Geografia**”, respondemos ao problema da tese: que articulações são possíveis entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia?” tendo como referência as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta seção, decidimos por iniciar cada subseção com o termo “linha de fuga” relativos a: história da comunidade, saberes da reima, panema e quebranto, saberes da água, da terra, da floresta e atmosféricos, tendo como inspiração a concepção criada por Deleuze e Guattari (1995), que apoiam uma mudança da subjetividade a partir de novas relações que são impostas pelo conhecimento, tornando-se um campo dinâmico e sensível às múltiplas formas de existência e saber. Essa ideia desloca a percepção, ao mesmo tempo que demonstra a potência do mundo vivido, da qual discute Merleau-Ponty (1999).

Os resultados apontam para as seguintes articulações no ensino de Geografia, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber:

No 6º ano articulamos os Saberes Tradicionais na Unidade Temática – **O sujeito e seu lugar no mundo**: Comparamos as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e analisando modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. Na Temática **Conexões e escalas**: Identificamos influências sobre as paisagens, os seres vivos e as atividades humanas, a partir da mudança de padrões climáticos: os padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, como exemplo as mudanças que ocorrem na paisagem da comunidade com os ciclos de cheia e vazante. Na Temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida**: explicamos as diferentes formas de uso do solo e de apropriação dos recursos hídricos e as atividades humanas e dinâmica climática.

No 7º ano articulamos os Saberes Tradicionais na Temática sobre – **O sujeito e seu lugar no mundo:** Trabalhamos a organização do espaço e do território da comunidade. Na Unidade Temática – **Conexões e escalas:** ressaltamos a distribuição territorial e selecionamos argumentos que reconhecem as territorialidades da comunidade e a organização espacial e as dinâmicas territoriais. Na Unidade Temática – **Mundo do Trabalho:** destacamos assuntos como a tecnologia; as transformações no acesso a transporte na região e as inovações tecnológicas e seus impactos na comunidade.

No 8º ano articulamos os Saberes Tradicionais na Temática sobre – **O sujeito e seu lugar no mundo:** citamos os fluxos migratórios em diferentes períodos da história e relacionamos fatos históricos com a história das famílias da comunidade. Na Unidade Temática – **Natureza, ambientes e qualidade de vida:** Identificamos as principais atividades produtivas da comunidade. Na Unidade Temática – **Formas de representação e pensamento espacial:** Elaboramos croquis ou representações cartográficas para analisar dinâmicas entre o urbano e o rural.

No 9º ano articulamos os Saberes Tradicionais na Temática – **O sujeito e seu lugar no mundo:** Identificando diferentes manifestações culturais na comunidade, como festas religiosas e de boi-bumbá.

A tese não visa apontar uma forma mais atraente de ensinar Geografia, mas ao compreender que articulações eram possíveis, posicionamos os Saberes Tradicionais em uma discussão que tenciona a BNCC. A compreensão dos Saberes Tradicionais a partir do campo fenomênico e rizomático, nos possibilitou perceber que esses saberes são ensinados por meio da oralidade, por meio de uma escuta sensível que tem como referência o corpo próprio, que observa a natureza para comprehendê-la, sem uma estrutura fixa. Os Saberes Tradicionais dos moradores da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, são um reflexo de um saber herdado de povos indígenas e não indígenas, baseados da experiência prática, vivida e na relação com a água, a terra, a floresta e fenômenos atmosféricos. A crítica a BNCC é quanto ao seu viés de supremacia e supervalorização do conhecimento científico ocidental em detimentos aos saberes dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.), classificando-os como algo secundário, complementar ou mesmo irrelevante.

No âmbito da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), a BNCC além de ser a norma prescrita, ela se impõe a experiência sensível e rizomática. Percebemos que nas habilidades da BNCC, o conhecimento se torna um fragmento que não atravessam a percepção, moldando as formas de ser e agir na educação, inclusive de escolas de comunidades amazônicas, que possuem profunda relação com os saberes da água, da terra, da floresta e atmosféricos. Na

tentativa de articulação, sentimos um estranhamento, como se estivéssemos em uma floresta densa, escura, nos causando sensações desconhecidas. Mas, à medida que fomos tateando a BNCC, realizando o exercício de articular os Saberes Tradicionais, percebemos que nas Unidades Temáticas seria o espaço aparentemente mais aberto a possibilidades de articulação.

Na concepção cartográfica, Deleuze e Guatarri (1995) podemos dizer que as Unidades Temáticas da BNCC são como um segmento, que são as linhas que organizam os agenciamentos, mas a nossa prática educativa pode acontecer no entremedio, no devir, nas linhas de fuga. As normas são criadas como referenciais, como uma forma de estabilizar o que se ensina e o que se aprende. Mas, nos voltamos ao ato de desbravar como um modo de existência e resistência, sobretudo quando buscamos compreender que articulações eram possíveis para o ensino de Geografia, tendo como referência comunitários anciãos da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria e estudantes das séries finais do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique. É neste sentido que reside o ineditismo da tese, quando trazemos para o primeiro plano as articulações que se apresentaram no decorrer da análise dos significados, resultado de nossa experiência e compreensão dos saberes tradicionais para o ensino de geografia a partir de linhas fuga.

As linhas de fuga trazem a subjetividade dos saberes tradicionais para um outro nível, potencializando este saber ignorado pela ciência, ampliando-o para além da ciência, que inventou em alguns casos uma forma de domesticá-lo, como é o caso dos saberes relativos à biotecnologia; outros permanecessem errantes, existindo e resistindo, pois são bichos que se transformam em gente ou forças mágicas que afetam a corporeidade em determinadas atividades laborais. Ao descortinar o saber canônico a partir de um perspectivismo amazônico, se descobre outras formas de saber que não estão na ordem da ciência normal e portanto afeta toda a objetivação da ciência.

Almejamos é que outros pesquisadores se inspirem em abrir clareiras, linhas de fuga para conhecermos tantos outros saberes espalhados por comunidades amazônicas, a fim de reforçar o discurso de que o saber ensinado nas escolas não se resume em “habilidades” e códigos, mas em um espaço de experiência corporal, desterritorialização que não aceita segmentaridades duras, pois se estabeleceu uma cultura infeliz de classificar tudo a partir de uma única explicação, a “científica”.

Em conclusão, observamos que as Unidades Temáticas do Ensino de Geografia orientadas pela BNCC não se sustentam de forma absoluta. Os saberes tradicionais, por sua ancestralidade, existência e resistência, comprovam que a sua existência e relevância é anterior a qualquer formulação desse referencial curricular ou de qualquer estrutura formal de ensino

científico. Essa constatação demonstra que é imperativo um modelo educacional que possa incorporar outras formas de saberes, em vez de priorizar somente um viés normativo.

SEÇÃO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos discussões sobre “**A natureza da percepção**” a partir da ótica de Merleau-Ponty (1999) em que reconhecemos que não é possível uma consciência universal; se assim fosse, as diversas características do fato deixariam de existir. Deste modo, almejamos no decorrer da pesquisa que a reflexão mantivesse as características do objeto que busca compreender os fenômenos, lembrando que “[...] não devemos considerá-la como o simples retorno a uma razão universal, realizá-la antecipadamente no irrefletido; devemos considerá-la como uma operação criadora que participa ela mesma da facticidade do irrefletido” (Merleau-Ponty, 1999, p. 95).

Na abordagem sobre “**Rizomas: tecendo reflexões**” nesta subseção tivemos a intenção de problematizar o pensamento rizomático. O rizoma é compreendido como uma possibilidade de entender a vida, uma multiplicidade de saberes que guiam formas de viver não institucionalizadas, sem um início ou fim identificáveis. Partimos, então, dos apontamentos de Deleuze e Guattari (1995, p. 18), que esclarecem o seguinte: “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento, por seu lado, afirma a vida.”

Nos “**Encontros Fenomenológicos e Cartográficos**” nosso foco foi demonstrar que os Saberes Tradicionais podem integrar as discussões sobre o ensino de Geografia, tornando-se visíveis por meio de uma cartografia do devir (Deleuze e Guattari, 1995). Para isso, destacamos o corpo (Merleau-Ponty, 1999) como espaço de experiência, transcendendo um controle epistêmico rígido.

Na subseção “**Discutindo a categoria Saber**”, tratamos sobre a categoria “saber” sob diferentes perspectivas teóricas. Foucault (2008) o comprehende como uma prática discursiva atravessada por relações de poder, enquanto Lévi-Strauss (2013) estrutura no pensamento humano como algo universal. Almeida (2018a) aborda o saber nativo, destacando sua marginalização, e Cunha (2008; 2017) explora a diversidade dos regimes de saberes. Em contraposição Deleuze e Guattari (1995) rejeitam modelos fixos, defendendo um saber dinâmico e constantemente reconfigurado. Sua visão se aproxima da crítica de Almeida (2018a) à exclusão dos saberes tradicionais, articulando a ideia de “máquinas de guerra” que desafiam a hegemonia do conhecimento dominante. Além disso, enfatizam a necessidade de considerar não apenas conceitos racionais, mas também forças sensíveis e afetivas na construção do saber.

Na subseção “**Considerações sobre a Geografia Escola**” trouxemos autores que abordam cada um à sua maneira sobre a função da Geografia no âmbito da Educação Básica.

Callai (2005) faz uma análise geográfica do mundo; Castellar (2011) menciona a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos; Roque Ascenção; Valadão (2014) promovem a uma compreensão das espacialidades dos fenômenos; Moreira (2015) destaca o olhar geográfico; Straforini (2018) propõe a formação do cidadão crítico reflexivo e Luz Neto (2019) aborda o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Em contraponto, propomos uma geografia um diálogo entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, unindo abordagens fenomenológica e cartográfica para a compreensão sensível do lugar de vida.

Na subseção “**Pesquisas sobre Saberes Tradicionais na Amazônia**” apresentamos pesquisas sobre Saberes Tradicionais diversos, com o recorte para a região Norte do Brasil, a fim de identificar por meio de quais epistemologias realizaram suas pesquisas, não encontrando aproximações com a proposta desta tese, que tem uma dimensão fenomenológica que ocorreu a partir da experiência vivida por alunos e membros da comunidade, estabelecendo uma conexão rizomática entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais.

Encerramos esta Seção I, com a “**Ruptura de Escala: a Multiplicidade da Cultura**”, em que o corpo desempenha a mediação entre uma multiplicidade de saberes tradicionais relativos à água, a terra, a floresta e atmosféricos, mitos, lendas, categorias êmicas e a própria vivência no lugar. E foi por meio da fenomenologia como procedimento de pesquisa e sua possibilidade de utilização que foi imprescindível para compreendermos o fenômeno investigado, inclusive a relação entre quem realiza a pesquisa e os interlocutores, pois ela é “[...] uma filosofia que repõe as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 01).

1.1 A natureza da percepção

A percepção é o procedimento pelo qual procuramos conhecer o mundo; a partir desse entendimento, Merleau-Ponty (2014) realiza uma discussão referente à fé perceptiva e sua obscuridade, pois, antes de fazermos um entendimento do que seja o mundo, nos encontramos imersos em “opiniões” mudas, que estão implicitamente regulando a vida. “[...] Ao mesmo tempo que o mundo é o que *vemos* e que, contudo, precisamos aprender a *vê-lo*” (Merleau-Ponty, 2014, p. 18).

A *epoché* é apresentada como uma atitude que chama atenção para a condição de entendimento dos fenômenos. O que enriquece a atitude filosófica é o seu caráter de interagir com o diverso, o problema não resolvido, o silêncio que está na percepção do sujeito, o não visto. “Se o filósofo interroga e assim finge ignorar o mundo e a visão do mundo, que nele

operam e se realizam continuamente, é precisamente para fazê-lo falar, porque acredita nisso e espera de toda a ciência futura” (Merleau-Ponty, 2014, p. 18).

Se levantarmos a seguinte situação: antes de suspender o juízo (*epoché*), precisamos conhecer a sua construção, reconhecendo primeiramente que eles existem, que perpassam por diferentes meios e orientam a forma como percebemos o mundo. A *epoché* da qual se refere Husserl é aquela abertura da consciência à experiência, em que “[...] as teorias entram em nossa esfera apenas como fatos de nosso mundo circundante, não como unidades de valides, efetivas ou supostas” (Husserl, 2006, p. 77).

Neste sentido, é necessário pensar considerando os fatos do passado, pois a ciência ampliou por muito tempo o movimento que se debruça sobre a natureza da percepção, fazendo uso de um conceito fixo e objetivo do fenômeno, colocando o corpo como propriedade química, biológica, deduzindo-o a partir desta estrutura seu plano de criação. “A ciência definia um estado teórico de corpos que não estão submetidos à ação de nenhuma força, exatamente através disso definia a força, e reconstituía, com o auxílio desses componentes ideais, os movimentos efetivamente observados” (Merleau-Ponty, 1999, p. 86).

A percepção à qual Merleau-Ponty (1999) faz referência é aquela em que a natureza não está desvinculada, pois se o corpo é veículo do ser no mundo, este possui uma relação de abertura, e ressalta que “[...] a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Para Merleau-Ponty (1999), a percepção não tem pretensão de antecipar ou interpretar os fatos, ou pretensão de organizar o mundo percebido, mas de compreender a subjetividade. Ele nos convida a viver a experiência, visto que ela está ligada ao corpo, e é preciso o contato com o corpo-vivente. Porém, fica evidente que a subjetividade está no outro, de onde acontece o fenômeno, pois o sujeito não é absoluto e tão pouco um observador transcendental. O idealismo transcendental “reduz” o mundo porque “[...] ele o torna certo, é a título de pensamento ou consciência do mundo e como o simples correlativo de nosso conhecimento, de forma que ele se torna imanente à consciência e através disso a aseidade das coisas está suprimida” (Merleau-Ponty, 1999, p. 13).

Compreendemos, então, ser necessário apresentar essa abordagem porque estamos estimulados a iniciar uma reflexão que terá como referência a herança de uma cosmologia amazônica que vê de modo diferente “os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos” (Viveiros de Castro, 2002, p. 351).

Resgatar o passado para dialogar com o presente nos subsidia a revelar o espaço de vida na Amazônia, enquanto há memória latente. Essas experimentações na escrita foram uma tentativa de incluir em simpatia com o outro, na relação de vivência de seu modo de existência, seja por meio de suas atividades laborais, cotidianas ou mesmo educacionais sobre o lugar de vida. Segundo Lyotard (1967, p. 10), “trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une com o Eu para quem é fenômeno.”

Merleau-Ponty (1999) destaca que a retomada da experiência perceptiva tem sido relegada ao plano do esquecimento na tradição filosófica. Somos o corpo que, ao mesmo tempo que percebe, é percebido. O que isso quer dizer? Quando realizamos uma atividade de experiência corporal, pedindo para nossos estudantes olharem para suas mães e descreverem o que percebem, a maioria se limita a mencionar apenas os aspectos físicos das mãos, como unhas, pele, dobras, esmalte e dedos. Não se percebe sobre quantas vezes aquela mão vivenciou atos de carinho, agressão, saberes e aprendizagens, pois não estamos habituados a pensar na experiência corpórea. “A existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo. Pelo menos ela funda sua possibilidade, ela estabelece nosso primeiro pacto com ele” (Merleau-Ponty, 1999, p. 229).

Em outras palavras, entendemos que temos um corpo; logo, não somos objetos nem receptores passivos do que acontece ao nosso redor. É através do ato perceptivo que apreendemos as próprias coisas do mundo real, pois “as próprias coisas são cunhadas de irrealidade, os comportamentos se decompõem no absurdo, o próprio presente, como no falso reconhecimento, perde sua consistência e muda para a eternidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 229).

Ao compreendermos a percepção como a união entre sujeito e mundo, então podemos dizer que caminhamos em direção à experiência enquanto existência corporal; sem ela, não é possível conhecer o esboço de nossa verdadeira presença no mundo. Assim, a fenomenologia fundamenta essa possibilidade, estabelecendo um pacto inicial. A esse respeito, Merleau-Ponty (1999, p. 229) reforça dizendo que o corpo é ‘a forma escondida do ser próprio’, ou, “[...] que a existência pessoal é a retomada e a manifestação de um dado ser em situação. Portanto, quando dizemos que a cada momento o corpo exprime a existência, é no sentido em que a fala exprime o pensamento.”

Merleau-Ponty (1999), ao contrário do cartesianismo, apresenta-nos uma visão de corpo que não é objeto, coisa ou ideia. Nesse sentido, o corpo está vinculado a inúmeros fenômenos

complexos, podendo ser a motricidade, as crenças, os seres vivos e não-vivos da cosmologia amazônica, haja vista que faz parte da experiência vivida, a pesca, a caça, a arte, o sensível, o invisível e tantos outros quantos pudermos identificar. Enfim, ao tecer críticas sobre os estudos tradicionais sobre o corpo, movimento e percepção, ele funda uma abordagem do campo do sensível, afastando-se da ideia de sujeito/objeto.

A naturalização do corpo na condição da consciência que aprende ouvindo e olhando será, para muitos, um espetáculo privado, e isso vai predominar no que é o real. O mundo percebido é correlativo de minha consciência e de tantas outras que possamos encontrar. Nos saberes tradicionais, essa perspectiva ultrapassa o percebido, pois quando se acredita no poder da panema (má sorte), há uma série de restrições que, se não levadas a sério, podem afetar o corpo dos seres humanos, animais e plantas. Em suma, todos possuem um corpo de referência que precisará ser curado por meio de intervenções encontradas na natureza ou na crença de um poder “mítico”.

Perceber os encontros com a percepção primeira do mundo, até onde a consciência corporal possa alcançar, foi um desafio, pois meus olhos foram capazes de ver quase todos os artefatos físicos que a comunidade de Santa Rita de Cássia possuía; no entanto, a nossa visão se esgotava sob um certo ângulo. Nesse sentido Merleau-Ponty (1999, p. 454) argumenta que:

Meu olhar e minha mão sabem que todo deslocamento efetivo suscitaria uma resposta sensível exatamente conforme à minha expectativa, e sinto pulsar sob meu olhar a massa infinita das percepções mais detalhadas que antecipadamente possuo e sobre as quais tenho poder.

O filósofo está sugerindo que as nossas experiências não estão circunscritas na passividade ou receptividade dos fenômenos, mas ativa e acontecem por meio de nosso corpo. Quando ele cita o olhar e a mão, eles não capturam apenas a realidade externa, mas estão vivenciando-a, trazendo consigo uma memória incorporada. Deste modo, a percepção não é o reflexo do real, mas atua no entrelaçamento de sentidos, onde o corpo está vivendo a experiência. A esse respeito ainda, Merleau-Ponty (1999, p. 208) esclarece o seguinte: “estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.” Percebemos que há destaque do corpo, que não deve ser compreendido apenas como uma entidade física, mas sim como o encontro entre sujeito e corpo.

No âmbito da experiência, essa reflexão nos remete às primeiras conversas sobre os fragmentos arqueológicos encontrados na comunidade. De maneira interessante, foi relatado que urnas funerárias de povos indígenas, que outrora habitaram o local, foram encontradas e,

quando retiradas da cova, causaram perturbações àqueles que as manusearam, resultando em dificuldades para dormir até que fossem devolvidas ao seu lugar de origem.

Enquanto a história era contada, era possível notar olhares intensos e gestos apontando para o local em questão. Nesse contexto, a percepção aífere relevância não somente pelas palavras proferidas, mas também pelos sotaques, tom de voz, gestos e expressões faciais. Esse acréscimo de significado revela não apenas os pensamentos do orador, mas também a fonte de seus pensamentos e sua maneira de ser (Merleau-Ponty, 1999, p. 209).

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) incorpora uma dimensão existencial, conferindo-lhe uma tarefa inacabada: construir abordagens que possibilite a compreensão de outras existências a partir do campo corpóreo. Nesse sentido, os agentes sociais da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria estão intrinsecamente inseridos nesse contexto. Seus saberes tradicionais não são subjugados pelas emanações do passado, mas são moldados com novas formas de compreensão. Como enfatizado por Merleau-Ponty (p. 269), “sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido, e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total”.

1.2 Rizomas: tecendo reflexões

A problematização do termo rizoma surge inicialmente em “Rhizome” em meados da década de 1970, inspirada na biologia por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que observam e descrevem uma haste subterrânea com crescimento horizontal e aberto, como bulbos e tubérculos.

O modelo de árvore é criticado por representar um pensamento dominante, centrado em relações pré-estabelecidas. No rizoma, não há um centro, o que permite que as conexões sejam estabelecidas em diferentes direções a qualquer momento, gerando uma multiplicidade. Essa compreensão de inexistência de começo e fim nos leva a ver a Amazônia não mais como um vazio demográfico e periférico, mas sim como um lugar onde seus habitantes têm a liberdade de falar sobre si mesmos.

Em 1980, a obra “Mil Platôs” de Deleuze e Guattari (1995) fizeram referência ao termo rizoma no primeiro capítulo, conferindo maior visibilidade ao conceito, que alude a uma forma de entender a vida que não é dominada por conceitos universais e estruturantes, os quais buscam classificar e igualar as pessoas.

O rizoma, sem começo e fim, é composto por linhas, estratos, intensidades e segmentaridades, sendo mais do que uma ideia de estrutura vegetativa, pois se conecta com

outros rizomas e a possibilidade de conexão com outros sistemas de raízes. Deleuze e Guattari (1995, p. 32) destacam que o conceito filosófico não é definido por unidades “mas por dimensões, ou melhor, por direções fluidas. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (...). Oposto a uma estrutura. (...) O rizoma é uma antigenealogia.”

Esse conceito, quando aplicado à educação, mobiliza-nos a pensar que articulações são possíveis entre os saberes tradicionais e o ensino de Geografia em uma escola de comunidade na Amazônia, a qual naturalmente segue normas institucionalizadas para o ensino. Neste sentido, nesta tese, buscamos viabilizar linhas fuga para pensar de modo a suscitar segmentaridades e devires.

Isto é, as linhas de segmentaridades rígidas estão relacionadas às linhas de ordem identitária de uma pessoa, como sua classe social, estado civil, raça, orientação sexual e outros, que são segmentos determinados. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 18) “[...] Há ruptura no rizoma toda vez que linhas segmentares explodem em uma linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras.”

As linhas de fuga do saber nas comunidades amazônicas perpassam pelo convívio com seres vivos e não-vivos e essas discussões devem dialogar com o saber da racionalidade científica presente na educação e na ciência, que ainda mantém o hábito de desconsiderar saberes que não estão circunscritos em métodos técnicos científicos. Ressalta-se que o colonialismo foi além da dominação e exploração, “[...] foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que levou à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos ou nações colonizadas, relegando muitos outros saberes a um espaço de subalternidade” (Santos; Meneses, 2009, p. 07).

O questionamento das estruturas universais sobre a realidade e a busca pela sua compreensão é marca de Deleuze e Guattari (1995), no qual eles denominaram de *processos maquinicos*; afinal, seu conceito não está vinculado a forma de uma máquina, mas a processos de produção, de criação, de uma conexão contínua. Desse modo, a realidade é vista como um processo de conexão contínua, por não possuir uma estrutura universal.

A realidade do qual falam Deleuze e Guattari (1995) é aquela produzida, inventada através das relações e, apesar de construírem padrões, não são universais. Trata-se de algo que não podemos precisar sua origem, porque aparenta fechado em si. Com efeito, pode nascer uma nova conexão ou arranjo, independentemente do tamanho essa nova conexão pode resultar em uma invenção dentro de uma estrutura.

A invenção nega os padrões que são impostos e que se repetem, reflete a realidade e suas conexões e arranjos como possuidora de diferentes elementos produzindo o novo. Para Deleuze isso seria o agenciamento e no Rizoma estão presentes os agenciamentos. Nos Saberes Tradicionais esses agenciamentos atravessam a vida, a relação com a natureza e a cultura, em “[...] uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos” (Viveiros de Castro, 2002, p. 349), uma natureza relacional de seres com o mundo vivido.

Como já mencionado, o conceito de Rizoma tem origem da botânica. A partir desse conceito, Deleuze e Guatarri (1995) ressaltam que a realidade não está fora do mundo e o Rizoma é a trama da realidade e que somente por meio dele é possível a produção contínua de outros arranjos. Mas, os autores também enfatizam que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 37).

A tradição do pensamento escolar está organizada em um regime de árvore na concepção cartesiana, que é diferente de Rizoma na ordem vegetal, da qual Deleuze e Guatarri (1995) se apropriam do conceito para apresentar o conhecimento de forma horizontal, cheia de multiplicidades. Verticalizar o ensino pode não ser visto como benéfico, pois a ciência do conceito não acredita que na mata, na água e na floresta possa existir cultura, seres que se metamorfoseiam, seres encantados que protegem ou punem o corpo do ser humano com os efeitos da panema, da reima ou do quebranto. “Nas práticas técnico-culturais dos povos andino-amazônicos, os solos, a floresta, os rios, os lagos e lagunas são condições de vida com as quais desenvolveram fazeres/saberes enquanto condições materiais de reprodução/criação de sentidos para a vida” (Porto-Gonçalves, 2018, p. 26).

Nas escolas, a operação por meio desse regime de árvores faz alusão a fórmulas prontas para o não-pensar ou para aplicar o saber e reafirmar a ciência ocidentalizada. Essa forma de aprender pelo que é obrigatório é submissão, é mutilar a criatividade e a potência dos estudantes.

Nessa ordenação, o corpo é controlado pela normatividade que não os escuta, a relação com o mundo é descartada, não interessa saber sobre a experiência autêntica. Como pesa pensar a partir dessa visão a educação na Amazônia, o que nos leva para um universo que não dialoga

com o que se vive. Nos livros, fala-se do ácido cianídrico, mas não se ensina que é um elemento químico que perde sua eficácia ao lavar (solúvel) e torrar a massa de mandioca. Fala-se de meios de transporte, mas não cita a canoa, meio de transporte tradicional em comunidades na Amazônia, como exemplo. Aliás, fala-se de cultura, mas somente é citado os povos originários a partir da visão colonizadora.

No Rizoma, Deleuze e Guattari (1995) propõem uma abordagem diferente para a compreensão da realidade, baseada em um sistema que não possui uma direção fixa. Seu crescimento é caracterizado pela sua natureza polimorfa, horizontal e livre. Para ilustrar essa perspectiva, eles recorrem ao exemplo da grama, cujo crescimento não conhece limites em territórios abertos, espalhando-se livremente, sem um centro ou uma única forma de multiplicação, desprovido de ordem. O Rizoma, portanto, é compreendido como um conceito de multiplicidade, que se conecta por si mesmo, diferentemente de uma estrutura hierárquica, árvore ou raiz. Conforme Deleuze e Guattari (1995) explicam, no Rizoma, não existem pontos ou posições fixas, apenas linhas que se entrelaçam em constante interação.

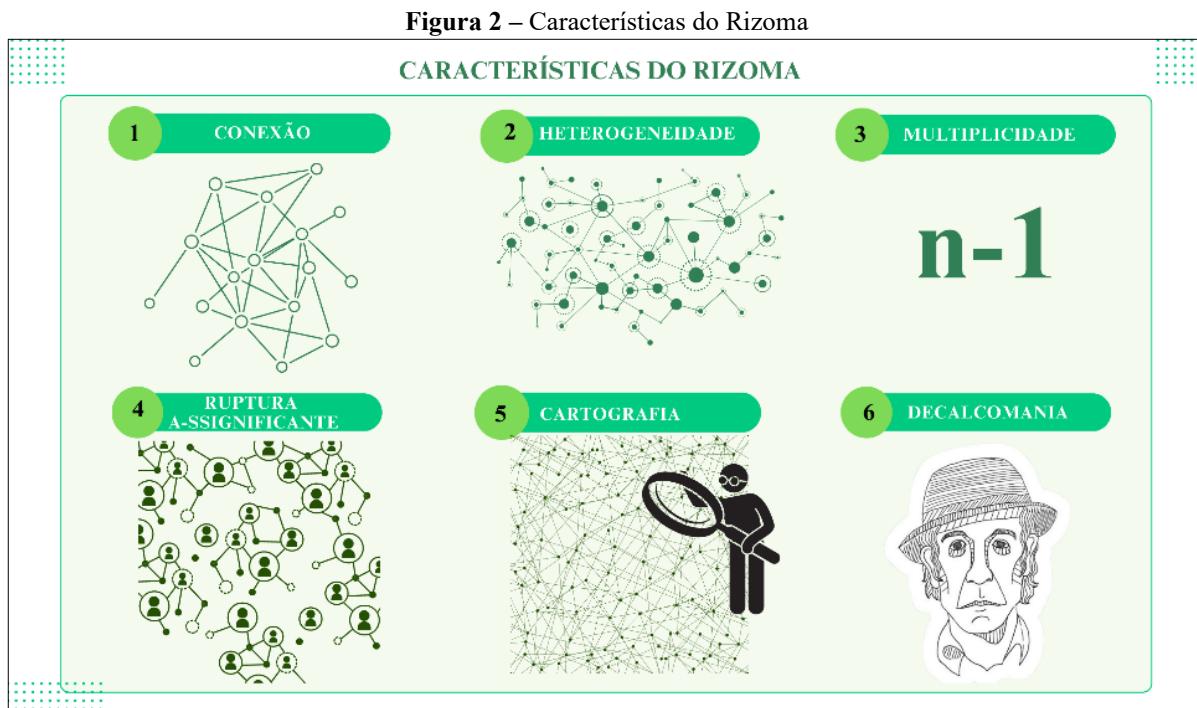
Vejamos a oposição entre as epistemologias da Árvore e do Rizoma. Enquanto a primeira é orientada pela unidade e ocupa uma posição dominante, o segundo é caracterizado pela multiplicidade e é considerado de natureza inferior. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “Um rizoma não tem início nem fim, está sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore representa filiação, enquanto o rizoma é pura aliança, exclusivamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma é composto pela conjunção e... e... e...”

Em “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari fazem referência a uma aspiração pós-kantiana: um projeto com pretensão “construtivista” e uma teoria voltada para as multiplicidades, ou seja, a realidade por si mesma (Deleuze; Guatarri, 1995).

Os princípios da realidade são indicados da seguinte forma: a) seus elementos são singulares; b) as relações são devires; c) os acontecimentos são concebidos como hecceidades; d) os espaços-tempos são considerados livres; e) seu modelo de realização é o Rizoma, oposto à metáfora da árvore do conhecimento que a sociedade nos impõe uma realidade com princípios enraizados antes mesmo de nascermos; f) no plano de composição, apresentam-se os Platôs, considerados zonas de intensidade contínua. As retas orientadas, ou vetores que atravessam as composições, constituem territórios que irão se estabelecer em graus de desterritorialização (Deleuze; Guatarri, 1995).

A imagem do rizoma é utilizada pelos autores para demonstrar como o pensamento se processa, dessa forma é possível compreendermos a teoria de multiplicidade. O Rizoma tem formas diversas e, para explicá-lo, Deleuze e Guatarri (1995) buscaram enumerar algumas

características para fazê-lo entender a partir de seis características aproximativas do rizoma, também designados de princípios que arruínam a ordem arbórea dos livros: Conexão; Heterogeneidade; Multiplicidade; Ruptura a-significante; Cartografia e Decalcomania. Na Figura 2 representamos as características do rizoma, que serão discutidas a seguir.



Fonte: Mil Platôs. Organização – Gelciane Brandão (2023).

1º Princípio – Conexão: está voltado para a ideia de que em um rizoma, qualquer ponto é capaz de gerar conexões e deve sê-lo, pois essas conexões estão relacionadas a diversos modos de codificação, como cadeias biológicas, políticas, econômicas etc. (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 15). O primeiro princípio aborda a diferença entre o modelo epistemológico de árvore, que possui uma estrutura hierarquizada, e o rizoma, que se desenvolve livremente em diferentes direções. “Um rizoma não cessa de conectar cadeias semióticas, organizações de poder e ocorrências que remetem às artes, às ciências e às lutas sociais” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 16).

2º Princípio – Heterogeneidade: No princípio da Heterogeneidade, compreendemos que os diferentes pontos darão origem a novos agenciamentos, como exemplificado pela gramaticalidade de Chomsky. Mesmo na linguística, quando se pretende abordar apenas o explícito e não supor nada da língua, ainda se permanece no interior das esferas de um discurso que implica modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 15). Para os autores, o rizoma não possui gênese na linguística, pois está conectado a

outros modos de codificação. “Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cognitivos” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 16).

3º Princípio – Multiplicidade: O terceiro princípio aborda a teoria do ser no plano existencial, pois a multiplicidade origina a afirmação do sujeito como ser móvel. Aqui, não se trata de definir sujeito e objeto, mas de considerar dimensões que possibilitem o surgimento de novos agenciamentos. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 17). Nesse sentido, há um esforço evidente de constituir o pensamento por meio da multiplicidade, sem a possibilidade de realizá-la por meio de uma representação ideal. Em outras palavras, a multiplicidade é a chegada e não o ponto inicial.

Na verdade, não basta dizer **Viva o múltiplo**, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 14, grifo nosso).

Para Deleuze e Guatarri (2015), a referência à fórmula ‘ $n-1$ ’ é lógica do rizoma, em que ‘ n ’ é sobre a multiplicidade por ela mesma, de onde se subtrai a unidade, e não possui intenção de ser classificada com um caráter conclusivo; mas, como princípio – essa é a tese defendida por Deleuze sobre Espinosa; isto é, se $n=1$, podemos afirmar que 1 é múltiplo. Com efeito, a fórmula, por sua vez, estabelece-se como $n-1$, tencionando a unidade, gerando um pensar da realidade por ela mesma, contra as formas hegemônicas de organizar, pensar e viver.

Em outros termos, não há uma fórmula capaz de dar conta da multiplicidade, pois no seu princípio recusa a unidade, subtraindo-a. O rizoma não é administrado pela unidade, ele refuta essa noção de uno, por isso foi definido como **$n-1$** . “[...] Nós não temos unidades de medida, mas somente multiplicidades ou variedades de medida (...) as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem com as outras” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 17).

4º Princípio – de ruptura a-significante. Para Deleuze e Guattari (1995), nesse princípio, não há hierarquia entre os pontos, podendo o rizoma ser quebrado em qualquer parte, e retomado em outra estrutura, mas não a mesma, pois a quebra o modificou, os autores reforçam que:

[...] todo rizoma comprehende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas comprehende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18).

A estrutura do rizoma suporta as quebras, podendo retomar em outra estrutura, mas é impossível voltar para a sua primeira forma; ou seja, tanto as fugas quanto as rupturas possuem características de desterritorialização. Nesse princípio, não existe a definição de um início ou um fim, mas a ideia de meio no qual ele se expande.

4º e 5º princípios – cartografia e decalcomania. Também significados como mapa e não decalque. O princípio da cartografia é fundamental quando pensamos no conceito de rizoma, pois é entendido como um espaço aberto, porque se encontra em permanente transformação, no qual é possível mapear ou cartografar de formas diversas, que não seja somente por meio de mapas, mas de dimensões como desenhos, experiências perceptivas e outros.

Através desse princípio, buscamos aproximar a temática da tese, que abordará os “Saberes Tradicionais” de agentes sociais de uma comunidade na Amazônia, pois são “tradicionais” por possuírem emanações do passado que podem apresentar novas formas, e que “[...] É a partir do diálogo de saberes que o conhecimento local pode se expressar” (Acselrad, 2013, p. 21).

O princípio da Decalcomania vem de uma técnica usada nas artes, na qual uma imagem é transferida para outra base. Essa metáfora é utilizada para discutir o processo de criação e transformação conceitual que a cartografia traz, nas quais se discute que a produção do conhecimento do ponto de vista do não alienar, envolve um processo de criação quando consideramos deslocamentos, sobreposições, linhas de fuga. Podemos representar em um decalque, mas ele não diz tudo sobre minhas afecções, minhas experiências de vida. Em suma, é necessário ir além da representação.

Deleuze e Guattari (1995) acreditam que a cartografia é um aspecto positivo do rizoma, pois possibilita a criação de mapas ou diagramas que demonstram as conexões e relações existentes. Além disso, não são fechados em si, pois possuem como característica o dinamismo e são suscetíveis a mudanças ao longo do tempo.

Ademais, Deleuze e Guattari (1995), ao adotamos o princípio da cartografia, criticam a ideia de um conhecimento fixo e, principalmente, aqueles conhecimentos que buscam definir a realidade de forma única e imutável. Em vez dessa objetivação, propõem que o conhecimento seja mais aberto, menos rígido na representação da realidade, e reconheça as multiplicidades

existentes no modo de compreendermos o mundo, sendo que as escolas de comunidades amazônicas não estão fora desse entendimento.

1.3 Encontros Fenomenológicos e Cartográficos

A nossa pretensão foi de evidenciar que os Saberes Tradicionais podem ser colocados nas discussões relativas ao ensino de Geografia, e demonstrá-los por meio de uma cartografia do devir (Deleuze e Guattari, 1995); evidenciando o corpo (Merleau-Ponty, 1999) enquanto lugar de experiências, indo além de um controle epistêmico, pois o “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha compreensão” (Merleau-Ponty, 1999, p. 315).

Como toda linha de fuga, a cada iluminação epistêmica deixamos um território anterior para encontrar o desconhecido, a fim de fundar territórios no processo de compreensão de um diálogo entre os saberes tradicionais e o ensino de geografia em uma escola municipal de comunidade amazônica. Essa desterritorialização a partir da ótica de Deleuze e Guattari (1995) é uma importante discussão para o ensino de Geografia, a partir de uma ótica amazônica, que tem muito a nos apresentar. “Nos apoiaremos diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 23), neste caso os saberes tradicionais.

Como método de abordagem a pesquisa se sustenta na perspectiva fenomenológica, a partir da concepção de Merleau-Ponty (1999); e como método de procedimento recorremos a base conceitual da cartografia¹³ que repousa sobre os preceitos filosóficos delineados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) em sua obra “Mil Platôs”, a qual incorporou influências de outros filósofos. Na Figura 03 demonstramos como estes dois métodos dialogam nesta tese, a saber:

¹³ A cartografia que elegemos para a pesquisa não é aquela cujo conceito tradicional na Geografia está voltado para ‘representar’ os espaços da terra como objetos, o ambiente físico, social e econômico, com o intuito de informar através de mapas (Colvero et al, 2013). Mas reconhecendo que as “[...] nossas ações decorrem de construções políticas, coletivas e históricas. Separar natureza e sociedade é uma tradição da Geografia que devemos superar” (Shaffer et al, 2011, p. 19).

Figura 3 – Encontros entre a Fenomenologia e a Cartografia



Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

Vislumbramos que é possível demonstrar que a Cartografia na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995) pode realizar um diálogo com a Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), visto que ambas ressaltam a experiência no mundo vivido, múltiplo e temporal da realidade, as duas refutando o distanciamento de paradigmas fechados em si.

Cartografia como experiência vivida – O corpo como foco da percepção: A Cartografia enquanto experiência vivida na ótica de Deleuze e Guattari (1995) realiza o processo de ação mútua ou compartilhada entre os indivíduos com o espaço; nesta ótica Merleau-Ponty (1999), encontra aporte afirmando que o corpo é o veículo do ser no mundo da percepção. De um lado vemos que, a cartografia não se prende em decalques fixos, mas em um encontro fluído a partir de encontros e conexões; e de outro, uma rejeição de percepções sem vida, parada no tempo e no espaço, pois o que se buscar é a vivência corpórea, no seu dinamismo.

No retorno ao mundo vivido, podemos acessá-la pela contemplação do mundo, ou neste caso pelo olhar dos que vivem em uma comunidade na Amazônia, de uma transcendência, visto que a “[...] reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-lo aparecer” (Merleau-Ponty, 1999, p. 10).

A cartografia de Deleuze e Guattari (1995), não adota procedimentos pré-estabelecidos; sua constituição ocorreu no percurso do viver na comunidade com os agentes sociais. Influenciados pelas ideias de outros filósofos; um exemplo é a contribuição de Henri Bergson,

em que Deleuze e Guattari (1995) introduzem à cartografia as noções de multiplicidade e temporalidade, conforme delineadas no conceito de “Duração”. Da mesma forma, a afinidade de Michel Foucault por metáforas geográficas é incorporada por Deleuze (1990), que se inspira no conceito de “Dispositivo” como um conjunto dinâmico de elementos heterogêneos e em movimento.

Rizoma, multiplicidade – a percepção como campo de abertura: o conceito de rizoma para Deleuze e Guattari (1995) é não ser hierárquico, não possui começo e nem fim, podendo modificar a qualquer momento. Percebemos que esta ideia tem conexão com a percepção de Merleau-Ponty (1999), que tendo o corpo como referência, realiza uma abertura ao mundo que considera múltiplos ângulos e perspectivas. A percepção é aberta a novas significações, tanto quanto a cartografia rizomática, que não se conclui, mas de restabelece por meio das linhas de fuga, levando a subjetividade para um novo campo e a transforma no processo.

As ideias de Deleuze e Guattari (1995) e Merleau-Ponty (1999) não condicionam uma epistemologia rígida, reconhecendo a dimensão viva e por sua vez conectada da experiência. Nesse contexto, os conceitos de Duração e Dispositivo podem ser considerados como fundamentais para a cartografia, sendo eles a base do princípio do Rizoma: uma representação do pensamento múltiplo. Ou seja, não se trata de narrar os acontecimentos que decorrem da pesquisa por meio de métodos que almejam chegar a uma verdade, mas de pensar geograficamente, como uma paisagem que muda visualmente, que pode ser sentida e vivida e de forma alguma é estática.

Para Deleuze e Guattari (1995), tudo coexiste com tudo, portanto, a Cartografia é um modelo que não cessa de se constituir e de se estranhar; é um processo, e como tal se rompe e retoma de outra forma; tal como os saberes tradicionais que possuem emanações no passado, mas com possibilidade de apresentar novas formas. E toda essa possibilidade de compreender o desconhecido consiste no foco cartográfico, que visa a vida na sua realização, sem escalas, tampouco coordenadas delimitadas. A vida se realiza nas suas mais profundas ramificações, possui emanações que não sabemos precisar a sua origem, como n-1.

Na cartografia, o rizoma é uma multiplicidade, uma vez que, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 32), “[...] um mapa deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso.” O que a Cartografia propõe é colocar os devires presentes, sem um enunciado individual, e consideramos nesta ótica o multinaturalismo que para Viveiros de Castro (1996) nos levaria a uma primeira humanidade,

onde seres vivos e não-vivos coexistem. No multinaturalismo se dá em oposição as cosmologias do “multiculturalismo¹⁴” modernas, que se amparam na ideia de unicidade da natureza e multiplicidade de culturas. “[...] a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos” (Viveiros de Castro, 1996, p. 115-116).

A dimensão coletiva – intersubjetividade de saberes: Deleuze e Guattari (1995) destacam que os sujeitos são atravessados por agenciamentos maquinicos e coletivos. Merleau-Ponty (1999) também se aproxima dessa ideia, visto que aborda a intersubjetividade como essencial à experiência humana, pois o mundo do ponto de vista da fenomenologia é “[...] inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (Merleau-Ponty, 1999, p. 18).

Temporalidade, agenciamentos – o vivido: quando Deleuze e Guattari (1995) incorporam o conceito de “duração” observamos que este é conectável à experiência e ao fluxo temporal que Merleau-Ponty (1999) também aborda. Ambos compreendem a temporalidade como multiplicidade; atribuindo camas entre passado, presente e o futuro, coexistindo; eles não concordam a temporalidade que seja algo rígido como uma linha cronológica. Na cartografia, os saberes tradicionais são vistos como manifestações temporais que provêm do passado, mas que se atualizam no presente e projetam novas formas. “Mas para nós a síntese perceptiva é uma síntese temporal; a subjetividade, no plano da percepção, não é senão a temporalidade, e é isso que nos permite preservar no sujeito da percepção a sua opacidade e sua historicidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 321). Essa compreensão do tempo como vivido e não como uma abstração linear reforça o caráter experencial que une a cartografia ao pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty.

Na abordagem da Cartografia, os arquétipos propostos por Deleuze e Guattari (1995) não contemplam enunciados individuais. Posso me chamar Maria, mas sou uma produção de agenciamentos maquinicos, atravessada por agentes coletivos, pois agenciamentos atravessam a nossa existência, “[...] O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinitivo compreendido como tal num campo de intensidade” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 49).

¹⁴ A “cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, pp. 115-116)

Nessa busca pela compreensão dos Saberes Tradicionais, os agenciamentos foram diversos. Uns detectamos que funcionaram no passado e se atualizaram no presente, seja por meio dos agenciamentos contidos em lendas, em histórias, no meio social, em dimensões culturais, dentre outros. Almejamos linhas de fuga, visto que “as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 69).

Na Cartografia como modo de pensar geograficamente e a fenomenologia como prática existencial – por meio de Deleuze e Guattari (1995) é possível fazer uso da cartografia para “pensar geograficamente”, pois os saberes tradicionais são paisagens vivas. Para conhecer o mundo vivido há a possibilidade de realizarmos uma imersão com o corpo que tomando posse do tempo, “faz um passado e um futuro existirem para um presente, ele não é uma coisa, ele faz o tempo em lugar de padecê-lo. Mas todo ato de fixação deve ser renovado, sob pena de cair na inconsciência” (Merleau-Ponty, 1999, p. 321-322).

Nesta ótica, a cartografia se empenha em mapear os devires e as multiplicidades nas relações; enquanto a fenomenologia se volta na compreensão dos sentidos que resultam nas interações entre o corpo e o mundo. Ambas buscam a experiência, e convergem para o mundo vivido, múltiplo e relacional, e, rejeitam sistemas egoístas, fechados em si. A ideia é promover um encontro de múltiplas experiências.

1.3 Discutindo a categoria Saber

Nesta subseção, dedicamos a discussão da categoria saber, seja como prática discursiva a partir de uma concepção de Michael Foucault (2008); o saber como estrutura, na concepção de Lévi-Strauss (1997; 2013); o saber nativo na perspectiva de Alfredo Wagner Berno de Almeida (2018a) e uma legião de regimes de saberes, na ótica de Manuela Carneiro da Cunha (2008; 2017). Não se trata de afirmar que a compreensão que os autores acima mencionados realizam entorno da categoria “saber” seja predominante diante de outras abordagens, mas de apresentar como esses autores realizam tais discussões.

A posição que tese assume, é a mesma que a de Deleuze e Guattari (1995), que rejeitam qualquer posição estruturalista, pois suas abordagens se pautam na multiplicidade, no rizoma e no devir; não há espaço para essencialismos e hierarquizações fixas. Deste modo realizaremos algumas inserções que diferem seu pensamento dos demais autores.

Na Figura 4, trouxemos outros autores como Lévi-Strauss (1997; 2013), Alfredo Wagner Berno de Almeida (2018a) e Manuela Carneiro da Cunha (2008; 2017) e Foucault

(2008) para discutir o saber e como Deleuze e Guattari (1995) promovem aproximações ou rupturas.

Figura 4 – Discussões sobre o Saber



Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023)

O saber, na concepção de Foucault (2008, p. 203) consiste no aparecimento de uma perspectiva histórica descontínua para as ciências humanas, a partir de formações discursivas distintas. Foucault (2008) se apropria do termo “arqueologia” e não do conceito de “história”, para demarcar suas análises que iniciaram desde a década de 60, em que ele pensava na dissincronia entre uma ideia e sua constituição enquanto objeto de conhecimento. Para Foucault (2008), o conhecimento que vem da experiência, de tradições ou descobertas plurais que os ligam apenas pela identidade não constituem uma ciência.

Gilles Deleuze e Félix Guattari propõe uma concepção oposta à de Foucault em relação ao saber, rejeitando qualquer modelo fixo ou estruturado, ressaltando que o saber é dinâmico e que está em constante mudança, rompendo com qualquer tradição que o descreva como universal. Deleuze e Guattari (1980) identificaram o saber arborescente, com características estruturantes de hierarquização, que é caso da ciência ocidental, que está organizada de forma linear; e, o saber rizomático que se volta a multiplicidade e conexões sem uma ordem estabelecida.

A arqueologia de Foucault (2008) está relacionada a um procedimento que não tem a pretensão de descobrir qual é a origem ou a gênese das coisas, mas sim como ela foi se constituindo como verdade em um determinado tempo histórico. Como procedimento, a

arqueologia não tem fim; ela vai tratar problemas específicos da história do pensamento. “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a dar lugar a ela, pode-se chamar saber” (Foucault, 2008, p. 204).

Se olharmos as coisas do ponto de vista de que elas não são anteriores ao discurso, percebemos que ele busca entender como as categorias se tornam fortes, exercendo um poder que vai sendo repetido através de materialidades. O caminho que a arqueologia adota não é necessariamente temporal, mas sim um problema. Desse modo, Foucault (2008) vai descrever de forma conceitual o saber e declarar que há saberes que são independentes da ciência.

O saber nômade por exemplo, que é discutido por Deleuze e Guattari (1995, p. 47) “rompe com a centralização do conhecimento e opera através de linhas de fuga”, se opondo a qualquer manifestação que pretenda fixar verdades, pois eles entendem que o saber é produzido por meio de interconexões. Para Foucault (2008) o saber é atravessado por relações de poder, com formações discursivas. Por outro lado, Deleuze e Guattari (1995) sugerem que o saber não acontece como uma narrativa história, mas que ele é dinâmico e está em reconfiguração a todo momento.

Compreendemos que Foucault (2008) busca através da arqueologia detectar o discurso e sua formação histórica, pois, existe uma ordem e uma normatividade; além disso, não há discurso sem uma prática discursiva. Portanto, a verdade é uma produção histórica, passando por processos como aparecimento, organização e transformação. Nessa perspectiva, Foucault (2008) define o saber como:

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada [...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (Foucault, 2008, p. 204).

Para Foucault (2008), a separação de saberes em disciplinas não representa o saber em sua totalidade; o que ele busca é compreender como as questões separadas se conectam. O estudo dos saberes, das posições de fala, da coordenação e subordinação, do aparecimento, definição e transformação é a marca da arqueologia, que analisa a falta de continuidade entre ciência e saber, poder e conhecimento, e se empenha em percorrer o eixo discursivo-saber-ciência. “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (Foucault, 2008, p. 205).

Lévi-Strauss (2013) afirma que o saber está estruturado no pensamento humano que possui dimensões universais, logo se distancia por completo da abordagem de saber de Deleuze e Guattari (1995, p. 31) visto que para eles a “multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear.” Na concepção de universal, a natureza passa a ser conhecida por “operações mentais que diferem menos na natureza que na função dos tipos de fenômeno a que são aplicadas” (Lévi-Strauss, 1997, p. 28). Ou seja, as diferentes formas que a natureza e a cultura deixam de estabelecer encontros resultam em uma separação, deixando de dialogar “com a natureza pura, mas com um determinado estado da relação entre a natureza e a cultura definível pelo período da história no qual se vive, pela civilização que é a sua e pelos meios materiais de que dispõe” (Lévi-Strauss, 1997, p. 35).

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 92) impor dicotomias reduz a potencialidade do saber, para eles estruturas, sobretudo as universais não explicam nada, pois a “exploração polifônica do real leva a liberar a exigência do conceito da hierarquia das questões admitidas, aguçando o trabalho do pensamento sobre as práticas que articulam os campos do saber e do poder”

Outra discussão é proposta por Almeidas (2008a), para ele o que por muito tempo foi visto como exclusivamente atrasado, ou vestígio do passado, passou a ser compreendido como a forma de um povo organizar seu contato com o mundo. O saber nativo congrega experiências concretas de cooperação. Almeida (2008a, p. 12) destaca que essas experiências sempre foram consideradas “artesanais, pré-industriais ou limitadas”. No entanto, apesar de sua eficácia, até então não tiveram condições históricas de ganhar corpo, dado que a Amazônia foi sempre uma região “dominada”, pensada de fora e objeto permanente de projetos de inspiração colonialista.

Deleuze e Guattari (1997, p. 21) se aproximam de Almeida quanto a crítica sobre a marginalização do saber, diante dessa perspectiva, eles trazem a abordagem sobre “máquinas de guerra” que não estabelecem relação com o saber hegemônico, visto que, na “[...] exterioridade da máquina de guerra é confirmada pela epistemologia, que deixa pressentir a existência e a perpetuação de uma “ciência menor” ou “nômade”. Neste sentido, o saber nativo pode ser uma forma de resistência ao colonialismo e ao cientificismo ocidental.

A oposição entre natureza e civilização é uma dicotomia enraizada na forma habitual de pensarmos, mas expressa sobretudo a consciência que as metrópoles coloniais têm de si. E essa dicotomia, sem dúvida, ainda separa o mundo, pois a sociedade ocidental se julga superior a sociedades consideradas “primitivas”, “atrasadas”, “selvagens” ou ágrañas por não estarem escritas, tudo aquilo em que as sociedades industriais e urbanas se julgam superiores às “populações nativas” consideradas características das florestas úmidas e tropicais (Almeida, 2008a, p. 13). Para Deleuze e Guattari (1997, p. 12) o Estado atua a partir da estabilidade,

eternidade, constância e identidade, a máquina de guerra “[...] em si mesma, parece efetivamente irredutível ao aparelho de Estado.”

Essa visão dualista evidencia a construção de estereótipos e preconceitos em direção à cultura de povos que passaram pelo sofrimento da colonização, como justificativa para serem considerados inferiores, sem alma, sem saber. A natureza é vista como inferior, atrasada, enquanto a cultura ocidentalizada é vista como superior, sinônimo de progresso e culturalmente avançada. Almeida (2018a, p.13) chama atenção para “o processo de fortalecimento de movimentos sociais e de afirmação étnica que se contrapõe a este ideário positivista de ‘racionalidade absoluta’, cujo fito é a naturalização de fatos sociais” (Almeida, 2008a, p. 13).

Em 2002, Almeida (2008a) participou do Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), ocasião na qual mencionou a reunião dos pajés, curandeiros e líderes espirituais de povos indígenas ocorrida em 2001 em São Luís/Maranhão. O Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) foi o portador da carta proposta ao Comitê Intergovernamental da Biodiversidade; dentre as propostas, havia a “necessidade de serem protegidos juridicamente os ‘conhecimentos tradicionais’ para evitar a ‘biopirataria’ ou ‘pirataria ecológica’, ou seja, para evitar que ‘outros’ se apropriem ilegitima e ilegalmente destes ‘saberes nativos’” (Almeida, 2008a, p. 13).

O saber, antes visto como sem relevância, passa a ser considerado como parte integrante da vida dos povos originários, necessitando, portanto, de proteção jurídica. “E o que são estes conhecimentos nativos, também cognominados de ‘conhecimentos tradicionais’ e ‘saberes locais’? Eles não se restringem a um mero repertório de ervas medicinais. Tampouco consistem numa listagem de espécies vegetais” (Almeida, 2008a, p. 13).

A referência ao termo “tradicional” está circunscrita à “forma”, conforme aborda Almeida (2008b), ou seja, possui emanações do passado, mas se atualiza. No entanto, “há grupos hoje que tentam estabelecer em relação à natureza uma forma de assegurar a sua reprodução física e social, mantendo uma forma de conhecimento tradicional que é negada continuamente pelos aparatos de poder” (Almeida, 2008b, p. 98).

Os povos primitivos trabalham com os sentidos do seu corpo, enquanto o pensamento científico elege teorias e conceitos que mediam os seres humanos e o mundo. As “populações tradicionais”, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), são povos e grupos que vivem em “terras tradicionalmente ocupadas”; portanto, seus saberes não podem ser expropriados, submissos e exclusivos a interesses da biotecnologia, pois desagregam os saberes socialmente herdados de seus antepassados (Cunha, 2008).

Manuela Carneiro da Cunha (2007) quando aborda a categoria ‘saber’, fala de uma legião de regimes de saberes, que envolvem cheiro, cores, sabores, sensações e outros. Além disso, questiona o que é para as sociedades, inclusive a que fazemos parte, o que é “conhecimento” e “saber”. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 104) “A filosofia deve então extrair das opiniões um “saber” que as transforma e que também se distingue da ciência.”

A ciência, em sua forma hegemônica, parte de conceitos, enquanto a ciência tradicional faz uso da percepção; há um mundo abissal entre ambos, pois de um lado somos levados a “descobertas científicas”, enquanto o mundo sensível de povos tradicionais possibilitou descobrir que foram ensinados por meio da oralidade, cuja multiplicidade não entendemos completamente. “Em quase toda a Amazônia, costumes, cantos, cerimônias, saberes e técnicas têm, por definição, uma origem alheia” (Cunha, 2017, p. 360).

Essa multiplicidade no regime de saberes citada por Cunha (2017) está próxima as abordagens de Deleuze e Guattari (1995), que na obra *O que é a Filosofia?* retratam que é necessária uma ótica que considere não somente os conceitos racionais, aqueles fechados em si, passíveis de explicações, mas que se considere também forças sensíveis e afetivas, pois não somos somente um corpo que está no mundo. “A diferença entre o corpo e o estado das coisas (ou da coisa) diz respeito à individuação do corpo, que procede por uma cascata de atualizações. Com os corpos, a relação entre variáveis independentes completa suficientemente sua razão” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 159).

Deleuze e Guattari (1995; 1997]) abdicam de modelos hierárquicos do saber e optam por pensar em multiplicidades, fluxos e conexões. Eles se distanciam do estruturalismo de Lévi-Strauss (1997), com Foucault (2008) mas evitam a destaque dado a arqueologia, aproximam-se das críticas de Almeida (2008b) ao colonialismo do saber e partilham com Cunha (2017) a discussão sobre saberes múltiplos e sensoriais. Deleuze e Guattari (1995) propõe um saber rizomático, nômade e em constante transformação.

Enfim, chegamos ao consenso de que o saber tradicional foi capaz de compreender os fenômenos antecipadamente à ciência; daí surge outra questão, mais profunda, desses saberes, que é o monopólio sobre determinada ideia, pois é ignorado o aspecto coletivo do saber tradicional.

1.4 Considerações sobre a Geografia Escolar

A tese foi desenvolvida como um instrumento de diálogo geográfico, utilizando-se dos Saberes Tradicionais não-institucionalizados para o contexto da sala de aula. Mas para isso, é

necessário discutirmos sobre a função da Geografia Escolar. Leite (2024) destaca que ainda percebe no meio acadêmico uma ótica preconceituosa sobre o tema, e que imputam exclusividade as faculdades de educação, quanto se trata de discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem. “Ainda prevalece seu caráter marginal, quando, na realidade, é na particularidade de nosso corpo conceitual – espaço, lugar, região, território, paisagem, rede – que ressignificamos o sentido de fazer Geografia (Leite, 2024, p. 08).

Esta pesquisa propõe que a Geografia Escolar não seja apenas ensinada, mas dialogada junto com os Saberes Tradicionais, seja por meio das diretrizes curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou por meio de didáticas que possam apoiar o(a) professor(a) na construção de um conhecimento contextualizado, especialmente na escola Municipal Marcelino Henrique, na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria. Esta localidade, marcada por sua história, crenças e saberes relacionados a elementos naturais como a água, a terra, a floresta e o clima, possui uma identidade própria que se enriquece no espaço educacional.

Temos então algumas abordagens sobre o conceito de Geografia Escolar, para Callai (2005, p. 231), somente o desejo do educador de questionar práticas tradicionais em sala de aula não é suficiente para promover transformações. É necessário que existam “concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro”, incluindo a capacidade de interpretar o mundo de forma dinâmica, ultrapassando as verdades absolutas impostas. Inspirados por esta ótica, esta pesquisa buscou identificar maneiras de integrar os Saberes Tradicionais ao ensino de Geografia, promovendo um diálogo possível entre esses os Saberes Tradicionais e a Geografia, explorando a possibilidade de conferir um status científico a esses saberes. “É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo” Callai (2005. p. 231).

Cavalcanti (1998) aborda a Geografia Escolar como um conhecimento que se constrói no ambiente da sala de aula de forma coletiva, onde o professor desempenha um papel central na organização desse saber, considerando a interação com os estudantes e o sentido de pertencimento ao Lugar em que se encontram. A prática do ensino de geografia é influenciada por diversas experiências do docente, seja como acadêmico, pesquisador, professor ou cidadão; todas contribuindo para a construção de um conhecimento geográfico adaptado ao contexto escolar.

A vivência em um determinado lugar é uma experiência particular. Em uma conversa com uma professora da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, ela relatou que, embora hoje esteja acostumada, no início foi um desafio, especialmente devido a rotina comunitária

que contrastava com a agitação da cidade na qual ela estava habituada a viver, mas que com o tempo foi conhecendo as pessoas e se envolvendo com as questões comunitárias, e se reconhecendo como parte daquele território. Esse relato reflete como o espaço vivido influencia o sentido de pertencimento, que se constrói ao longo do tempo e da adaptação ao cotidiano local. Essa experiência nos remete à questão de Cavalcanti (1998, p. 231): “Como ler o mundo da vida?” A resposta passa por compreender o lugar, levando em conta a realidade concreta do espaço vivido. É no cotidiano que as experiências se acumulam, configurando o espaço e atribuindo significado ao lugar, moldando a vivência e o pertencimento.

Pires (2017) nos apresenta outra ótica da Geografia Escolar relacionada a sua função, que não é de ensinar conceitos, mas atribui-los como objetos de conhecimento, acredita-se que é desta forma que os estudantes podem desenvolver um modo de pensar geográfico, traduzindo em uma leitura crítica do mundo, compreendendo a sua função e atuação no mundo, a partir de suas próprias percepções.

Quadro 1 – Conceitos sobre a função da Geografia no âmbito da Educação Básica

| | |
|--------------------------------|--|
| Callai (2005) | O papel da Geografia Escolar é levar o aluno a fazer análise geográfica do mundo , que significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial. |
| Castellar (2011) | O fundamental para a Geografia Escolar é possibilitar a compreensão a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos , a escala social de análise. |
| Roque Ascenção; Valadão (2014) | A finalidade e função social da Geografia concentra-se no desenvolvimento, junto aos alunos do nível básico de ensino, da capacidade de apreensão dos eventos, cotidianos ou não, a partir das organizações espaciais: a compreensão das espacialidades dos fenômenos . |
| Moreira (2015) | A Geografia é uma forma de leitura de mundo, pois mundo é espaço. A escola tem um papel importante no processo de desenvolver no aluno o olhar geográfico que permite analisar e/ou perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica |
| Straforini (2018) | A Geografia Escolar tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos escolares a compreensão da espacialidade dos fenômenos, de modo que possam operar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e produzir práticas espaciais insurgentes. Um dos propósitos de se ensinar Geografia na Educação Básica é o desenvolvimento do pensamento geográfico. |
| Luz Neto (2019) | A Geografia Escolar é realizada pelo professor de Geografia na escola, sendo essa responsável pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno; |
| Farias (2019) | A Geografia Escolar é uma criação original da escola direcionada ao cumprimento das finalidades atribuídas à educação escolar e ao processo de ensino aprendizagem, possibilitando ao aluno a interpretação geográfica do espaço ; |
| Silva; Fernandes (2019) | O papel da Geografia Escolar é sensibilizar os estudantes para que eles possam desenvolver o raciocínio geográfico , que, grosso modo, pode ser definido como a capacidade de conhecer, compreender e interpretar o espaço geográfico; |
| Leite (2020) | Ensinar Geografia significa instrumentalizar o aluno à leitura de mundo . De um modo sintético, possibilita orientar à visão para além do visível e interpretar a realidade de modo integrado, com olhar crítico, a partir dos conceitos fornecidos por essa área do conhecimento. |

Fonte: Souza (2022).

Callai (2005) e Duarte (2017) defendem que a Geografia Escolar deve promover um olhar espacial, sobretudo sobre as interações sociais, econômicas e políticas que ocorrem no espaço. Esta mesma percepção é reforçada por autores como Castellar (2011) e Roque Ascenção e Valadão (2014) que ressaltam a importância do desenvolvimento de uma consciência geográfica que possibilite o aluno a interpretar os fenômenos territoriais.

Para Moreira (2015) e Pires (2017) o ensino de Geografia deve estar além da transmissão de conteúdos, e acordam que deve incentivar o pensar de forma crítica e holística, possibilitando que o aluno se perceba de forma consciente e autônoma.

Autores como Silva; Fernandes (2019); Farias (2019) e Straforini (2018) requerem uma Geografia Escolar que possa realizar uma compreensão espacial e geográfica, agenciando o desenvolvimento de um pensamento que permita a leitura crítica do espaço e das relações sociais, formando assim o cidadão crítico-reflexivo.

Há um consenso sobre a Geografia Escolar, que esta é o meio pelo qual os estudantes podem desenvolver o “pensar geograficamente”, ou seja, que é compreender o mundo sobre uma visão espacial. Entende-se que desta forma há possibilidade de compreensão tanto dos aspectos críticos quanto reflexivos das dimensões sociais e espaciais dos fenômenos no espaço geográfico.

No entanto, esta tese argumenta que a construção do “pensamento geográfico” pelos estudantes também pode se dar por meio da percepção sensível e corporal, integrando uma multiplicidade de saberes geográficos, que podem ser organizados não apenas à luz do nosso intelecto, mas da percepção do saber de determinado povo, no caso dos povos tradicionais que o transmitem e ensinam de uma geração a outra por meio da oralidade e da prática de atividades como caça, cultivo, pesca, construção e outras realizações não materiais, nas quais atribuem sentidos aos fenômenos não físicos. A esse respeito, Merleau-Ponty (1999) ressalta que não somos apenas resultado de múltiplas causalidades que determinam nosso corpo e que o que conhecemos sobre o mundo “[...] mesmo por meio da ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 1999, p. 03).

1.5 Pesquisas sobre os Saberes Tradicionais na região Norte do Brasil

Trata-se de um estado do conhecimento; inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2018 a 2022, na região Norte do Brasil, de estudos relativos à temática da tese que faz referência

aos Saberes Tradicionais e suas articulações ao ensino. Na ausência de pesquisas relativas à temática, buscamos refinar os dados a partir de palavras-chave e no resumo dessas publicações, assim como no título dos trabalhos, considerando as palavras: Saberes Tradicionais; Conhecimentos Tradicionais; Comunidade; Ribeirinho; Educação do Campo; Amazônia ou amazônico, elegendo abordagens que se aproximavam de nossos estudos para conhecermos outros pontos de vista.

Portanto, encontramos de 2018 a 2022 estudos referentes a 16 Dissertações e 05 Teses de universidades da região Norte, que compreendem os Estados do Amazonas (AM), Pará (PA), Acre (AC), Roraima (RR), Rondônia (RO), Amapá (AP) e Tocantins (TO), distribuídas da seguinte forma:

- ❖ Dissertações: (3/2018); (5/2019); (4/2020); (4/2021);
- ❖ Teses: (02/2018); (0/2019); (0/2020); (3/2021);

Nas dissertações destacamos Silva (2018), com a pesquisa os “Sistemas agroflorestais ribeirinhos do PAE, da Ilha Manangal, Igarapé Miri, Pará”. Nos resultados traçamos um perfil socioprodutivo dos ribeirinhos, além da identificação do uso do conhecimento de seus antepassados nos manejos dos agrossistemas, que foram adaptados, garantindo além de renda para as famílias a conservação da diversidade local. Nesta pesquisa Silva (2018, grifo nosso) destaca que “**O modo de vida dos ribeirinhos está vinculado aos saberes tradicionais** e uso dos recursos naturais, permitindo a reprodução socioeconômica”. Em 2018 também foram identificadas outras dissertações, os estudos são de autoria de Lobo (2018); Souza (2018) e Sousa (2018), que não estão vinculadas ao ensino, mas trazem importantes reflexões para a temática da tese.

No Quadro 2 apresentamos as dissertações do ano de 2018. Organizamos as pesquisas que, de algum modo, fizeram referência aos Saberes Tradicionais na região Norte, a saber:

Quadro 2 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2018

| Autoras(es) | Descrição da pesquisa – 2018 |
|------------------------------|---|
| Deise da Silva Lobo (2018) | Lobo (2018) desenvolveu a pesquisa relativa a “ Agroecologia e educação do campo: Experiências educativas da Escola Família Agrícola (EFA), no município de Marabá ”. O estudo foi direcionado para a agroecologia e educação do campo, considerando a EJA como campo pesquisado e suas experiências educacionais com filhos de assentados tanto da reforma agrária como de agricultores camponeses. “[...] Percebeu-se os princípios agroecológicos nas práticas educativas desenvolvidas na EFA Jean Hèbette como o diálogo de saberes, respeito à natureza , valorização dos saberes tradicionais, mesmo que não explícitos como agroecológicos, estes princípios estão presentes” (Lobo, 2018, p. 07, grifo nosso). |
| Diego Coelho de Souza (2018) | Em Souza (2018, p. 06) identificamos a pesquisa sobre a “ Etnoconservação ambiental em São José, região do Alto Solimões ”. Nos resultados foi enfatizado que a problemática ambiental, na perspectiva da etnoconservação envolve as populações tradicionais, seus saberes, o manejo dos recursos ambientais, a cultura e a relação entre humano e natureza, logo concluiu-se que é a abordagem de conservação mais adequada para a |

Amazônia, pois envolve a população nas definições de políticas ambientais, nos resultados foi identificado que há “[...] **importância dos saberes dos moradores** locais para a sustentabilidade dos recursos ambientais, visto que fazem o uso de um diversificado conjunto de práticas socioprodutivas adquiridas pela experiência do ambiente vivenciado, transmitidos de modo geracional e oral” (Souza, 2018, p. 06, grifo nosso).

Joatan Soares de Sousa (2018)

Sousa (2018) desenvolveu a pesquisa “**Saberes Tradicionais dos Remanescentes de Quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)**”. A pesquisa teve como objetivo geral, analisar os saberes tradicionais e a transmissão desses saberes por meio de experiências cotidianas. “**Os saberes tradicionais** da comunidade Quilombola do Umarizal, objeto desta pesquisa, **são encontrados na medicina natural, como nas plantas e raízes usadas para remédios caseiros; nos trabalhos de partos, realizados em casa; nas danças e músicas com instrumentos da cultura afro-brasileira; nas festas religiosas; no preparo da terra para a agricultura de subsistência; e, no extrativismo vegetal**” (Sousa, 2018, p. 09, grifo nosso).

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

Conforme grifado no Quadro 2 os autores ressaltaram pontos como o diálogo de saberes e respeito a natureza (Lobo, 2018); a importância dos saberes dos moradores (Souza, 2018) e que os saberes tradicionais estão circunscritos na natureza, mas também na vida, seja aprendendo a manipular as ervas medicinais, seja realizando o trabalho de um parto (Sousa, 2019).

No Quadro 3 organizamos as pesquisas de 2019 que fazem referência à temática dos Saberes Tradicionais. Os estudos são de autoria de Brandão (2019), Almeida (2019), Sá (2019), Zurra (2019), Costa (2019) e Lima (2019). É importante destacar que, dentre essas dissertações, apenas, Brandão (2019) e Almeida (2019) apresentaram articulações para o ensino.

Quadro 3 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2019

| Autoras(es) | Descrição da pesquisa – 2019 |
|--|---|
| Gelciane da Silva Brandão (2019) | Brandão (2019) realizou a pesquisa: “ Saberes tradicionais e o ensino de Ciências: um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM ”. “Concluímos que há possibilidade de articulação dos Saberes Tradicionais ao Ensino de Ciências a partir da disciplina de Geografia, com enfoque nos conceitos nas categorias paisagem e lugar, e que os saberes tradicionais e a ciência ocidentalizada precisam dialogar , de modo que possam demonstrar que a vida antecede a consciência e que o mundo vivido resiste a ser desconstituído pela razão ocidental” (Brandão, 2019, p. 09). |
| Kassia Priscilla Gonçalves de Almeida (2019) | Para Almeida (2019) “ Etnofísica Paiter Suruí: Dialogando sobre Cosmologia ”, é uma pesquisa que identificou que o povo Paiter Suruí apresenta uma diversidade de saberes cosmológico que estão relacionados à origem do universo. “Esses saberes mostram como os indígenas observam a natureza e contam sua história, o estudo revela a influência dos conhecimentos empíricos na compreensão do mundo pela comunidade [...] Com as transformações ocorridas na atualidade, a educação tem proposto esse intercâmbio de conhecimentos, com a aproximação das culturas. Então, por que não aproximarmos a ciência?” (Almeida, 2019, p. 06, grifo nosso). |
| Rommel Gonçalves de Sá (2019) | Sá (2019) realizou estudos sobre a “ Memória social do uso de plantas medicinais em uma comunidade ribeirinha do Amazonas ”. Os resultados corroboram a transmissão oral dos saberes tradicionais geralmente pelas mulheres , mães e avós, mas também pelos “espíritos da floresta” que “utilizam de plantas para emprego em doenças físicas como associado a outras práticas para doenças espirituais; quem cuida de outras pessoas é prioritariamente as mulheres, enquanto homens cuidam mais de si; a parte mais utilizada das plantas é as folhas; há preocupação com a dosagem, preparação dos chás e remédios caseiros, também com interação com remédios de farmácia; e existência de canteiros nos quintais” (Sá, 2019, p. 06, grifo nosso). |
| Raizinara de Oliveira Zurra (2019) | |

A investigação de Zurra (2019) acerca da pesquisa sobre “**Conhecimentos tradicionais: um estudo sobre as histórias e narrativas orais das práticas extrativistas da coleta da castanha na comunidade santo Isidoro/Tefé-AM**”, foi para compreendeu que os conhecimentos tradicionais são constituídos historicamente e são elementos de vida característico da comunidade. “As **comunidades tradicionais costumam ser mantenedoras de uma diversidade cultural** a ser preservada, sendo assim a transmissão dos conhecimentos tradicionais é passada de geração a geração, valorizando todos os saberes tradicionais destas populações” (Zura, 2019, p. 04, grifo nosso).

Laercio Farias da Costa (2019)

Explorando os resultados da pesquisa de Costa (2019) sobre os “**Saberes tradicionais, Memória e Cultura: uma análise das práticas culturais da comunidade remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará)**”. Em relação aos saberes, identificamos a compreensão das formas de valorização e proteção a partir do ordenamento jurídico brasileiro, que favorece a proteção dos povos tradicionais. “[...] a pesquisa aponta que a **comunidade coloca-se como detentora de uma gama de conhecimentos tradicionais**, expressões culturais próprias, num repertório considerável de mitos, ritos e conhecimentos herdados de ancestrais, ligados às atividades produtivas que, para além dos procedimentos técnicos e agronômicos envolvidos, **garantem a produção, o consumo e uma maneira específica de se relacionar com a natureza e com o mundo**; assumindo, paralelamente, a **necessidade de efetivar estratégias que possibilitem a proteção desses saberes**, uma vez que atribuem ao avanço da lógica capitalista e à influência midiática de universalização de uma cultura hegemônica, a visível descontinuidade de traços culturais próprios da comunidade” (Costa, 2019, p. 03, Grifo nosso).

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

No Quadro 3, os pesquisadores evidenciaram que os saberes tradicionais e a ciência ocidentalizada precisam dialogar (Brandão, 2019). Eles revelam a influência dos conhecimentos empíricos ou cosmológicos (que são tradicionais) na compreensão do mundo pela comunidade (Almeida, 2019). A identificação da transmissão oral dos saberes tradicionais geralmente é feita pelas mulheres (Sá, 2019). Além disso, foi confirmado que as comunidades tradicionais costumam ser mantenedoras de uma diversidade cultural (Zurra, 2019). Essa diversidade cultural é a garantia da produção, consumo e maneira de conviver com a natureza, tornando imprescindível a proteção jurídica desses saberes (Costa, 2019).

No Quadro 4, apresentamos as dissertações de 2020, com destaque para as pesquisas de Silva (2020), que buscou estabelecer um diálogo tendo como referência um projeto de formação para o Ensino de Ciências. O projeto envolvia três eixos que abordavam os saberes tradicionais relativos aos peixes, seus hábitos alimentares e as narrativas míticas da comunidade. Por sua vez, Araújo (2020) verificou, a partir de uma abordagem etnográfica em espaço não formal do povo Ticuna, que há presença dos saberes tradicionais no currículo praticado na escola. Entretanto, essa pesquisa também evidenciou a necessidade de repensar o currículo.

Quadro 4 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2020

| Autoras(es) | Descrição da pesquisa – 2020 |
|---|------------------------------|
| Cleia Maria de Moraes Sousa da Silva (2020) | |
| Para Silva (2020) a pesquisa relativa sobre “ Quando os Lugaros: Escola, Academia e Comunidade Comungam Diferentes Saberes numa Experiência Dialógica em Vila Cuéra – Bragança/Pará ”, analisou as experiências na educação que dialogam com os conhecimentos tradicionais a partir do projeto Letramento Científico e Formação Cidadã na Interface Educação e Ciências com Escolas do Município de Bragança-Pará”, que apresentou a partir de “[...] escolheu-se três episódios: o primeiro sobre os peixes conhecidos na | |

comunidade; o segundo sobre hábitos alimentares; e o terceiro acerca de narrativas míticas. [...] A pesquisa aponta que o ensino de ciências, quando aliado ao conhecimento tradicional, pode expandir a compreensão global do estudante, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania (Silva, 2020, p. 08, grifo nosso).

Junior Peres de Araújo (2020)

No contexto da pesquisa de Araújo (2020) que abordou “**O Saber Fazer Indígena na Educação Escolarizada – Análise em uma Escola Ticuna**” foi realizada uma abordagem em espaço não formal do povo Ticuna, salientando que o interesse pela temática foi a emergência, visibilidade, difusão e valorização dos saberes. Mas, a pesquisa encontrou lacunas que impedem um currículo para o campo do etnoconhecimento. “Apesar de enfraquecido, os saberes tradicionais Ticuna da comunidade Umariaçú **são conteúdos abordados no currículo e nas práticas, que se complementam com competências nacionais**. E ainda garante a possibilidade de repensar a execução deste currículo diferenciado, onde os saberes tradicionais se fazem visíveis no modelo pedagógico que está sendo desenvolvido por meio também da relação entre a escola e a comunidade” (Araújo, 2020, p. 09, grifo nosso).

Marlene Borges de Carvalho (2020)

A pesquisa de Carvalho (2020) sobre “**Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários: um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê**”, destaca que **uma das formas de conhecer um povo, sua cultura, é por meio da sua história, a partir de estudos decoloniais**, entendendo “[...] as narrativas orais como sucessões de acontecimentos e histórias de vida, concebendo-as como elementos essenciais da tradição oral” (Carvalho, 2020, p. 07).

Laura Landau (2020)

Landau (2020) realizou a pesquisa sobre “**O Hibridismo do Artesanato Quilombola do Rio Andirá, Amazonas: Análise das Redes Sociotécnicas à Luz dos Saberes Locais e Etnoecológicos**”. Nesta pesquisa destaca-se por considerar que grupos sociais se conectam pela natureza, pois **“Comunidades tradicionais são grandes exemplos de como é possível para as sociedades comporem uma rede que respeita a cultura, identidade, modo de vida local e mundo natural**. [...] os quilombolas reconhecidos como feitores, são aqueles cuja vida se organizou em volta do fazer. Se tornaram artesãos reconhecidos por seus pares a partir das práticas manuais desde crianças estimuladas, dos saberes tradicionais acumulados, da experiência na mata e rios e do engajamento com o material. O artesão se mostra um ator híbrido que é resultado da conexão profunda do quilombola com sua comunidade, com a natureza e com o material trabalhado. Os objetos que são criados por estes evidenciam a história daquele que faz, daqueles que o ensinaram, da relação etnoecológica com a natureza a volta, da comunidade e necessidades de seus membros” (Landau, 2020, p. 06, grifo nosso).

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

Conforme apresentamos no Quadro 4, os autores trazem reflexões que devemos atentar, como por exemplo, a forma de conhecer um povo, que pode ser por meio de sua história e dos estudos decoloniais; e que as comunidades tradicionais são exemplos quando se trata de respeito à natureza, identidades e modos de vida que não estão circunscritos no currículo.

Em 2021, destacamos no quadro 5, as dissertações de Borges (2021), Ferreira (2021) e Gomes (2021); que abordaram, respectivamente, saberes em quilombo; saberes relativos à farinha, ao peixe e à caça; além de abordagem sobre os saberes tradicionais em jogo de búzios. São pesquisas que nos levam à reflexão sobre o quanto é diverso o conhecimento tradicional para os povos.

Quadro 5 – Dissertações com temática do Saber Tradicional na região Norte em 2021

| Autoras(es) | Descrição da pesquisa – 2021 |
|---|-------------------------------------|
| Lediane da Silva Borges (2021) | |
| Borges (2021) pesquisou sobre as “ Histórias, memórias, educação e (r)existências: entre saberes e fazeres do/no Quilombo de Bailique Centro, município Oeiras do Pará ”, analisou os saberes tradicionais referente as formas de (r)existência de mulheres e homens quilombolas, os conhecimentos sobre a prática do plantar, colher, criar e preservar, relativas a natureza e as formas de relação dos moradores quilombola com tais saberes, | |

que compõem os processos socioculturais e históricos desta comunidade. “Dados da pesquisa apontam que a natureza é sua raiz, seu fortalecimento, seu sentido de viver, assim o ambiente natural está associado ao pertencimento pessoal e comunitário, sobretudo, pautada em uma noção de consciência ecológica associada à necessidade de existência humana para muitas famílias do povoado” (Borges, 2021, p. 08, grifo nosso).

Geisa Bruna de Moura Ferreira (2022)

Para Ferreira (2021) que abordou “A Farinha, o Peixe e a Caça nossa de cada dia na Comunidade Quilombola São José do Patauateua, Município de Irituia-PA”, estudou as práticas produtivas, tendo como orientação a territorialização, desterritorialização e reterritorialização na manutenção das identidades culturais e socioeconômicas. “Os principais resultados apontam que os povos quilombolas possuem práticas produtivas tradicionais, entre as quais, o saber-fazer farinha, o saber-pescar e o saber-caçar, transversalizadas por sentidos e significados imersos por saberes culturais e identitários. Ademais, todas práticas produtivas são efetivas para o autossustento e para a comercialização do excedente, assim como o processo da territorialidade no campo simbólico se faz presente em todas as etapas dessas práticas” (Ferreira, 2021, p. 07, grifo nosso).

Daniel Sena Lopes (2022)

Lopes (2021) apresenta os “Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé”, e destaca que estes se desenvolvem em segmentos sociais diferentes, como é o caso da religião afro-brasileira. “Os saberes tradicionais são elaborados no seio de comunidades tradicionais e são ricos em culturas. Estudá-las permite compreender como determinado grupo se relaciona com os conhecimentos elaborados e transmitidos ao longo das gerações. Ao conceber a existência de um tipo particular de saber dito “tradicional” e associá-lo a uma coletividade, não se pode deixar de esclarecer o que se comprehende por “tradicional” e por “saberes tradicionais”, uma vez que não há definições universais para ambos os termos (Lopes, 2021, p. 12).

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

No geral, a maioria das dissertações consultadas de 2018 a 2021 pesquisou os saberes tradicionais em aldeias, comunidades ribeirinhas ou comunidades quilombolas. Entretanto, ao analisarmos se houve relação com os saberes escolares, verificamos que foram articulados para o ensino de ciências, como foi o caso de Silva (2020) e Brandão (2019). Não foram identificadas dissertações de 2018 a 2021 que tenham abordado a articulação dos saberes tradicionais para o ensino de geografia.

Na mesma abordagem, organizamos no Quadro 6 as teses com articulação dos Saberes Tradicionais de 2018 a 2021, entre as quais apresentamos Monteiro (2018), Rocha (2021), Oliveira (2021) e Melo (2021). Nestes trabalhos, notamos diálogos para o ensino e apresentamos as discussões a seguir:

Quadro 6 –Teses com temática do Saber Tradicional na região Norte de 2018 a 2022

| Autoras(es) | Resumo |
|-------------------------------------|---|
| Márcio Moreira Monteiro (2018) | <p>Monteiro (2018) na tese “Comunidade, educação e meio ambiente: um estudo de caso na comunidade de São Miguel do Flexal, Pracuúba, Amapá, Brasil”, buscou compreender as experiências de vida que são compartilhadas na comunidade, e de que forma influenciavam no meio ambiente e no Ensino de Ciências. “Conhecimento dos ciclos naturais, de plantas, animais e de seres naturais e sobrenaturais que efetivamente habitam o cotidiano local, são alguns dos saberes presentes no dia a dia de quem vive esse ambiente, sendo indispensáveis à construção de uma proposta pedagógica de cunho ambiental que valorize os saberes tradicionais por meio do Ensino de Ciências desenvolvido na escola (Monteiro, p. 07, grifo nosso).</p> |
| José Sávio Bicho de Oliveira (2018) | <p>Oliveira (2018) na tese “Etnomatemática e Práticas Pedagógicas: Saberes Matemáticos Escolares e Tradicionais na Educação Escolar Indígena Karipuna”, analisou os saberes tradicionais do povo Karipuna e o saber da matemática escolar. Por meio da etnomatemática, perspectiva que busca resgatar saberes de povos e realizar diálogo a partir de seus saberes. “Concluímos que a coexistência de diferentes saberes nas atividades cotidianas da comunidade torna possível que estes sejam articulados na prática docente de professores indígenas, no sentido da reorientação do ensino e aprendizagem de matemática no contexto da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e de qualidade” (Oliveira, 2018, p. 07, Grifo nosso).</p> |

Nadia Sueli Araújo da Rocha (2021)

Rocha (2021) na tese “**Do lago do segredo ao segredo da escola: experimentações formativas no ensino de ciências em diálogos com a tradição**”, teve como objetivo geral: compreender as relações entre o conhecimento científico escolar e os saberes da tradição da comunidade Segredinho no Ensino de Ciências, tendo em vista a formação das professoras na perspectiva de diálogo entre esses conhecimentos. “Os resultados permitem compreender que a **construção das relações entre os saberes é imprescindível para uma formação docente e discente pautada na complexidade, no respeito as diferentes leituras dos fenômenos e na variedade dos modos de vida e de cultura** no qual os sujeitos estão envolvidos. O que consequentemente reverbera em um Ensino de Ciências dialógico e construído na integralidade de saberes” (Rocha, 2021, p. 08, grifo nosso).

Lucia Helena Soares de Oliveira (2021b)

Soares de Oliveira (2021) na tese “**Saberes Tradicionais Indígenas da Comunidade Nova Esperança para a aprendizagem em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental**”, analisou de que forma a cultura tradicional da Comunidade Indígena Nova Esperança poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos em Ciências da Natureza na Educação Escolar Indígena; os resultados apontam potencialidades de mediação dos saberes tradicionais para as Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que **os saberes tradicionais estão presentes na língua, paredes das casas, objetos, vestimentas, no artesanato, e sobretudo nas narrativas**, e que notou a possibilidade de mediação desses saberes a diferentes campos do conhecimento. “Ouvimos, acerca da importância do manuseio do fogo nas atividades realizadas pelos indígenas, como por exemplo, na queimada da roça, na pesca no lago quando assam o peixe para se alimentar, no momento de caça na floresta, na vida cotidiana na comunidade etc...” (Soares de Oliveira, 2021, p. 129, Grifo nosso).

Veruschka Silva Santos Melo (2021)

Melo (2021) na tese “**Caminhando entre Saberes Docentes na Ilha de Fora: a Tradição, o Científico e a Experiência**”, teve como objetivo construir um diálogo entre os saberes científicos da tradição e da experiência, a partir da narrativa (auto)biográfica de professoras moradoras da comunidade. Além disso Melo (2021) nas articulações com o ensino de Ciências trabalhou com habilidades da BNCC que foram articuladas, como por exemplo a temática Arboredo com o tema: “A importância da vegetação natural como garantia de equilíbrio ambiental e de sustentabilidade.”

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

As abordagens das teses foram importantes por nos proporcionarem ideias de como conduzir a pesquisa. É evidente que os contextos são diferentes, mas aprendemos com os autores que os saberes permeiam uma série de temas que coexistem, tais como os ciclos naturais, as plantas, os animais, os seres vivos e os seres não-vivos (Monteiro, 2021). Por esse motivo, a domesticação de nossos sentidos e a dedicação à pesquisa serão nossos maiores aliados.

No Quadro 7, organizamos quais foram as opções teórico metodológica das teses e dissertações. Identificamos em alguns casos a menção da pesquisa qualitativa como sendo o método utilizado, porém do ponto de vista teórico, a pesquisa qualitativa ocorre pela sua natureza descritiva e não é considerada um método.

Quadro 7 – Opções Teórico-Metodológica da Pesquisadas Dissertações e Teses

| Autor | Opção Teórico-Metodológica da Pesquisa |
|----------------------------------|---|
| Deise da Silva Lobo (2018) | Estudo de Caso, com foco na agroecologia e na educação do campo. |
| Diego Coelho de Souza (2018) | Abordagem sistêmica, com pesquisa de campo e uso de entrevistas, observação e análise documental. |
| Joatan Soares de Sousa (2018) | História oral como metodologia de pesquisa. |
| Gelciane da Silva Brandão (2019) | Fenomenologia com apporte de Merleau-Ponty para compreender saberes no mundo vivido. |

| | |
|--|---|
| Kassia Priscilla Goncalves de Almeida (2019) | Pesquisa bibliográfica utilizando a Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky. |
| Rommel Goncalves de Sá (2019) | Pesquisa qualitativa, com foco na memória social da Psicologia. |
| Raizinara de Oliveira Zurra (2019) | Pesquisa qualitativa descritiva com foco em narrativas. |
| Laercio Farias da Costa (2019) | Abordagem qualitativa e história oral para refletir a autenticidade das falas dos indivíduos. |
| Cleia Maria de Moraes Sousa da Silva (2020) | Pesquisa qualitativa e estudo de caso. |
| Junior Peres de Araújo (2020) | Pesquisa bibliográfica e de campo com etnografias de Malinowski e Geertz. |
| Marlene Borges de Carvalho (2020) | Uso de narrativas orais. |
| Laura Landau (2020) | Conceito de rede sociotécnica baseado em Bruno Latour. |
| Lediane da Silva Borges (2021) | Pesquisa qualitativa e histórias orais. |
| Geisa Bruna de Moura Ferreira (2022) | Pesquisa qualitativa com entrevistas e observação participante. |
| Daniel Sena Lopes (2022) | Autoetnografia. |
| Márcio Moreira Monteiro (2018) | Pesquisa narrativa e antropológica |
| José Sávio Bicho de Oliveira (2018) | Pesquisa descritiva |
| Nadia Sueli Araújo da Rocha (2021) | Pesquisa-ação visando transformação e ressignificação do ensino. |
| Lucia Helena Soares de Oliveira (2021) | Abordagem qualitativa e etnográfica. |
| Veruschka Silva Santos Melo (2021) | Pesquisa-formação de natureza qualitativa. |

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

As dissertações e teses analisadas abrangem uma diversidade de métodos de pesquisa, destacando principalmente abordagens qualitativas. A história oral e a fenomenologia são utilizadas para explorar e compreender saberes e práticas culturais em ambientes específicos. Muitos estudos também refletem uma preocupação com a memória social e a identidade cultural, destacando a importância da valorização dos saberes tradicionais.

Neste caso esta tese, sobre os “Saberes Tradicionais e suas articulações no ensino de Geografia da Escola Municipal Marcelino Henrique, na Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria em Parintins, AM, Brasil” se desvela como um estudo difícil, porém ousado ao adotar o método fenomenológico de Merleau-Ponty (1999) e a cartografia de Deleuze e Guattari (1995), para pensar que possibilidades são possíveis. Tomando como referência as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular, propomos algumas articulações relativos aos saberes tradicionais voltados para a água, a terra, a floresta, a atmosfera, saberes sobre a reima, panema e quebranto, além de contextualizar a história da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria.

Diferentemente das abordagens anteriores que utilizaram metodologias mais tradicionais, esta tese busca desvelar as dimensões fenomenológicas da experiência vivida pelos alunos e pela comunidade, promovendo uma relação rizomática entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais. Mas, foi preciso suspender o juízo na “tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma deferência à sua gênese

psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (Merleau-Ponty, 1999, p. 01).

Portanto, a originalidade e ineditismo desta pesquisa reside na sua capacidade de associar as abordagens fenomenológicas e cartográficas para compreender e articular os saberes tradicionais dentro no ensino de Geografia, pois os saberes tradicionais estão no ambiente, tão naturais como o chão que pisamos, a casa em que dormimos, os objetos que usamos, a arte que produzimos e, acima de tudo, nas narrativas das comunidades (Soares de Oliveira, 2021), e portanto são possíveis de serem articulados em sala de aula.

1.6 Ruptura de Escala: a Multiplicidade da Cultura

As abordagens conceituais de cultura são contemporâneas, buscando compreender as relações atuais e suas futuras perspectivas. No Ocidente, temos a Ciência do Conceito, que define a cultura a partir de um conjunto de valores, logo pertencendo ao campo moral. Nesse contexto, percebe-se a natureza e a cultura em oposição, colocando a cultura como algo tão natural quanto tudo o mais, em uma coexistência de formas culturais.

Moreira e Candau (2018, p. 27) destacam que o multiculturalismo na América Latina e, sobretudo, no Brasil, possui uma configuração própria. Nosso continente foi formado com uma base multicultural muito sólida, onde as relações interétnicas têm sido uma constante ao longo de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica, especialmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. Devido a esse contexto marcado pela eliminação e escravização de povos, o debate multicultural se estabeleceu, acentuando ainda mais as nossas diferenças.

Contudo, a crise do universalismo está posta, o substrato ideológico se provou inadequado, visto que os sujeitos históricos, mesmo massacrados, “souberam resistir e continuam hoje afirmindo suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão” (Moreira; Candau, 2018, p. 27).

O multiculturalismo que se sustenta em uma base do campo moral não realiza diálogo com os Saberes Tradicionais, pois estes, sendo parte dessa primeira humanidade teriam uma cultura própria, com forças mágicas que afetam os seres humanos. Como exemplo trazemos uma história contada por Geraldo/47 (entrevista, 2025) “[...] A mulher menstruada, quando ela passa em cima de um lago o sangue cheira tipo um perfume no nariz dos bichos, e eles não

gostam. Eles judiam da pessoa ou de crianças, que pode ficar com moleza, febre. Aí tem que fazer os banhos para curar.”

O pensamento de Deleuze e Guattari (2015) proporciona uma perspectiva sobre a natureza da filosofia, tratando-a como abstração. Segundo eles, essa abstração distingue o plano do conceito da realidade. Nesta perspectiva, a realidade não é meramente uma unidade pura; ela supera a tradicional separação entre sujeito e objeto, permitindo-nos perceber a multiplicidade presente em diferentes lugares e contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Afinal, a realidade é composta por uma dimensão heterogênea, e não somos capazes de restringi-la a uma definição única da vida e do conhecimento, pois, como bem afirmou Cunha (2007, p. 78): “Há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos.”

Nesta abordagem demonstramos na Figura 05 como as ideias de Geertz (2001; 1997) e sobretudo de Deleuze e Guattari (1995) nos levaram à verticalização do conceito de cultura, para uma abordagem de ruptura de escala, contrapondo-se à ciência do conceito sobre o seu entendimento de cultura.

Geertz (2001, p. 22) destaca que ninguém sabe dizer bem o que é a cultura, pois, “[...] não é apenas um conceito fundamentalmente contestado [...] é definido de várias maneiras, empregado de formas múltiplas e irremediavelmente impreciso. É fugidio, instável, enciclopédico e normativamente carregado.”

Geertz (2001, p. 26) destaca que a familiaridade operacional nos leva a vários significados para o entendimento da cultura dos mais diferentes povos, isso não significa que pesquisadores devam ir ao extremo, como virar nativo, poque seria impraticável, ou mesmo de acharmos que podemos pensar por eles. Acreditamos que para compreender a cultura de um lugar, é necessária uma relação de confiança, pois assim, eles se sentem à vontade, como no ato de nos oferecer um café e conversar de forma despretensiosa.

Neste sentido, Geertz (1997) traz uma discussão de cultura como um sistema de significados compartilhados, sugerindo que o antropólogo deve operar no âmbito da interpretação, com o propósito de compreender as narrativas, simbolismos que envolve a vida, visto que a cultura é um tecido de significados. Nesta abordagem, percebemos que os saberes tradicionais da comunidade pesquisada, operam com uma dinâmica própria, com emanações do passado atuando no presente.

Geertz (1997) destaca que o conhecimento não é universal, portanto, o saber local envolve a forma que os membros de uma cultura dão sentido a sua realidade. Em uma das

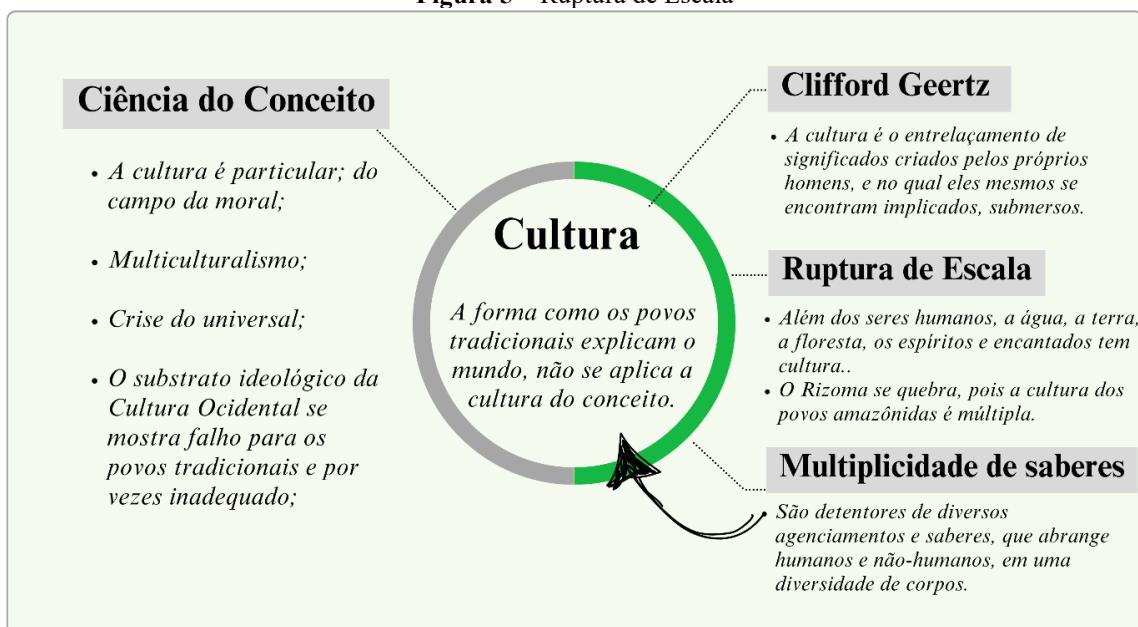
conversas na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, Geraldo/47 (entrevista, 2025) nos contou a seguinte experiência vivida por ele:

Quando a gente veio morar pra cá, a nossa casa era atrás da igreja, a nossa casa tinha a frente feita de ripa e coberta de palha. Naquela época dava uma 19h a gente não via mais ninguém na comunidade, era uma escuridão, não tinha energia elétrica. Quando dava umas 1h da madrugada passava tipo uma pessoa com a calça molhada. Os cachorros acoavam toda vez que isso acontecia. Aí teve uma noite que eu fui olhar, não consegui ver por causa do escuro, mas sabe que aquilo não me deixou dormir. Agora não aparece mais, está tudo claro com a energia.

Para Geertz (1997) o significado que os membros de uma cultura dão a sua realidade, depende de uma rede de significados que estão inserido. No caso do relato de Geraldo, antigamente, quando a comunidade vivia sob um tempo em que havia pouco desenvolvimento e não havia sem energia elétrica, eles vivenciavam fenômenos que não sabem explicar o porquê aconteciam. Uma descrição densa, como propõe Geertz (1997) nos faz pensar em nuances para compreender o sentido dessas experiências do passado. “A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estátuas) que varia de um povo para outro [...] é um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência” (Geertz, 1997, p. 165).

Geertz (1997) se opõe a abordagem de que a cultura é um sistema fechado, é a partir desta perspectiva que caminhamos para uma ruptura de escala, conforme demonstramos na Figura 5:

Figura 5 – Ruptura de Escala



Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2023).

Na perspectiva de pensarmos em uma verticalização da percepção da realidade, acrescentamos a ótica de Deleuze e Guattari (1995), que consiste em uma “ruptura de escala”, percebemos que a base filosófica e científica parece não ter interesse em compreender a multiplicidade rizomática presente na cultura de povos tradicionais. Essa multiplicidade é estabelecida por meio de relações que abrangem a água, a terra, a floresta e os saberes atmosféricos. “Enquanto o conhecimento científico adota um regime único, os saberes tradicionais formam uma legião de regimes distintos” (Cunha, 2007, p. 79).

A Amazônia ainda é percebida “como um meio hostil à civilização, de ocupação recente, demograficamente rarefeito, sociologicamente rudimentar e culturalmente tributário de áreas mais avançadas” (Viveiros de Castro, 2002, p. 321). Desse modo, a ruptura de escala nos conduz uma verticalização da pesquisa, pois, o rizoma é quebrado e retomado em outra estrutura de multiplicidade de saberes que abrange seres humanos e não-humanos.

Deleuze e Guattari (1995), ao elaborarem discussões em alicerce para a compreensão da realidade-multiplicidade, nos auxiliam para olhar os saberes tradicionais pelo viés da imanência. O plano da imanência é onde encontramos os saberes tradicionais que desejamos conhecer; para vê-los, é preciso o deslocamento, pois muitos dos saberes não são possíveis de serem vistos, mas eles estão lá, na comunidade, nos modos de vida dos agentes sociais. Através de uma escuta sensível foi possível conhecermos por exemplo, a história contada por Geraldo, 47 (entrevista, 2025):

Uma vez meu pai contou que um homem atirou no veado, mas quando ele foi pegar, o veado se levantou, então o homem deu sete tiros no veado, mas não matou. No outro dia pela manhã ele foi olhar e não tinha nada. Dizem que toda a caça ela tem a mãe né, que protege e quando a mãe da mata vê que estão matando muito ela reage para proteger.

A forma como os povos tradicionais dão sentido à vida no meio ambiente em geral, envolve seres vivos e não-vivos, como a mãe da mata, os espíritos de seres encantados na floresta e na água. Na cultura desses povos natureza e seres humanos não são vistos separados, mas unidos, pois é da natureza que vem a base de sua subsistência, ou seja, pescar, caçar, extrair alimentos da floresta faz parte de sua vivência. Geraldo, 47 (entrevista, 2025) cita um exemplo desta prática “A gente planta pimentão, cebolinha, frutas como o coco, cupu e outras frutas para o nosso consumo, ou pega frutos que dão na floresta como o tucumã e o açaí.”

Ao propormos a percepção da realidade a partir da “ruptura de escala”, Deleuze e Guatarri (1995) evidenciam que a Ciência do Conceito e o pensamento filosófico nunca se

voltaram para compreender a multiplicidade rizomática da realidade, pois sempre estiveram fundamentados fechados as suas demandas. Não se pergunta ao fenômeno: como funciona? Quais conexões serão permitidas? Quais multiplicidades ele percebe? Ou quais o afetam?

Na ruptura de escala o espírito da malária tem cultura, seres com poderes mágicos que vivem na floresta ou na água possuem cultura. Um exemplo desta forma de viver dos seres não-vivos é a crença de que pode haver uma punição quando a natureza não é tratada com respeito, conforme nos conta Geraldo/47 (entrevista, 2025):

Sempre nessas cabeceiras tem essas grutas, aí eu, curumim ainda, fui pescar com um outro parceiro, mas nós gritava de alegria de pegar os peixes nas malhadeiras, e já ia dar 18h. Quando nós chegamos em casa eu comecei a sentir aquela fraqueza nas minhas pernas, nos braços que eu não tinha força, e meu outro parceiro estava do mesmo jeito. Aí tinha uma senhora que entendia dessas curas, minha mãe foi e chamou; aí ela falou “olha vocês não vão mais abusar lá da casa da mãe do lugar, porque vocês estavam pegando peixe e gritando, foi ela que judiou de vocês”, e foi só ela fazer os banhos que eu melhorei. (Geraldo/Santa Rita de Cássia da Valéria)

O saber tradicional é tão diverso que não sabemos precisar a sua origem, apenas compreender que existem outras formas de explicar o mundo que não seja aquela que aprendemos por meio de uma ciência normativa, com suas explicações universais. Quando Deleuze e Guatarri (1995) elaboraram a fórmula do rizoma, ao subtrair a unidade ($n-1$), tornaram essencial para compreendermos o objeto ou fenômeno a partir de sua forma de funcionamento, pois antes que se estabeleça um conceito definido, este é anulado para que outras possibilidades possam ser consideradas. Nesse processo, suas emanações passadas exercem influência no presente, permitindo-nos explorar as conexões possíveis. Além disso, é importante identificar as multiplicidades em que o objeto se faz presente e entender as transformações que podem ocorrer ou não, ou seja, o modo de viver dos povos tradicionais possuem norma própria.

Essa abordagem é fundamental para compreendermos a multiplicidade dos saberes tradicionais dos comunitários e estudantes da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria. Eles convivem com detentores de diversos agenciamentos e saberes, que abrangem tanto humanos quanto não-humanos, bem como elementos da água, da terra, da floresta e atmosféricos.

Para o deslocamento nesta multiplicidade, é necessário considerarmos o corpo no processo de compreensão dos Saberes Tradicionais, pois, entre humanos e não-humanos, água, terra, floresta e atmosfera, iremos ao encontro de um saber que faz sentido para o povo que acredita nele. Em outros termos, é preciso conviver com os agentes sociais, estar em contato e fazer parte do mundo e da experiência com o outro, pois “não há uma palavra, um gesto

humano, mesmo distraído ou habitual, que não tenha uma significação” (Merleau-Ponty, 1999, p. 19).

A multiplicidade de saberes, sem uma gênese conceitual que a prenda, nos possibilita afirmar que a cultura dos povos de comunidades amazônicas é muito mais ampla, pois, suas explicações de vida estão vinculadas com uma ótica que une corpo e natureza, acreditando que para entrar em um rio é preciso pedir licença, “Se você entrar em um igarapé, ainda mais se for com criança, tem que pedir licença para bicho não judiar. Essa crença até hoje existe” (Geraldo/47, entrevista 2025).

Diante do exposto, o corpo exerce a mediação entre a variedade de saberes tradicionais relativos à água, a terra, a floresta e atmosféricos, visto que “Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis pela reflexão, por nossa história, mas também por uma decisão em que empenhamos nossa vida e, em ambos os casos, trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se” (Merleau-Ponty, 1945, p. 21).

Em suma, surge uma questão a ser considerada: a contraposição entre os saberes tradicionais e o saber científico, e se esses saberes abordam unidades “em si mesmas comparáveis, que possuam algum grau de semelhança” posicionamento de (Cunha, 2007, p. 78). A resposta, embora genérica, é central: sim, ambos representam formas de compreender e agir no mundo. Além disso, ambos são obras abertas e inacabadas, em constante evolução. Com este campo aberto, esta tese fez o esforço de demonstrar por meio de linhas de fuga e aproximações, colocando Saberes Tradicionais e Saberes Científicos em diálogo tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta discussão será retomada na Seção IV.

SEÇÃO II – COMUNIDADE SANTA RITA DE CÁSSIA DA VALÉRIA O LUGAR DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA

Nesta seção, iremos apresentar as seguintes subseções: Da colonização ao contexto atual do município de Parintins (AM); Memórias da história da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria; os achados arqueológicos; Memória coletiva: a atividade turística e o artesanato; Remando nas experiências da pesquisa e as Experiências na Escola Municipal Marcelino Henrique.

2.1 Da colonização ao contexto atual do município de Parintins (AM)

De acordo com os registros históricos, no dia 29 de setembro de 1669, o padre João Filipe Bettendorff, na companhia dos padres Pedro Luís Glui e o irmão Domingos da Costa, conta-nos que recebeu uma missão rumo a Tapajós e, subindo o rio, chegou depois de seis dias, no lugar que viviam os Tupinambá¹⁵. Descrita como uma ponta alta sobre o rio das Amazonas, logo ergueram uma igreja em honra a São Miguel¹⁶ para doutrinar, batizar e casar os indígenas em Tupinambarana¹⁷. Após um dia exaustivo de trabalho, os remadores conduziram a canoa pelo meio do rio, que estava calmo, e navegaram pela noite pensando que os mosquitos não atacariam em demasia. Mero engano! Ninguém conseguiu dormir (Bettendorff, 2010).

Quem viaja para as comunidades e opta por dormir em embarcações à beira do rio durante a noite certamente ainda vivenciará esse episódio relatado pelo padre João Filipe Bettendorff, pois os mosquitos são presença constante, geralmente chamados pelos habitantes dos beiradões da Amazônia de carapanãs ou muriçocas, da família de insetos *Culicidae*. Meu pai, pescador por toda a vida, inúmeras vezes chegava de viagem queixando-se dos mesmos ataques: “Rapaz, no lago em que a gente foi pescar tinha “discunforme”¹⁸ carapanãs, só faltava levar a gente. Credo!”.

De acordo com Bettendorff (2010), os indígenas e o padre não conseguiram dormir; esse relato demonstra o quanto é desconfortável o ataque dos mosquitos. Durante a noite, foi possível enxergar fogueiras na aldeia, além do intenso choro de crianças e vozes que não

¹⁵ A palavra Tupinambá significa “homem viril, homem forte”, e “Tupinambarana” quer dizer “tupi não verdadeiro”, mas derivado de mestiçagem (Cerqua, 2009, p. 09).

¹⁶ Infelizmente não há lembrança de capela com S. Miguel por orago; afinal eram capelas improvisadas em populações ainda móveis (Cerqua, 2009, p. 13).

¹⁷ É a nossa Parintins cuja posição é bastante alta com relação à várzea circundante (Cerqua, 2009, p. 13).

¹⁸ Linguajar local, significa “muitos”.

conseguiam compreender o que falavam. Ao amanhecer, o padre, curioso, perguntou a um dos viajantes (branco) o motivo da gritaria e dos fogos na noite anterior. A resposta foi que “[...] os fogos que tinha visto eram os que os índios tinham feito debaixo de suas redes para se defenderem dos mosquitos, e que as gritas¹⁹ tinham sido dos meninos e meninas que, molestados pelas picaduras deles, estavam chorando” (Bettendorff, 2010, p. 293).

Voltando para a aldeia Tupinambarana para celebrar a missa e continuar os ensinamentos aos indígenas Pataruana, o assunto da noite terrível vivida com o ataque dos mosquitos foi retomado, e então os indígenas pediram ao padre que excomungasse os insetos para que eles fossem para outro lugar, pois também não conseguiram dormir. O padre respondeu então: “Filhos, os mosquitos estão em sua terra, não se lhes dão excomunhões como vós outros, que sois entendidos. Tirai-vos daqui e mudai-vos para outra parte” (Bettendorff, 2010, p. 293).

Os indígenas seguiram o conselho do padre, e muitos deles mudaram-se em “uma jornada pouco mais pela terra dentro, sobre um belo lago ou rio que, vindo de partes dos Andirázes, parte do Rio Amazonas, vai dar pelos Curiatós” (Cerqua, 2009, 15). A identificação atual desses lugares são as comunidades da Freguesia do Andirá e Uaicurapá, respectivamente; nesses lugares havia terras férteis para a produção de alimentos, água de qualidade, alimentos suficientes como peixes, além de uma vasta floresta que propiciava a caça e frutas e, claro, “menos pragas de mosquitos” (Bettendorff, 2010, p. 293).

Desde 1957 há registro de missões que tiveram contato com os povos indígenas, apresentamos uma cronologia, no quadro 8, das missões de evangelização catalogadas por Cerqua (2009) que vieram para a nossa região, a saber:

Quadro 8 – Missões de Evangelização em Tupinambarana e despovoação

| Ano | Acontecimentos de despovoação |
|------|--|
| 1657 | Os jesuítas Manuel Pires e Francisco Veloso entraram em contato com os índios da região do Amazonas, especialmente os Arauques e Tupinambaranas. |
| 1658 | Os índios receberam a visita do próprio provincial dos jesuítas, o Padre Francisco Gonçalves. |
| 1660 | Os primeiros padres que se dedicaram aos Tupinambaranas foram Manuel Pires e Manuel Souza em 1660, com a colaboração do Padre italiano Gorzoni e do Padre Antônio Fonseca. |
| 1669 | O Padre Bettendorf, junto com o Padre italiano Pier Luigi Consalvi e o irmão Domingos da Costa, ergue em 29 de setembro uma capela em honra a São Miguel "na aldeia dos Tupinambaranas". |
| 1678 | Os jesuítas chegam a São Cruz dos Andirázes, que inclui os Curiatós, do Uaicurapá. Acreditamos que seja a Freguesia do Andirá. |
| 1689 | O Pe. Antônio Fonseca chegou para estabelecer-se entre os Tupinambaranas. |
| 1697 | O italiano Pe. João Justo de Luca assume a função anteriormente ocupado pelo Pe. Antônio Fonseca. |
| 1691 | Na ausência do Pe. Angelo Bonomi, que adoeceu, os índios foram escravizados; como resultado, os padres descontentes se concentraram em Tupinambarana e Abacaxis. |
| 1691 | O Pe. Samuel Fritz, jesuíta alemão nascido na Boêmia, fez uma breve passagem por Tupinambarana. |
| 1714 | O Pe. Bartolomeu Rodrigues, nascido em Coimbra a 24 de agosto de 1674, foi missionário dos Tupinambaranas e tinha profundo conhecimento da língua Tupi. |

¹⁹ Mesmo que gritos.

| | |
|------|--|
| 1723 | Em 1723, o Pe. Manuel dos Reis torna-se missionário dos Tupinambaranas, e a aldeia passou a ser chamada de São Francisco Xavier dos Tupinambaranas. |
| 1730 | A aldeia era habitada por 495 índios, dos quais 284 catecúmenos. |
| 1737 | Alguns moradores foram para o Rio Tapajós, na aldeia de São José (Boim) levados pelo Pe. José Lopes. |
| 1749 | A 24 de fevereiro de 1749 Alexandre de Gusmão escrevia ao embaixador de Portugal sobre Tupinambarana. |
| 1749 | José Gonçalves de Fonseca escreveu sobre os índios de Abacaxis e Tupinambaranas: “Devido às mortes causadas pela malignidade do clima e pelos contágios de bexigas e sarampo entre 1743 e o presente ano de 1749, a população está reduzida a menos de um terço dos habitantes.” |

Fonte: Cerqua (2009). Organização: Gelciane Brandão (2023).

O despovoamento das aldeias, que tinham como instrutores os jesuítas, incluindo Tupinambarana, foi impactado por doenças como bexigas (varíola) e sarampo. No entanto, Cerqua (2009) descreve que o esvaziamento em algumas aldeias foi intensificado pela perseguição promovida pelo Marquês de Pombal de Portugal, executada pelo seu irmão Francisco Xavier Mendonça Furtado, contra os padres jesuítas. As missões fundadas pelos padres foram extintas, dando origem às Vilas Governamentais. “[...] A destruição de Lisboa pelo terremoto de 1755 deu início à era Pombalina, marcando a transição para um Portugal mais decadente, mais pobre, mais humilhado, menos cristão e menos português” (Cerqua, 2009, p. 22).

A identidade dos primeiros habitantes de Parintins e seu território, na perspectiva de Maurício Henriarte, foram os povos indígenas Aratu, Apocuitara, Yara, Godui e Curiatós, que mais tarde foram subjugados pelos Tupinambás que vieram “[...] da faixa atlântica do Brasil, fugindo da conquista dos portugueses. O movimento migratório dos Tupis em 1600 tornou-se um verdadeiro êxodo. Entretanto, parece que os Tupis de nossa região vieram em boa parte pelo Madeira e pelo Centro” (Cerqua, 2009, p. 08).

As informações sobre os primeiros povos que habitaram Parintins e seu entorno são importantes, pois remontam a um passado cujos vestígios ainda são possíveis de encontrar. Cerqua (2009) lembra que no dia 12 de junho de 1972, reuniram-se próximos ao Remanso vários achados arqueológicos e foram guardados aqueles que tinham algum desenho. Na região da Valéria, que é o contexto desta pesquisa, ainda podemos encontrá-los, embora em menor quantidade se compararmos com as informações do passado, pois a atividade turística levou muitos achados arqueológicos de forma inapropriada. Em 1972, “O povo de lá, por exemplo, sabe que há pouco um turista mandou cavar ao lado da barraca do leilão e só de uma fossa tirou uma saca inteira de fragmentos de cerâmica de índios” (Cerqua, 2009, p. 07).

O século XVII é marcado por diversas expedições de exploração, que tinham como principal financiador o governo português que vieram para a Amazônia com a finalidade de

“organizar” lugares que eram habitados pelos povos indígenas, sendo essa prática não diferente em Parintins. Por volta de 1796, aportou em Parintins o Capitão de Milícia José Pedro Cordovil, trazendo escravos e colaboradores para o serviço braçal. Cordovil também agrupou os povos indígenas Maués, Sapupés e juntaram-se em 1798 os Paravianas e Uapixanas (Cerqua, 2009).

Após a chegada de Cordovil, a Ilha foi denominada de Tupinambarana (1796), Vila Nova da Rainha (1803), Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana (1833), Freguesia de Vila Bela da Imperatriz (1848) e, finalmente, o nome Parintins (1853).

É neste cenário de missões evangelizadoras, povos nativos, migrações, lutas, resistências e saberes que a história de Parintins está vinculada. Tem uma história, por vezes triste, como a escravização de indígenas e de africanos que foram trazidos para o trabalho escravo, mas poucas informações sobre esse triste episódio são encontradas na literatura local.

Parintins, é o município brasileiro do Estado do Amazonas (AM) que possui uma área territorial de 5.956,047km², localizada na margem direita do rio Amazonas fica a 360 km em linha reta da capital do Estado Manaus e 420 km via fluvial (Parintins, 2019). Considerando a distância mencionada, a viagem de Manaus para Parintins é feita de barco dura em média 18h. Através de via aérea o tempo é de no máximo 55 minutos. Não é possível chegar em Parintins por via terrestre.

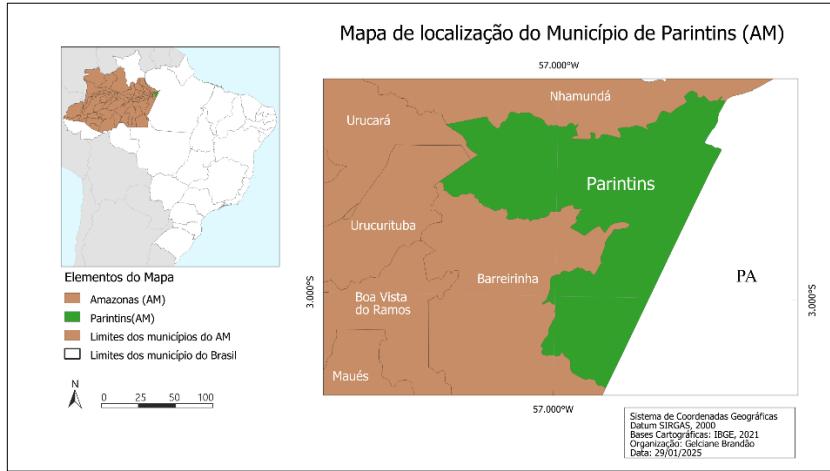
Em relação ao relevo, o município de Parintins “[...] apresenta três patamares de altitude – igapós²⁰, várzeas²¹, que representa 48% da área total do município, e baixos platôs²² ou terra firme que correspondem a 17% da área municipal, definidos pelo volume de água dos rios, em função das chuvas” (Parintins, 2019, p. 25).

²⁰ Os igapós são áreas permanentemente inundadas, com vegetação adaptada a permanecer com as raízes sempre debaixo d’água. (Parintins, 2019, p. 25).

²¹ As várzeas encontram-se em terreno mais elevado e são inundadas apenas na época das cheias dos rios. (Parintins, 2019, p. 25).

²² Os baixos platôs ou terra firme estão localizados nas partes mais elevadas e, muitas vezes, fora do alcance das cheias dos rios. (Parintins, 2019, p. 25).

Mapa 1 – Localização do Município de Parintins (AM), Brasil



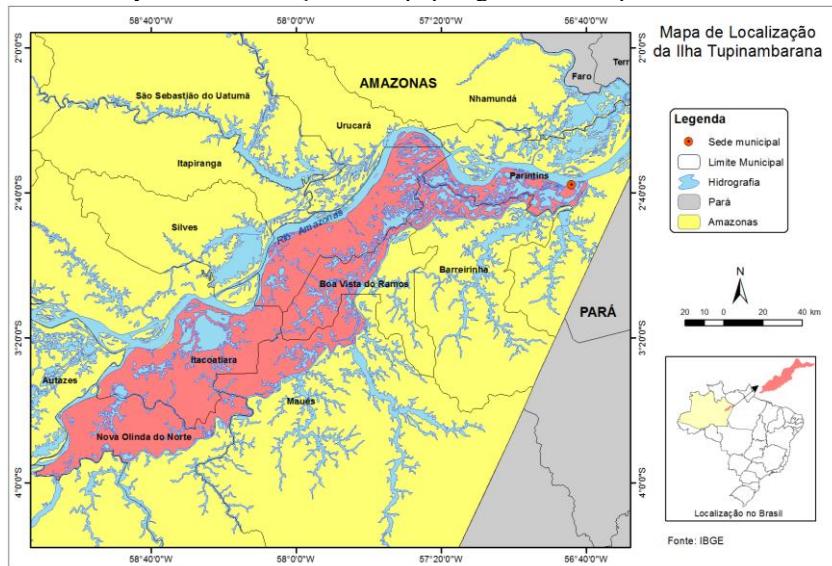
Fonte: IBGE. Organizado por: Gelciane Brandão (2025).

O município de Parintins compõe um dos 62 municípios do Estado do Amazonas. No dia 28 de junho de 2023 foram divulgados os resultados do Censo de 2022, em que a população foi contabilizada em 96.372 habitantes, uma queda de -5,55% em relação ao Censo de 2010, que apontava 102.033 habitantes. Para 2024 a estimativa é de que o número da população seja de 101.956 habitantes (IBGE, 2023).

Parintins está situada sobre uma planície em forma de platô, com uma altimetria de 10 metros, mas o que não é difundido é que ela faz parte de um arquipélago. Geologicamente, a cidade está assentada sobre rochas sedimentares arenosas cretáceas da Formação Alter do Chão ou Formação Barreiras, as quais, devido ao intenso grau de alteração intempérica, não afloram na região (CPRM) (Parintins, 2019, p. 26).

Azevedo Filho (2013) destaca que a Parintins localizada na margem direita do Rio Amazonas fica sobre um platô, que possivelmente se desprendeu de um bloco maior de terra firme, pois o arquipélago decorre de uma falha que se estende do Madeira até as adjacências da Serra de Parintins, lugar onde se encontra a comunidade que será o contexto principal desta pesquisa, e “[...] corresponde à Formação Alter do Chão. [...] se associa a um conjunto de deposições sedimentares holocênicas (quaternário) que se inicia nas proximidades de Itacoatiara, na foz do rio Madeira, e se estende até a cidade de Parintins” (Azevedo Filho, 2013, p. 28).

Mapa 2 – Localização do arquipélago da Ilha Tupinambarana



Fonte: IBGE. Organizado por: João D'Anuzio Menezes de 2013

No mapa 2 podemos observar como se localiza esse conjunto de deposições sedimentares holocênicas. Parintins faz parte desse grande bloco maior de terra firme.

2.2 Memórias da história da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria

A história foi contada prioritariamente pelos anciões e por filhos de anciões que viveram essas memórias, em uma produção histórica a partir de fragmentos de uma percepção individual, mas que teve influência de um coletivo. Neste sentido Maurice Halbwachs (2006) contestando a abordagem de Bergson, de que a memória advém de uma conservação do passado, acredita que “[...] não subsistem, em galeria subterrânea de nosso pensamento, imagens completamente prontas, mas na sociedade, onde estão todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado” (Halbwachs, 2006, p. 77).

Halbwachs (2006) não nega que tenha uma memória individual, mas que ela está localizada em acontecimentos realizados pela simultaneidade e contingências que a reproximam por um momento. Diante da dimensão que Halbwachs (2006) desconstrói, de que não existe memória individual isolada, trouxemos esta ideia ao compreendermos os saberes tradicionais a partir dos anciões, visto que, no decorrer da pesquisa ouvirmos frequentemente expressões como: “meu pai me dizia; minha mãe contava; eu ouvi dizer; eu só sei que...”, logo as memórias dos anciões também não foram aprendidas isoladamente.

Halbwachs (2006) não tem como objetivo reduzir a memória a um acontecimento social, mas de que possamos compreender a memória individual como uma ótica da memória coletiva,

que “[...] muda conforme o lugar que eu ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (Halbwachs, 2006, p. 51).

A memória coletiva e a história estão vinculadas ao passado, porém não podem ser confundidas. Para Halbwachs (2006) a história inicia quando a memória termina, a primeira é uma reunião de fatos que ocupam espaço na memória, ou seja “[...] lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras.” Na segunda, a memória é vivenciada, seja na forma física ou afetiva, mas quando os grupos de suporte deixam de existir, a única alternativa é “[...]fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (Halbwachs, 2006, p. 80-81).

Na ótica de Halbwachs (2006), a história é escrita e impessoal; mas a memória é uma lembrança renovada através de uma história que foi vivenciada, porém continua existindo. Assim, a reconstrução da história da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, a partir da percepção dos que ainda vivem foi um verdadeiro desafio, pois foi fundamental ouvir as pessoas com mais idade para reconstruir uma memória aproximada do passado.

No caso da história da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, a memória dos anciãos e demais pessoas que contribuíram com outros saberes tradicionais, foi influenciada por uma ótica além de um acontecimento social, pois há casos de uma memória coletiva que perpassam pelos perceptos, seres vivos e não-vivos, da água, da terra, da floresta e percepções atmosféricas, é um coletivo que ultrapassa qualquer conceito que pretenda defini-la.

As informações chegaram de maneira fragmentada, e compreendê-las para elaborar uma narrativa exigiu responsabilidade na condução da pesquisa. Nesse reencontro com o passado a partir da percepção, reconhecemos aspectos que levaram à configuração atual da comunidade, pois como cita Merleau-Ponty (2017, p. 22) “[...] O que faz com que uma parte do campo seja recortada e distinguida é, segundo a psicologia tradicional, a lembrança das experiências anteriores, o saber”.

A moradora Lucilene da Costa França, que colaborou com esta pesquisa, preservou um antigo relato de quatro páginas sobre a história da comunidade; mas não foi possível identificar o ano e os comunitários que documentaram. A capa exibia uma imagem de Santa Rita de Cássia, padroeira da comunidade, acompanhada da seguinte descrição: “A história de um povo de luta e de fé,” com a seguinte apresentação:

Ao ler este livro você irá conhecer a história do povo da Valéria e vai conhecê-la a partir de depoimentos das pessoas mais idosas da comunidade, haja vista que devido à falta de instrução e dificuldades de escrita nos primórdios, os fatos ficaram apenas

registrado na memória de poucos. Apesar das dificuldades de informação, queremos registrar neste trabalho para a posteridade um pouco da história deste povo guerreiro que com coragem, dignidade, determinação e muito trabalho, constrói a sua história. Não queremos apenas informá-los sobre os fatos vividos por este povo, mas queremos que sirvam de motivação para o despertar da consciência para seus direitos e a preservação do meio em que vivem (Comunitário(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

Lucilene comentou que pode ter sido algum trabalho feito na época que estudavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na década de 90 e que ela guardou. De acordo com os relatos deste trabalho, os moradores mais antigos contavam que a região teria sido habitada por tribos indígenas. No século XX, entre 1923 e 1926, o etnólogo Curt Nimuendajú realizou expedições entre os rios Tapajós e Trombetas, registrando 65 sítios arqueológicos. Ele mapeou e coletou materiais que iam de Santarém até a margem direita do Amazonas. Nimuendajú considerou os Konduri como o grupo que ocupava a área a oeste dos Tapajó e Serra de Parintins (Hilbert, 1955; Nimuendajú, 1949, 2004).

No passado, o povo que habitava nessa região vivenciou momentos na história que marcaram sua trajetória, dentre eles o movimento da Cabanagem²³ entre 1835/1840, que segundo Jobim (1957, p. 154):

[...] ensanguentou o solo da vizinha Província, alcançou o Amazonas somente em 1835, quando, em verdade, se sentiram mais intensos os efeitos funestos dessa temível campanha. Os sediciosos Cabanos²⁴ acamparam em Icúpiranga, onde se fortificaram, e daí atacavam diversos pontos da Comarca, como Luzéia, Parintins, Silves, Itacoatiara, Borba e Manaus. O Cabano tornou-se o espantalho, o algoz, o assassino, o salteador, que embarafustava por todos os recantos da planície, se lançava sobre as suas vítimas como um jaguar.

Nessa época teria chegado uma mulher de nome Valéria, que teria batizado o lugar, visto que não havia um nome de referência.

Ela teria vindo do Pará juntamente com outras pessoas e ao chegarem à Serra, perceberam que era um lugar propício para se esconder dos ataques contra os cabanos. O que nos leva a refletir que ela poderia ser uma das mulheres que se fizeram presentes na Cabanagem, mas que ficaram por muito tempo no subsolo da invisibilidade. Por sua habilidade de liderança, Valéria foi conduzindo as demais pessoas que a acompanhavam, pois do alto da Serra podiam avistar quem se aproximava e assim tinham tempo de se esconder, adentrando a alta e extensa floresta que compõe a geografia local (Dias, 1999, p. 60).

²³ Cabanagem designou essa peleja brutal contra os portugueses partidários da restauração, denominados por escárnio bicudos, marinheiros, pés de chumbo.

²⁴ O apelido cabano originou-se do fato de ser o grosso dos componentes empregados na luta composto de caboclos e pretos moradores à beira do rio.

A reflexão de Dias (1999) sobre a possibilidade de Valéria ter sido uma mulher que viveu durante a Guerra da Cabanagem apresenta uma lacuna cronológica. Segundo o registro dos Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d), Valéria teria conhecido o foragido Silvestre Xavier entre 1864 e 1870, período que durou a guerra do Paraguai. Se considerarmos que Valéria tivesse no mínimo cerca de vinte anos em 1840, quando a guerra dos Cabanos terminou, isso significaria que, em 1864, época do início da guerra do Paraguai ela estaria com aproximadamente quarenta e quatro anos de idade. Nessa idade seria possível ela ter os seis filhos mencionados nos relatos registrados pelos moradores de mais idade? Considerando o contexto da época, as mulheres geralmente se casavam e tinham filhos em idade mais jovem. É um questionamento que surgiu devido à falta de precisão de datas. Trata-se, sobretudo, de uma suposição baseada em cálculos aproximados e relatos orais, os quais frequentemente apresentam divergências.

A história de que Valéria teria dado seu nome à região reflete a posição de liderança que ela exercia entre as pessoas com quem convivia. Esse fato é passível de hipóteses, considerando que, na época, não era comum mulheres ocuparem papéis de destaque ou liderança, que eram reservados aos homens. Do ponto de vista da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) há ênfase entre a experiência vivida e o contato do corpo com o mundo. Neste sentido, compreendemos a história de Valéria como uma amostra da percepção coletiva. Supomos que havia uma liderança por ela exercida e o fato de o lugar ter seu nome, reafirma que a sua presença foi incorporada como referência, no horizonte perceptivo e na memória coletiva daqueles que conviveram com ela, contribuindo com a identidade do lugar, uma vez que é unânime os relatos de que a origem do lugar se deu entorno de seu nome, e porque senão de sua importância e representatividade em uma época desafiadora.

A liderança de Valéria também pode ser compreendida como um acontecimento “rizomático” sociocultural, pois no entorno dela aconteceu uma rede de relações não fixas; sobretudo por ela ter tido “possivelmente” um protagonismo como liderança, ocorrendo um desvio das regras dominantes da época; sem dúvida um agenciamento singular diante de uma história marcada pela dominação da figura do masculino. O fato é que Valéria foi uma referência no seu tempo, determinando o nome de uma região que nem a imposição da igreja católica de registrar comunidades com nomes de santos(as) pôde apagar.

No levantamento de informações com os moradores locais, a versão de que o nome da região da Valéria, que atualmente envolve as comunidades de São Paulo, Santa Rita de Cássia, Betel, Bete Semes, Recordação, Colônia Fé em Deus, Samaria e Recordação Santo Antônio,

foi por causa da primeira moradora da localidade, conforme relato de Izaura/76 (entrevista, 2025).

Eu tinha um cunhado que ele já é falecido, ele contava o que ele tinha ouvido do pai dele, que antigamente só tinha uma entrada pra cá, que é lá onde a gente chama de boca da Valéria. Um certo dia entrou duas pessoas em uma canoa, um homem e uma mulher, e que o nome da senhora era Valéria, agora do homem não sei, encostaram aí, e foram conhecer as pessoas que moravam. Ficaram morando, mas a gente não tem mais detalhes sobre eles. Surgiu esse nome Valéria por causa do nome dessa mulher que teria batizado o lugar com seu nome, porque naquela época não tinha (Izaura/76, entrevista).

O nome Valéria que é dado a essa região é porque era o nome da primeira moradora, e assim está registrado. Mas, o fundador é Pedro Xavier (Haroldo/61, entrevista).

De acordo com os Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d), durante a Guerra do Paraguai²⁵, que aconteceu entre 1864 e 1870, o senhor Silvestre Xavier fugiu e se estabeleceu nesta região, quando chegou ele encontrou vestígios de povos indígenas, como cerâmicas de barro abandonadas há décadas. Nesse local, conheceu Valéria, sua esposa (origem do nome da localidade), com quem teve seis filhos: Teodoro Xavier, Manuel Xavier, Belmírio Xavier, Leandro Xavier, Bernardino Xavier e Margarida Xavier. Os moradores contam que quando perguntavam sobre Silvestre, a resposta era: “está lá na serra da Valéria”.

O lugar era isolado, onde hoje é o igarapé que permite a passagem de barcos de médio porte naquela época era coberto de aningas não permitindo a passagem de uma canoa sequer. Para chegar ao Lago, o fugitivo da guerra teve que caminhar por dentro da mata e depois abrir caminhos para voltar e contactar com outras pessoas localizadas à margem do rio Amazonas e Paraná de Parintins. Os filhos do senhor Silvestre cresceram e constituíram famílias transformando lugar isolado em um pequeno povoado (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

Com o aumento da população, a comunidade enfrentou uma grave epidemia de impaludismo (malária), que devastou a região. Muitas vidas foram perdidas, a ponto de não haver pessoas suficientes para enterrar os mortos. “Os mais antigos contam que em determinados locais da região morria tanta gente que não sobrava ninguém para fazer o sepultamento ficando seus corpos à mercê dos abutres” Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d).

Um cemitério foi construído na comunidade, nele havia uma pequena igreja, tipo um barracão, dedicada a Santa Rita de Cássia. Antes da epidemia, essa igreja servia de ponto de

²⁵ A Guerra do Paraguai, considerado o maior conflito armado internacional na história da América Latina, foi travada entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, formada pelo Império do Brasil, Argentina e Uruguai. O conflito ocorreu entre dezembro de 1864 e março de 1870.

encontro para as orações e discussões comunitárias. Em 1937 a igreja mudou de lugar, para melhor abrigar a Santa Rita de Cássia, padroeira da comunidade.

A principal fonte de renda dos habitantes na época era o cultivo de mandioca e a venda de lenha para os navios a vapor. Os trabalhos eram organizados em sistema de “puxirum” (mutirões), no qual as pessoas se ajudavam mutuamente, não havia formação de colônias. As terras eram do Estado, e a comunidade não recebia assistência técnica, plantando em áreas que, após a colheita, eram abandonadas para que a mata se regenerasse. O lago era rico em peixes, e a subsistência era garantida.

As pessoas que queriam realizar trabalho saíam de casa em casa convidando para o seu puxirum e pagavam dessas diárias é feito do mesmo modo quando eram convidados. O povo não tinha Terra própria trabalhava em terras do estado, não recebiam assistência técnica plantavam em determinado local, transformando a mata virgem em roçado; depois de colher a mandioca abandonavam o local que transformava se em capoeira e passavam a desmatar outro local para fazer novo plantio. Geralmente a vida era essa. Plantar hoje e colher amanhã, mudar-se para outro lugar, não se preocupavam com o plantio de culturas perenes como Guaraná, seringueira, cacau etc. Tão pouco se preocupavam com o futuro, o lago era farto de peixe, na mata existia muita caça, e se tivesse 0,5 ha de mandioca tudo bem (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

A comunidade vivia à margem da sociedade formal: não portavam documentos pessoais, não realizavam operações bancárias, e suas necessidades básicas eram atendidas por meio do comércio em São Joaquim (no Pará) ou em Parintins, onde também vendiam seus produtos, como juta e farinha de mandioca (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d). O transporte era feito em canoas a remo, e a viagem até Parintins podia durar até dois dias, conforme relatam os Comunitários:

Gastava-se quase 2 dias para chegar em Parintins para fazer compras ou buscar o frei Vítor para suas visitas à comunidade, quanto a São Joaquim quando o vento era bom, ou seja, forte para conduzir a canoa a vela, gastava-se em média meio-dia. Isso foi um costume da população até o ano de 1975, muitos anos após a chegada do senhor Silvestre (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

Pedro Xavier, descendente de Silvestre, tornou-se o primeiro líder comunitário e religioso da década de 1900, em uma época que essa denominação não era ainda reconhecida formalmente, até porque o lugar ainda não havia sido registrado como comunidade pela Prelazia de Parintins, responsável dos trâmites. Dias (2019, p. 62) destaca que “nos registros da Prelazia de Parintins, a Comunidade Valéria foi fundada em 25 de maio de 1957, cujo primeiro presidente foi o senhor Clarival Farias de Souza”.

Em uma das Atas da Congregação Mariana da Valéria foi registrado no dia 19 de outubro de 1969, o seguinte: “[...] agradecemos muito a presença do legionário Pedro Xavier” (Valéria, 1969, p. 40), reconhecido por moradores como o fundador da comunidade; é o único registro escrito da época em que ele estava vivo. Pedro Xavier se casou com Raquel Xavier, e é citado por moradores como o fundador da comunidade de Santa Rita de Cássia.

De acordo com os Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d), as festividades eram simples, sendo o futebol e o Lundu²⁶ as principais formas de entretenimento. Pedro organizava anualmente a festa de São Pedro, que durava três dias, começando com uma ladainha em latim, o levantamento do mastro e uma festa dançante ao som de instrumentos regionais, conforme o relato a seguir:

O senhor Pedro Xavier, foi o primeiro dirigente de trabalhadores comunitários e litúrgico da época. O divertimento era o futebol e a dança do Lundum. O dia da padroeira não era festejado, porém seu Pedro todos os anos festejava São Pedro como festejo que duravam 3 dias começando dia 27 e terminando dia 29 de junho e era realizado da seguinte maneira: começava com Ladainha cantada em latim e o levantamento do mastro de madeira, ornamentado com produtos regionais contendo na ponta a bandeira do santo. Ao terminar a cerimônia religiosa colocava-se uma toalha sobre a imagem do Santo e faziam-se no mesmo local a festa dançante ao som de violino os tambores, gambas e cheque-cheque. Na última noite, o “festeiro”, oferecia um jantar aos convidados, culminando os festejos com a derrubada do mastro ao som dos mesmos instrumentos. O mastro era derrubado com um Machado velho e os ajudantes da festa os tradicionais “mordomos” desferiam cada 11 machadada até o mastro ser derrubado. Os convidados iam tirando as oferendas existentes e o que pegasse a Bandeira teria que fazer a festa no ano vindouro. Como dissemos na pequena comunidade já existia uma imagem da Santa Rita que era levada à Igrejinha aos domingos. Como a imagem não podia ficar na Igrejinha localizada no cemitério e tinha que ficar na residência do Dirigente, surgiu a ideia de construir uma Capela para a padroeira. Como comprar material em 1937? Se naquela época o povo vivia da troca de produtos e a farinha de mandioca que era em maior escala, mas não tinha bom preço (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

De acordo com Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d), a primeira igreja da comunidade foi construída em 1937, com a cobertura de telha de barro, após os habitantes venderem lenha para os navios a vapor.

Naquela época os navios eram movidos a vapor. Destacamos: Moa, Chatinha, Barão de Cametá. Portanto, consumiam lenha. Aí estava a grande alternativa, extrair lenha para vender os navios para comprar Telha de Barro para a cobertura da igreja. Assim aconteceu, a primeira igreja foi construída em 1937. Era de taipa (mistura de madeira e Barro) cobertura de Telha de Barro (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

²⁶ O lundu, conhecido também por landum, lundum e londu, é uma dança e canto de origem africana que chegou no Brasil por meio dos africanos de Angola.

Não há vestígios da antiga igrejinha de barracão que, por um período indeterminado, esteve situada no cemitério da comunidade de Santa Rita de Cássia; em ano indefinido o cemitério recebeu o nome de São Bráz em homenagem a um dos irmãos de Pedro Xavier.

As comunidades, da forma como conhecemos na região do baixo Amazonas, guardam profunda relação com a presença de religiosos que marcaram a organização comunitária. Nas principais, notamos sua primeira característica, que é de colocar o nome de um santo(a). No caso da padroeira da comunidade Santa Rita de Cássia, o nome ocorreu porque havia devotos da santa no passado, Valdemir Ferreira (entrevista, 2024) conta que:

A gente ouvia contar dos antigos, que as primeiras pessoas que moravam aqui, eles eram muito devotos de Santa Rita de Cássia, que era a família do Pedro Xavier, Irene, são as pessoas muito antigas da comunidade, e eles eram pessoas muito criativas para a época, e foi com o esforço deles que conseguiu se organizar a comunidade, depois vieram outras pessoas²⁷ que foram importantes também (Valdemir Ferreira, entrevista, 2024).

Valdemir Ferreira (entrevista, 2024) também lembra que desde a época que a igreja era feita de palha a santa padroeira já era Santa Rita de Cássia e a comunidade recebia com frequência a visita dos padres da igreja católica, “vinha muito o padre Victor Heinz, depois veio o padre Luciano Basílico”.

Antes de 1937, a igreja já havia recebido a doação da primeira imagem de sua padroeira, Santa Rita de Cássia. Haroldo (entrevista, 2025) relatou que seu pai contava que “a Santa Rita quem trouxe de Manaus foi o coletor Junzane²⁸, o fiscal da coletoria que se localizava na boca da Valéria, inclusive ele tem uma filha sepultada no cemitério da comunidade de Santa Rita; a história é que a garota foi pular peja janela com a vassoura na boca e aconteceu uma fatalidade.”

Valdemir (entrevista, 2024) complementa esse relato, afirmando o seguinte:

Eu cresci ouvindo os mais velhos falarem que existia na boca da entrada da Valéria uma coletoria de imposto, era um Porto de fiscalização de produtos que passavam do Amazonas para o Pará. O camarada que trabalhava na coletoria foi a primeira pessoa que se comprometeu de trazer a primeira Santa para a comunidade, essa imagem existe até hoje é a menor Santa que fica no altar da igreja (Valdemir Ferreira, entrevista, 2024).

Na figura 06, apresentamos as duas imagens de Santa Rita de Cássia, a menor foi a doada pelo coletor antes de 1937 e a segunda foi uma aquisição da comunidade. Safira

²⁷ Há ainda o registro das famílias Neves, Repolho, Farias e um grande acentuado registro dos Xavier (Dias, 2019, p. 61).

²⁸ Nome pronunciado pelo morador Haroldo da comunidade de São Paulo da Valéria, mas Dias (2019) faz menção a João Zanes, citado pelo morador Elias Xavier.

(entrevista, 2024) ressalta que “a segunda Santa foi adquirida pela comunidade, ela é maior e fica no andor, dentro da igreja. A santinha pequena é levada para outras comunidades na época do festejo da Santa para vim em peregrinação; a santa grande não sai da comunidade.”

Figura 6 – Imagem de Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

A comunidade preserva uma tradição religiosa cuja origem exata é desconhecida, transmitida ao longo de gerações por famílias que encontraram naquele lugar um refúgio seguro para constituírem suas vidas, especialmente em tempos marcados por guerras e disputas territoriais. Cada elemento dessa tradição carrega um significado especial, como as fitas oferecidas em cumprimento de promessas feitas à santa. Sobre essa prática, é relatado que: “Essas fitas são trazidas pelas pessoas como forma de promessa, variando conforme a altura ou a grossura da pessoa. Elas também trazem dinheiro, que é colocado debaixo do andor, além de outras doações como mantos, toalhas, flores, broches, tudo destinado à Santa” (Safira, entrevista, 2024).

A celebração em homenagem à Santa ocorre no dia 22 de maio, seguida pela festa social no final do mesmo mês. Antigamente, quando a comunidade era habitada por poucas famílias, a santa percorria o que chamavam de “quadro da comunidade”. Com o desenvolvimento local, a antiga referência foi substituída, e atualmente a procissão percorre as ruas da comunidade, conforme apresentado na figura 07.

Figura 7 – Procissão de Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Hudson Lima, 2024.

Safira (entrevista, 2024) destaca que “O andor é confeccionado pelos jovens da comunidade. Temos artistas locais que se encarregam de montar.” Balões, fitas, bandeirolas e elementos da arte regional enfeitam a celebração, demonstrando a fé na santa e mantendo viva uma tradição que se renova com o passar do tempo.

Os familiares de antigos moradores da região frequentemente retornam no dia da festa da santa, segundo Valdemir (entrevista, 2024) “O seu Lázaro Garcia era uma pessoa que participava muito na comunidade; tinha a família do Neco Rodrigues. E no decorrer dos anos é os filhos os netos, os tataranetos que continuam vindo até a comunidade para cumprir a promessa dos familiares com a Santa Rita de Cássia.”

Sobre a construção da primeira igreja, que foi construída em localização oposta ao cemitério, Valdemir Ferreira (entrevista, 2024) disse o seguinte:

A primeira igreja foi construída tipo um mutirão. Vinha pessoas do Paraná do outro lado do Amazonas do Parintinzinho, todo mundo carregava tijolo, pedra, areia para construir a igreja. Pelo que o pessoal falava, a intenção da construção da igreja nunca teve nenhum tipo de promessa.

Na Figura 08 é a imagem da igreja construída pelos comunitários, com algumas modificações que aconteceram com o passar do tempo, foi derrubada em 2014 para dar lugar a uma maior. A imagem faz parte do acervo pessoal da moradora Lucilene da Costa França (entrevista, 2025).

Figura 8 – Capela construída na comunidade m 1937



Igreja de Santa Rita de Cássia da Valéria.
Acervo pessoal de Lucilene, ano desconhecido



Fonte: Acervo pessoal de Lucilene da Costa França.

Valdemir (entrevista, 2024) com um olhar saudoso ressaltou que ele e outros membros da comunidade consideraram a ideia de preservar a antiga igreja: “Se a antiga igreja tivesse sido mantida, seria uma relíquia para a comunidade. Mas, acabaram derrubando.”

Em 2014 iniciou a construção de uma nova igreja de alvenaria, para substituir a que foi construída em 1937, há relatos de que havia debaixo da igreja um tesouro enterrado e esse teria sido um dos motivos de a derrubarem. Sobre esta crença Esmeraldo Roberto Xavier/86 (entrevista, 2025) relatou uma experiência vivida:

Eu confirmo que existe dinheiro enterrado debaixo da igreja. Quando foi uma noite, teve uma reunião com a comunidade do Paraná de Parintins, eu morava pra lá; aí meus companheiros me largaram aqui [Santa Rita de Cássia], eu tinha uns doze anos [1951] de idade. Aí eu resolvi que ia passar a noite na igreja, e fui me agasalhar atrás do púlpito, estava escuro, eu só tinha uma estiaria²⁹ para iluminar, aí quando eu vi, apagou com um sopro. Quando eu vi, o altar da igreja clareou, parecia um forno grande, dentro tinham pedras que brilhavam. Eu metia a mão para agarrar e nada. Depois de um tempo eu resolvi ir embora, porque o que estava enterrado não era pra mim, porque se fosse me deixava agarrar ao menos uma pedra. Ainda não tiraram e existe.

Esta crença perdura na memória dos moradores mais idosos. Segundo Lucilene, quando a igreja foi derrubada, era frequente a presença de moradores observando se algo seria

²⁹ Era um utensílio, geralmente feito de alumínio e um pavio de fibra ou pano; funcionava com combustível, em comunidades sem acesso a luz elétrica foi o principal meio de iluminação de casas.

encontrado, mas ninguém viu nada que comprovasse essa história. Safira Xavier (entrevista, 2024) relatou que “o motivo de hoje da igreja ser maior, é que a antiga era muito pequena, e aí quando era o tempo do movimento da festa religiosa, dava muita gente e não acomodava todo o povo dentro da igreja.” Na figura 09 apresentamos a igreja sendo construída e como está atualmente.

Figura 9 – Construção da 2ª igreja da Santa Rita de Cássia e atualmente



Construção da 2ª igreja de Santa Rita de Cássia da Valéria. Fonte: Comunidade da Valéria, 15/11/2014.



Faixada atual da 2ª igreja de Santa Rita de Cássia da Valéria. Fonte: Pesquisa de Campo, 2024.

Fonte: Acervo da Comunidade da Valéria, 2014 e Pesquisa de Campo, 2024.

O dia 25 de maio de 1957 consta como a data de fundação da comunidade da Valéria, na Prelazia de Parintins, tendo como padroeira Santa Rita de Cássia e primeiro presidente reconhecido o Sr. Clarival Farias de Souza. De acordo com Dias (2020, p. 62) “toda a extensão que hoje é dividida em **cinco comunidades³⁰** era de 1957 até início da década de 1980, uma só comunidade”, isso fez com que as comunidades que foram surgindo após Santa Rita de Cássia, tivessem como nome precedente Valéria, considerando o primeiro nome do lugar.

No decorrer dos anos, a comunidade teve uma organização comunitária liderada por um Presidente e um Secretário, registros das Atas de 1967 a 2025 constam os nomes dessas lideranças, que registravam por meio da Congregação Mariana da Valéria a rotina da igreja na comunidade. No quadro 9 organizamos os Presidentes e Secretários, a saber:

Quadro 9 – Atas de 1967 a 2025 da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria

| Presidente | Início e Fim | Secretário | Início e Fim |
|--------------------------|-------------------|---|-------------------|
| Pedro Xavier | Sem data definida | Sem data definida | Sem data definida |
| Clarival Farias de Souza | 1957 a S/D | Sem informação | Sem informação |
| Raimundo Farias de Souza | 1967 a 1973 | Reginaldo Bentes Belchior ³¹ | 1967 a Jun/1969 |

³⁰ São Paulo, Santa Rita de Cássia, Betel, Bete Semes, Recordação, Colônia Fé em Deus, Samaria e Recordação Santo Antônio.

³¹ Se afastou da função em julho de 1969.

| | | | |
|---|------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| Raimundo Farias de Souza | Jul/1969 a Dez/1970 | Francisco Gomes da Costa | Jul/1969 a Dez/de 1970 |
| Raimundo Farias de Souza | 1967 a 1973 | Francisco Pires da Costa | Jan/1970 a 1973 |
| Marcelino Henrique de Souza ³² | Jan/1974 | Miguel Barbosa | Jan/1974 |
| Clarival Farias de Souza | Fev/1974 | Miguel Barbosa | Jan/1974 a Dez/1983 |
| Valdemilson Pires de Souza | 1982 a Dez/1983 | Miguel Barbosa | Jan/1974 a Dez/1983 |
| Álvaro Soares de Souza | Jan/1983 a Ago/1987 | Manuel Admilson Farias Pires | Jan/1983 a Ago/1987 |
| Valdemir Xavier Ferreira | Jan/1988 a Dez/1989 | João Roberto de Sena Xavier | Jan/1988 a Dez/1989 |
| Valdemir Pires de Souza | Jan/1989 a Mai/1992 | Orlando Dias Rodrigues | Jan/1989 a Mai/1992 |
| Valdemir dos Santos Ferreira | Jun/1992 a lacuna | Claudio Jessuelson Ferreira Pantoja | Jun/1992 a |
| Domeciano de Oliveira Pantoja | Set/2002 a Mai/2003 | Benedita de Farias Xavier | Set/2002 a Mai/2003 |
| Cleuton Xavier Barbosa | Abr/2005 a Abr/2007 | Keila Barbosa Ferreira | Abr/2005 a Abr/2007 |
| | Sem dados de Mai/2007 a 2019 | | |
| Lúcio Xavier | Jan/2020 a Jan/2025 | Sem informação | Jan/2020 a Jan/2025 |

Fonte: Atas da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria. Organização: Gelciane Brandão (2025).

A questão da educação era rudimentar de acordo com os relatos dos Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria (s/d),

[...] a única escola da região ficava no **Paraná de Parintins de Baixo**³³ do professor Deucleciano Lourival, e os jovens precisavam remar cerca de seis horas para frequentar as aulas, crianças não eram alfabetizadas. A disciplina era severa, com castigos físicos aplicados pelo professor.

A partir de 1975, a Valéria começou a despertar para um desenvolvimento maior. Houve neste mesmo ano a implantação no município de uma escola agrícola, Núcleo de Treinamento e Experimento Agrícola (NUTEX), que através de seus professores e alunos incentivaram a criação de colônias agrícolas no município. Assim começou a implantação da primeira colônia da Valéria denominada Samaria, que passou a receber incentivos e assistência técnica do NUTEX, e posteriormente da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Amazonas (EMATER-AM) através de seus técnicos e da igreja católica através da Prelazia (Comunitários(as) de Santa Rita de Cássia da Valéria, s/d).

No passado os moradores comentam que havia movimentos coordenados pela Prelazia de Parintins como: a pastoral da criança; catequese, apostolado de oração e os Mariano. “[...] hoje todos esses movimentos estão se acabando apostolado e Mariano não existe mais. Quando era encontro de Mariano, era mesmo que ser a festa religiosa da comunidade, vinha muita gente de todas essas comunidades ao redor” (Valdemir, entrevista, 2025).

³² Marcelino Henrique ficou o mês de janeiro como Presidente em 1974.

³³ Comunidade localizada à margem do rio Amazonas na margem esquerda em relação a cidade de Parintins.

Valdemir (entrevista, 2024) destacou a importância do movimento dos Marianos na comunidade, que por muitos anos tinha como função a organização religiosa e comunitária. “Os marianos tinham roupas específicas; os homens usavam a roupa branca e fita azul; as mulheres era a roupa branca e fita vermelha. Por muito tempo eles foram os responsáveis pelas demandas da comunidade.”

A função da Congregação Mariana na comunidade ia além de abordar temas relacionados à religião, incluindo também questões como a educação, que era uma demanda da época apresentada pelos marianos. A igreja atuava como mediadora dos pedidos, especialmente junto ao governador. Contudo, em caso de negativa, era a comunidade que deveria arcar com o ônus da contratação de uma professora, por exemplo.

Na Ata do dia 01 de fevereiro de 1970, foi solicitada a cooperação para a limpeza do quadro e do igarapé da comunidade. Neste mesmo dia, foi realizado pelo padre Bento dois casamentos “[...] sendo um de Osmar Rodrigues e Eneida Oliveira e outro de Esmeraldo Roberto Xavier e Rita dos Santos Xavier” (Ata da Congregação Mariana da Valéria, 1970, p. 19). Além das questões religiosas ainda encontravam tempo “para tirarem tábuas para assoalhar o barracão da escola” (Ata da Congregação Mariana da Valéria, 1970, p. 39)

Quando iniciamos o processo de pesquisa, se fazia necessário um lugar para morar, e por meio do pedagogo da escola Areonildo Xavier³⁴ fomos indicados para a família do Sr. Amarildo Lira e Nair Xavier, que frequentemente recebem pesquisadores. Foi uma experiência positiva, visto que foi através desta família que tivemos os principais direcionamentos no decorrer do levantamento dos dados.

Para entendermos a comunidade a partir da percepção dos moradores, realizamos a produção de um croqui (figura 10) com a colaboração do morador Amarildo (entrevista, 2024), por meio de uma. “[...] **ontologia do espaço:** um espaço que se recria e produz individual e socialmente **em situações** e a partir da ação de **seres humanos posicionados no mundo**

³⁴ Atual gestor da escola Municipal Marcelino Henrique, atualização em 19/01/2025.

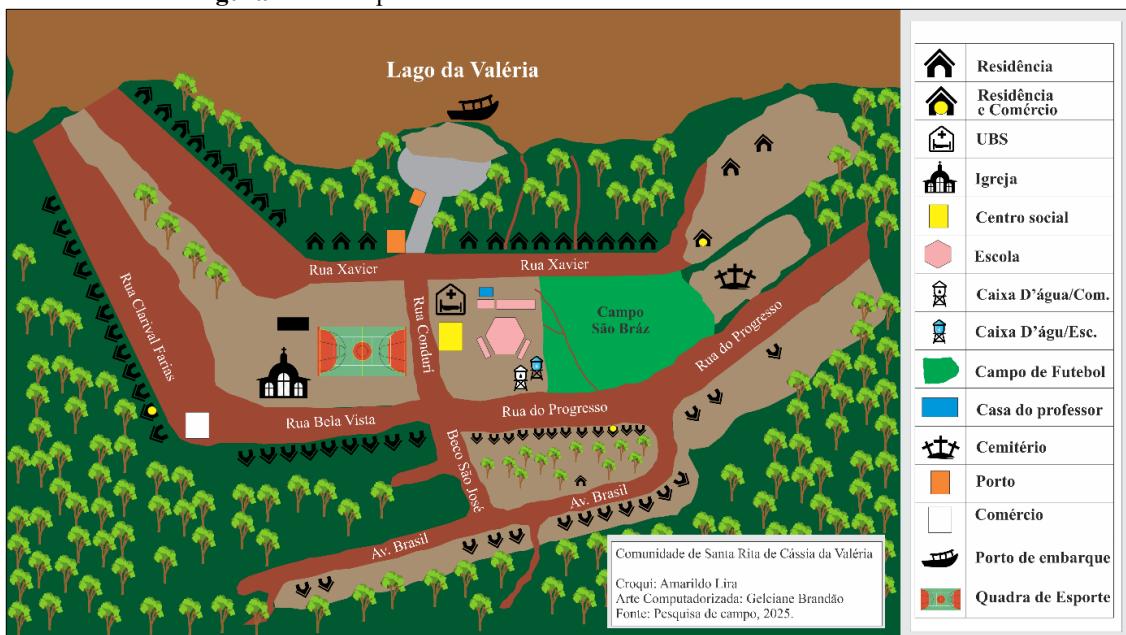
Figura 10 – Desenhandando o Croqui da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Gelciane Brandão (2024).

No croqui (figura 11) retratamos a infraestrutura atual da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria. Nele, é possível identificar: uma escola de ensino fundamental, uma escola de ensino infantil, uma casa do professor, uma unidade básica de saúde, um ginásio, um centro social, uma igreja católica, um campo de futebol, ruas sem pavimentação, residências, comércios, caixas d'água, um porto de embarque e um complexo de infraestrutura turística. Na época em que o croqui foi elaborado, a comunidade ainda não contava com acesso à internet via StarLink ou fibra ótica.

Figura 11 – Croqui da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Amarildo Lira e Gelciane Brandão (2025).

A Figura 11 apresenta um croqui que foi digitalmente aprimorado pelos autores da pesquisa, destacando os principais pontos de referência visual da comunidade. Este trabalho busca integrar, na compreensão do espaço, a percepção da memória coletiva relacionada a eventos que não podem ser representados exclusivamente por meio do desenho.

Ao iniciarmos o processo de produção do croqui e discutirmos os significados dos lugares na comunidade, fomos questionados se não seria mais fácil utilizar uma imagem de satélite. Nossa resposta foi negativa, explicamos que a fotografia de um mapa não refletiria as subjetividades presentes na comunidade. E demos como exemplo, que um mapa não contaria a história por trás dos nomes das ruas nem o significado atribuído a cada lugar ao longo do tempo, conforme a comunidade foi sendo habitada e se desenvolvendo. Esta passagem nos lembrou Deleuze e Guattari (1995), se fôssemos representar a comunidade apenas por meio de um mapa seria um decalque, pois “o decalque reproduz do mapa ou do rizoma somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 23), deixando de lado a multiplicidade de sentidos e experiências que compõem o espaço vivido.

No relato dos anciãos, antigamente um dos motivos que levavam as pessoas a virem morar na comunidade, era devido a sua localização, a comunidade fica em uma altitude de 24.6; diferente de outras localidades próximas que estão em terras baixas e vivem todos os anos o fenômeno da cheia. Uma dessas famílias que migrou para esta comunidade foi a de Valdemir (entrevista, 2024) que lembra: “Nós viemos morar para cá, porque lá onde a gente morava ia tudo profundo e acabava com toda a nossa plantação, animais, isso no tempo de cheia, aí meus pais resolveram vim morar pra cá. Meus pais já eram morador dessa região de Parintins.”

O solo da comunidade de Santa Rita de Cássia, “se caracteriza pela matriz de solo formado pela Terra Preta de Índio (solo fértil, escuro, resultante da ação humana no passado)” (Bianchezzi, 2021, p. 12). Moradores anciãos como Izaura/76 (entrevista, 2025) já se referiam a comunidade como um lugar de terra preta conforme o relato a seguir:

Meus pais nasceram aqui na região da Valéria. O nome do meu pai era Manoel Roberto Xavier e o pai do meu pai era o João Xavier. O nome da minha mãe era Maria de Nazaré Senna Xavier, filha do Pedro Xavier, o fundador da comunidade de Santa Rita de Cássia, nascida nesse pedaço de terra. Nós moramos por muito tempo na comunidade de Santa Rita, mas depois a gente se mudou para esse lugar aqui³⁵, esse terreno aqui é herança do meu pai. Aí teve um dia que ele disse: - **“Eu não quero mais morar nessa Terra preta”**, que era lá onde é Santa Rita, porque ficava subindo e descendo ladeira, era muito difícil, ele falou desse terreno que ele já tinha, então ele colocou a rede dele debaixo do braço e veio embora. Quando a gente acordou, a minha mãe disse que meu pai tinha ido para o terreno dele, que a gente ia só tomar café e iria atrás dele. Nesse mesmo dia eles arriaram umas madeiras e fizeram uma casinha de

³⁵ Comunidade de Samaria.

madeira que a gente chamava de tapiri, e assim foi a nossa mudança por volta de 1961 (Izaura/76, entrevista, 2025).

No início da década de 1950 teria chegado à família de Marcelino Henrique, que atualmente teve seu nome eternizado na escola municipal da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria. “[...] eles vieram passar a cheia na comunidade de Santa Rita e ficou por aqui, ele era um homem da voz grossa, ele era claro, mas não foi o fundador da comunidade” (Haroldo/61, entrevista, 2025).

As cheias levavam famílias que moravam nas margens do rio em áreas de várzea a procurarem locais de terra firme para morarem, ou as suas casas eram feitas com o assoalho bem alto para que não fosse completamente inundada.

Figura 12 – Enchente em Parintins (AM), 1949.



Fonte: Biblioteca Digital do IBGE.

Na figura 12 temos um exemplo da cheia do ano de 1949 na região de Parintins, podemos observar casas cobertas com palha, revestidas de barro e com estruturas de madeira. No caso da família de Geraldo/47 (entrevista, 2025) que migrou da comunidade de Samaria, o motivo da mudança foi motivado por seu pai Nelson Neris (figura13). “A gente ficava a semana trabalhando na roça, na pesca e final de semana vinha para a comunidade de Santa Rita; mas meu pai era responsável pela manutenção da igreja e tinha casa aqui, daí ele resolveu se mudar para cá” (Geraldo/47, entrevista, 2025).

Figura 13 – Registro de moradores



Foto A: Sônia Xavier; Yvone Rodrigues; Nelson Neris de França e Benedita Xavier (Esq./Dir)
Acervo pessoal de Lucilene França, ano desconhecido

Foto B: Nelson Neris de França.
Acervo pessoal de Lucilene França, 13/01/2008

Foto C: Nelson Neris de França.
Acervo pessoal de Lucilene França, ano desconhecido

Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França. Organização: Gelciane Brandão (2025).

Na figura 13 apresentamos três momentos da vida do Sr. Nelson Neris Franças (*in memoriam*); na foto (A) ele participa um mutirão de limpeza e manutenção da igreja junto com Sônia Xavier, Yvone Rodrigues e Benedita Xavier; na foto (B) ele está no altar da segunda igreja e na fotografia (C) é um registro de um dia que chegou turista na comunidade, e ele segurava umas peças arqueológicas (Lucilene, entrevista, 2025).

Na figura 14 apresentamos o Ginásio Poliesportivo Domeciano Pantoja (*in memoriam*) que antigamente era o lugar de uma escola. “O ginásio já foi construído em homenagem ao Domeciano Pantoja, ele fez parte da diretoria da comunidade e trabalhou muito por muitos anos” (Valdemir, entrevista, 2024).

Figura 14 – No lugar do atual ginásio havia uma escola.



Foto D: Meninos na parede da antiga escola, no lugar foi construído o Ginásio
Foto: Acervo pessoal de Lucilene, ano desconhecido

Foto E: Ginásio Domeciano Pantoja
Foto: Gelciane Brandão (2024)

Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França. Organização: Gelciane Brandão (2025).

Não encontramos informações quanto ao valor da obra que foi realizada pela Prefeitura de Parintins no ano de 2023. Na inauguração, que aconteceu no dia 19 de maio de 2023 o filho de Domeciano Pantoja, Anderson Pantoja destacou que seu pai trabalhou em prol da comunidade. “Ele era uma pessoa que sempre buscou melhorias e hoje tem o reconhecimento e foi lembrado justamente na grande obra feita pela Prefeitura de Parintins” (Parintins, entrevistas, 2023).

Na figura 15 apresentamos a Unidade Básica de Saúde (UBS) Naza Barbosa em homenagem a segunda agente de saúde da comunidade. Em declaração a filha da homenageada a senhora Larissa Barbosa, destacou que sua mãe dedicou parte de vida a cuidar das pessoas. “Ela sempre tratou as pessoas bem. A minha mãe entrou em cada casa com alegria, um sorriso no rosto. Para mim é uma grande alegria e uma honra de ter o nome da minha mãe nessa UBS” (Parintins, entrevistas, 2023).

Figura 15 – UBS em homenagem a M^a de Nazaré Barbosa



Foto F: Maria de Nazaré Xavier Barbosa (1970 a 2013)
Fonte: Acervo pessoal de Lucilene



Foto G: UBS Naza Barbosa
Fonte: Gelciane Brandão (2024)

Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França. Organização: Gelciane Brandão (2025).

Na UBS há atendimento presencial de um médico, serviço de pronto atendimento com enfermaria; casos graves e exames médicos são encaminhados para a cidade de Parintins. Neste mesmo lugar, havia um prédio que pertencia ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como destaca Elinair (entrevista, 2025):

No lugar onde tem a UBS atualmente tinha um prédio antigo do INCRA e lá nós chegamos a colocar algumas peças arqueológicas, quando os turistas chegavam tiravam foto, mas depois começou a sumir e tivemos que retirar de lá para salvar um pouco da história desse lugar. Agora fica aqui em casa.

Antes de ser organizada por ruas, a comunidade de Santa Rita de Cássia era habitada em volta do ‘quadro’ da comunidade, sobretudo perto da atual igreja, que teve a sua primeira

capela construída em 1937 e posteriormente demolida para dar lugar a uma maior, com início da construção em 2014.

O cemitério e o campo de futebol levam o nome de São Brás, irmão de Pedro Xavier, mencionado por moradores como o fundador da comunidade. “O Pedro Xavier se casou com Raquel e sabemos que ele teve oito filhos, dentre eles Raimunda e Zeca; o cemitério leva o nome do irmão dele, o Brás” (Ana e Marluce/intervista, 2025).

Em relação a educação na comunidade, os moradores destacam as dificuldades da época e que a igreja foi quem viabilizou os primeiros professores. A seguir algumas memórias:

As primeiras escolas que vieram foram pela igreja católica, o padre se interessava, mas era escola na cozinha das pessoas, da professora. Eu estudei a minha primeira professora foi a Zeniti. Eu era da comunidade do Itaboraí, e tinha que vir de canoa estudar aqui na comunidade da Santa Rita de Cássia da Valéria, eu vim migrando. Agora a gente já tem uns 60 anos que a gente mora pra cá (Valdemir, entrevista, 2024). A primeira vez que eu estudei era com professores aqui do interior mesmo que se arrumava. O nome do meu primeiro professor era Cazuzinha Benjamin. O nosso lápis era feito de madeira, mas não tinha ponta para riscar como os de hoje. A gente usava só para fazer o traço, para não riscar o livro (Izaura/76, entrevista, 2024).

As escolas nessa época era de primeiro até o quarto ano, era um Barracão de chão batido, coberto de palha, também teve uma escola que era de assoalho. Com o tempo foi entrando também o interesse político, e foi feita uma escola, tinha uma escola de alvenaria (Safira, entrevista, 2024).

Atualmente a comunidade possui uma escola que funciona o ensino fundamental; um anexo da educação infantil e a noite recebe turmas do ensino médio tecnológico. Sobre o nome da escola Marcelino Henrique, Valdemir (entrevista, 2024) destacou que o senhor “O Marcelino Henrique, foi presidente da comunidade, morador antigo, ele era uma das pessoas responsáveis de assentar as pessoas aqui na comunidade para morar. No nosso caso já foi o Clarival Farias que era filho dele, foi quem deu essa área de terreno pra nós aqui morar.”

As ruas da comunidade são: Rua Xavier, em homenagem a família que fundou a comunidade; Rua Clarival Farias, primeiro presidente registrado pela Prelazia de Parintins no ato de fundação da comunidade; Rua Condurí, em alusão a lenda da cobra-grande que paira no imaginário da região; Rua Bela Vista; Rua do Progresso; Beco São José em homenagem ao pai do menino Jesus e Av. Brasil, localizando a comunidade no território brasileiro. Para morar na comunidade e adquirir um terreno “a pessoa tem que falar com o presidente, aí é verificada uma área que ela pode construir a sua casa e morar o tempo que quiser. Quando essa pessoa foi embora ela só tem direito ao que ela construiu ou plantou dentro do terreno” (Valdemir, entrevista, 2024).

Há na comunidade uma Rede de Abastecimento de Água Seo Muca sob responsabilidade do Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) imagem (H), internet via Starlink (I) rede elétrica (J) (figuras 16); e internet via fibra ótica, ambas de uso privado e três comércios que comercializam gêneros alimentícios diversos. O serviço particular de internet via Starlink foi implantado no final de 2024, oferecendo acesso por um custo de R\$ 2,00 a cada 30 minutos, com funcionamento adequado. Antes da instalação desse sistema, os moradores da comunidade tinham o hábito de se deslocar para uma área próxima à igreja, pois era o único local onde o sinal da operadora de telefonia móvel Vivo funcionava.

Com a chegada da nova tecnologia, a dinâmica local sofreu mudanças perceptíveis. Lucilene (entrevista, 2025), que possui um comércio ao lado do antigo ponto de acesso à internet, observou essa transformação: “Agora tem internet lá no centro da comunidade, aqui fica vazio, um silêncio”. O local, que antes era movimentado por moradores que buscavam conexão para acessar mensagens via SMS ou realizar ligações, agora perdeu seu fluxo cotidiano, evidenciando o impacto da conectividade na reorganização dos espaços comunitários.

Figura 16 – Serviços de água, luz e internet na comunidade



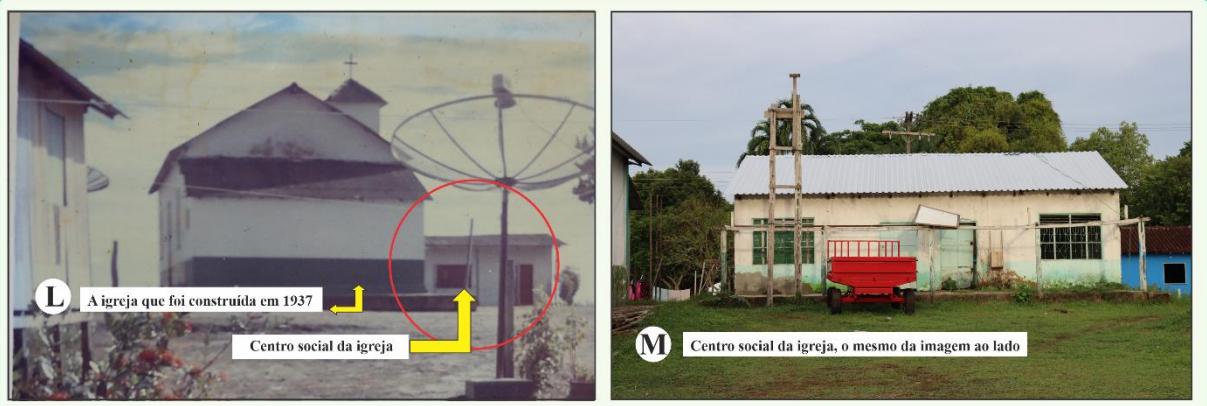
Fonte: Gelciane Brandão (2025).

O sistema de iluminação pública é realizado pela Amazonas Energia, empresa com sede na cidade de Parintins. O acesso à energia aconteceu por meio do programa federal Luz para Todos; atualmente as casas possuem contador próprio. A reclamação em torno deste serviço é que em dias chuvosos é frequente quedas de energia ou paralização do serviço, que já durou até

três dias. “Quando chove a energia fica fraca, a gente tem que desligar geladeira, freezer, televisão, e esperar voltar; é muito ruim em época de chuva porque tem árvores no meio dessa mata que cai em cima do fio, por isso vai embora a energia” comentou (Nair/55, entrevista, 2023).

Na Figura 17, é apresentado o Centro Social da Igreja de Santa Rita de Cássia. Na imagem (L), a localização desse espaço foi destacada com um círculo. Em primeiro plano, observa-se uma antena parabólica, elemento que, segundo relato de Lucilene (entrevista, 2025), estava associado ao Centro Social. Esse local possuía a única televisão da comunidade, funcionando por meio do gerador comunitário. Lucilene relembra que, “Só ligavam a televisão a partir das 18h, o povo se acomodava no Centro Social para assistir. Hoje cada casa já tem a sua”.

Figura 17 – Centro social da igreja



Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França. Organização: Gelciane Brandão (2025).

Essa experiência lembrada por Lucilene resgata a concepção de memória coletiva de Maurice Halbwachs (1990). O ato de reunir-se para assistir televisão, além de representar uma prática social coletiva, reforça a identidade do grupo e a importância que teve o Centro Social como um marco na vivência comunitária. Assim, a memória do uso desse espaço não se limita à infraestrutura física, mas se entrelaça às lembranças e às relações estabelecidas naquele ambiente.

No aspecto cultural a comunidade de Santa Rita de Cássia mantém a tradição de realizar a festa de sua padroeira no dia 22 de maio. Mas, no decorrer de sua história já promoveu festas voltadas a brincadeira de boi-bumbá. O primeiro boi surgiu na década de 1950, o senhor Esmeraldo nos seus 84 anos de idade recorda alguns detalhes:

Por volta de 1957, eu resolvi colocar um boi aqui na comunidade, eu chamei o Diquinho para ele me ajudar a falar com o prefeito para conseguir recurso. O nome do boi era Malhadinho de branco e preto. Eu tive apoio da comunidade, o presidente da época foi na cidade falar com o prefeito, que era o Lourival³⁶, ele conseguiu uns panos para fazer camisa e calça para os brincantes, para fazer o boi, e doze cavalos. Aí inventamos de fazer tambor com lata velha e couro de bicho do mato (veado, porco, catitú) (Esmeraldo, 84/entrevista, 2025).

Nesse período mencionado por Sr. Esmeraldo Xavier, já havia na cidade de Parintins a brincadeira de boi-bumbá, Izaura/76 (entrevista, 2025) lembra que “Antigamente os bois de Parintins brincavam no tablado, o boi do Meraco³⁷ foi uma vez se apresentar lá.”

Um segundo boi surgiu na comunidade no ano 2.000. “O segundo boi da comunidade é o Boi Arretadinho, fundado no ano 2.000. Minha filha ainda brincou de Porta-Estandarte nesse boi. Lembro que um trecho da toada é assim: - Valéria é um lugar bonito, na Serra de Parintins...” (Nair/55, entrevista, 2025).

Figura 18 – Boi Arretadinho



Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França. Organização: Gelciane Brandão (2025).

Na figura 18 foram registrados dois momentos da brincadeira de boi bumbá; na imagem (N) é uma alegoria feita com madeira, palha e galhos de árvores; na imagem (O) alguns curumins da comunidade fantasiados com o chapéu dos vaqueiros. Lucilene (entrevista, 2025) lembra as alegorias tinham movimento e a festa era animada.

³⁶ Lourival Rebelo d’Albuquerque Filho foi Prefeito Constitucional do Município de Parintins (Butel, 2011).

³⁷ Dona Izaura/76 é irmã de seu Esmeraldo/84 e o chama pelo apelido de Meraco.

O terceiro boi é chamado de Curumim. Foi criado pelo professor Ernandes Pereira Gonçalves para ser uma festa no calendário de eventos da escola voltada para os alunos da escola Municipal Marcelino Henrique. Em 2023 o tema da festa foi “O saber caboclo da Amazônia”; e sua apresentação foi dividida em cinco blocos: o 1º inclui a apresentação do tema; a entrada musical; a apresentação do Boi Curumim; a entrada do levantador de todas e os batuqueiros chamados de Ritmada. No 2º bloco, denominado de “Boi Curumim é fé, é cultura, tradição e folclore, nele se apresentaram o Boi Curumim; o Amo do Boi; a Sinhazinha e a Vaqueirada. No 3º bloco, o tema explorado foi “Lenda Amazônica – a lenda do boto e tema regionais”, neste bloco se apresentaram o Pajé a Cunha Poranga e a dança do Boto. No 4º bloco somente os itens Porta-Estandarte e Rainha do Folclore se apresentaram e no 5º bloco aconteceu o “Alto do Boi”, com a apresentação do Boi; Amo do Boi; Sinhazinha e Vaqueirada. Na figura 19, selecionamos algumas imagens do evento de 2023:

Figura 19 – Apresentação do Boi Curumim na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Gelciane Brandão (2023).

Na Figura 19 reunimos um conjunto de imagens que representam os aspectos culturais, mitológicos e cotidianos que estão presentes na memória coletiva da comunidade. Do ponto de vista de Halbwachs (2006) as imagens ao mesmo tempo que resgatam, também fortalecem uma identidade que é compartilhada entre gerações de seres humanos; não-humanos e forças mágicas. No âmbito da ótica fenomenológica, essas representações de experiências vividas, que açãoam o corpo quando sente que a tradição não morre, ela nos apresenta novas formas, como bem nos lembra Alfredo Wagner Benno de Almeida. Nesta ótica, Deleuze e Guattari (1995)

nos leva a compreender a manifestação do boi Curumim como linhas de um território simbólico, nele os significados atribuídos serão de potencialização pela comunidade.

Na imagem (P), observa-se o Boi Curumim, que foi doado pela ex-vereadora Nega Alencar, conforme relato do professor Ernandes. Foi colocada uma escultura na testa do boi, que representa o Curumim, como se costuma chamar as crianças do sexo masculino.

Na imagem (Q) as crianças são os pescadores conduzindo a canoa, são personagens do cotidiano ribeirinho. As canoas foram confeccionadas com tecido, fixado sobre hastes de madeira chamadas caniços, que também são utilizados na pescaria.

Na imagem (R), temos o personagem do Pajé, líder espiritual de uma tribo que usava uma saia de juta e pinturas corporais com representação de uma caveira, e no momento da apresentação seus braços eram abertos e seus movimentos acompanhavam a toada que exaltavam os povos indígenas e a liderança central do pajé. A interpretação teatral da espiritualidade do pajé pelo curumim, representava o que na fenomenologia podemos compreender como um corpo que expressa significados invisíveis e intangíveis, como “vetores afetivos, descobrem fontes emocionais, criam um espaço expressivo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 222).

A imagem (S) captura a representação de uma criança no papel da benzedeira, segurando um ramo de árvores. A benzedeira, por meio de rezas e do uso de remédios naturais, cura enfermidades como quebranto, mau-olhado e desmentiduras. O saber tradicional, que é desconsiderado pela ciência, resiste na prática cotidiana de comunidades amazônicas, como é o caso de Santa Rita de Cássia da Valéria, cultuando um rizoma, que acontece de forma descentralizado (Deleuze e Guattari, 1995).

Na imagem (T), os personagens agricultores são representados segurando peneiras, utensílios utilizados para refinar a massa de mandioca na produção da farinha. Esse processo tradicional reforça que o saber é ensinado e a memória coletiva é importante nesse processo, pois o cultivo da mandioca são práticas tradicionais que não sabemos precisar a sua origem, mas que garante a subsistência e em muitos casos reforça a economia de muitas comunidades.

A imagem (U) retrata a dança da lenda do boto, uma narrativa sobre um animal aquático que se transforma em humano durante as festividades, vestindo-se de branco e usando um chapéu para ocultar o buraco existente em sua cabeça. Na dança observamos que o boto seduzia a jovem, engravidando-a, mas depois desaparecia, deixando a jovem desolada e mãe solo.

Florêncio Vaz Filho (2013, p. 19) afirma que “[...] no fundo das águas (rios, igarapés e lagos) estão os encantados ou o encante – é um mundo mágico que não podemos ver sempre, a não ser quando alguém de lá se apresenta a nós.” Na perspectiva fenomenológica, a lenda do

boto é uma representação da experiência de um mundo eu faz sentido para quem nele acredita, ou seja, “[...] o sobrenatural convive normalmente com o mundo material, pois os dois formam, na perspectiva dos moradores, uma só realidade” (Vaz Filho, 2013, p. 19).

Essas questões Lévi-Strauss (1975, p. 14) denominam de complexo xamanístico, que se orientam por dois polos fundamentais, “[...] um pela experiência íntima do xamã, o outro pelo consensus coletivo”. Para este autor, o indígena passa por uma crise espiritual, lhe conferido após esta experiência o status de xamã, obtendo assim, “[...] a tutela de um Espírito, o qual conduz à conclusão dedutiva que ele teve que fazer uma viagem ao além, no fim da qual – experiência imediata – reencontrou-se entre os seus. Lévi-Strauss.” (1975, p. 15).

Realizamos uma experiência perceptiva a partir de um evento cultural, para reforçar que a ciência “só consegue construir uma aparência de subjetividade: ela introduz sensações que são coisas ali onde a experiência mostra que já existem conjuntos significativos, ela sujeita o universo fenomenal a categorias que só são exigidas no universo da ciência” (Merleau-Ponty, 1999, p. 33). Ou seja, quando os docentes da escola Municipal Marcelino Henrique organizam o evento, inconscientemente estão articulando saberes para além da subjetividade, que estão no convívio das crianças, mas que ainda encontram resistência no currículo formal. A potência da memória coletiva torna-se visível, o saber tradicional se materializa com as apresentações de curumins cunhatás; e sobretudo a percepção das múltiplas memórias que envolve a vida comunitária.

A comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, Figura 20, desonta como uma comunidade sede para outras comunidades vizinhas, e ao longo dos anos tem ganhado destaque em relação à infraestrutura turística.

Figura 20 – Visão aérea da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria.



Fonte: Grupo de Pesquisas em Educação, Patrimônio, Arqueometria e Ambiente na Amazônia – GEPIA, 2023.

Destaca-se, por exemplo, a construção de uma rampa de acesso que percorre os 152 metros de altitude até a própria comunidade. A obra foi realizada a partir do Projeto Básico, que foi executado no período de 2022 a 2023. O objetivo inicial consistiu em adequar o espaço de interesse turístico. Para viabilizar o projeto, foi firmado o Contrato de Repasse Nº 893742/2019 com o Ministério do Turismo, através da Caixa Econômica Federal. O valor total do contrato foi de R\$ 1.391.642,83 (Um milhão, trezentos e noventa e um mil, seiscentos e quarenta e dois reais e oitenta e três centavos) (Amazonas, 2021, p. 02).

Na Figura 21, apresentamos a infraestrutura que recebeu recentemente pinturas do artista autodidata Freyze Andrade, retratando animais da localidade como o bicho preguiça, a onça e o boto cor de rosa.

Figura 21 – A rampa da comunidade Santa Rita de Cássia.



Fonte: Wilson Melo (2023) e Gelciane Brandão (2023).

Antes da construção da rampa, os moradores tinham que se deslocar com dificuldade por um caminho no meio da mata. De acordo com Amazonas (2021), a referida infraestrutura foi pensada para beneficiar a comunidade, visto que é lugar de atividade turística. Além disso, “O uso como ponto de visitação, promove a integração comunitária, gera inclusive emprego e renda, aumenta a autoestima, a sensação de melhoria nas condições de vida da população” (Amazonas, 2021, p. 02).

No dia 24 de janeiro de 2025, enviamos um ofício à Secretaria Municipal de Saúde de Parintins (SEMSA), com cópia para a Coordenadoria de Saúde Rural de Parintins, solicitando

informações sobre o número de famílias residentes nas comunidades que compõem a região da Valéria, visto que recebemos a informação que estas secretarias possuem esses dados, mas não obtivemos sucesso, apesar de termos destacado que as informações seriam utilizadas como parte de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA).

A comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria está conectada à Vila Amazônia por uma estrada de 60 km, além de estar interligada a outras comunidades vizinhas da região. No quadro 10, apresentamos como está distribuída em número de famílias as comunidades que compõem a região da Valéria, a saber:

Quadro 10 – Comunidades da região da Valéria no município de Parintins (AM)

| Nº | Comunidades da Valéria | Famílias | Região | Acesso |
|----|--------------------------|----------|---------|---------------|
| 1 | São Paulo | 32 | Valéria | Rio |
| 2 | Santa Rita de Cássia | 54 | Valéria | Rio e Estrada |
| 3 | Betel | 22 | Valéria | Rio e Estrada |
| 4 | Bete Semes | 34 | Valéria | Rio e Estrada |
| 5 | Fé em Deus | 11 | Valéria | Estrada |
| 6 | Samaria | 20 | Valéria | Estrada |
| 7 | São Francisco | 15 | Valéria | Rio |
| 8 | Recordação Santo Antônio | 14 | Valéria | Rio e Estrada |

Fonte: Canto (2020)

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Parintins, o município cataloga 185 comunidades rurais, mas os dados são do ano de 2012 (Canto, 2020). No que se refere ao transporte coletivo na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, destacamos que funciona por meio de embarcações de médio porte e ônibus; mas há famílias que se deslocam em bajaras ou canoas maiores.

2.2.1 Os achados arqueológicos

Nas comunidades que compõem a região da Valéria há presença de vestígios arqueológicos, chamados pelos moradores de “caretinhas” ou “cacos”, faz parte da história local, remontando a um tempo de colonização, lutas, epidemias e conflitos com os povos indígenas que habitaram esse lugar.

Os moradores da comunidade de Santa Rita de Cássia foram solícitos quando se tratou de nos mostrar os artefatos de cerâmica, pois estão habituados a receber visitantes de pesquisadores e turistas, geralmente interessados especificamente nos vestígios arqueológicos.

Na Figura 22, há uma demonstração dos achados arqueológicos que resistiram ao tempo. Em função de sua relevante presença arqueológica, a região de Valéria foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como sítio arqueológico³⁸.

Figura 22 – Vestígios arqueológico na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria



Fonte: Acervo de Elinair e Nair Xavier. Organização: Gelciane Brandão (2025).

De acordo com o Grupo de Pesquisas em Educação, Patrimônio, Arqueometria e Ambiente na Amazônia (GEPPIA) o sítio arqueológico de Santa Rita de Cássia da Valéria possui a seguinte ficha técnica, conforme organizamos no quadro 11:

Quadro 11 – Ficha técnica do sítio arqueológico de Santa Rita de Cássia da Valéria

| Ficha técnica do sítio arqueológico de Santa Rita de Cássia da Valéria | |
|--|--|
| Nome: Sítio Santa Rita. | |
| Outras denominações: AM-PT-01 (Simões, Mario F; Araujo-Costa, Fernanda de. 1978); (Lima, Helena; Silva, Carlos, 2004). | |
| Tipo: Sítio Arqueológico. | |
| Período: Pré-colonial. | |
| Vestígios encontrados: Terra Preta de Índio (TPI), vestígios cerâmicos, com afloramento de cerâmicas variadas, líticos. | |
| Localização GPS: S 02° 28' 44.2" W 056° 26' 35.4" | |
| Descrição: Sob e ao redor de habitações da população local o sítio apresenta grandes concentrações de Terra Preta de Índio (TPI), vestígios de cerâmicas variadas, com exposição de material. | |

Fonte: Grupo de Pesquisas em Educação, Patrimônio, Arqueometria e Ambiente na Amazônia (GEPPIA)

³⁸ Os sítios arqueológicos no Brasil, tem amparo em diversas leis federais, tais como: O Decreto-Lei nº 25 de 1937. O artigo 216 da Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 3.924 de 26 de julho de 1961.

No passado, sem qualquer fiscalização e conhecimento de sua importância, essas cerâmicas eram levadas sem autorização. A esse respeito, Cerqua (2009) cita a retirada de uma saca de fragmentos de cerâmica por um turista. Isto é, “Continuamente, os caboclos acham desses cacos, especialmente na” colina ao lado da Valéria. O Sr. Raimundo Farias entregou-me algumas peças interessantes” (Cerqua, 2009, p. 07).

A moradora Elinair (entrevista, 2025) comentou que se preocupa com a história local, por esse motivo preserva os achados na tentativa de que o passado não fique esquecido, ela comenta que:

Assim como está acabando as pessoas que sabem contar a história da comunidade, está acontecendo a mesma coisa com os achados arqueológicos que já tem bem pouco. Aqui, eu cheguei a ter 500 peças, mas eu perdi muito. Ultimamente eu tenho recebido muitas doações das pessoas, eu coloco na estante aqui na frente para expor, porque às vezes as pessoas procuram para fazer pesquisa. Algumas vezes eu retiro coloco dentro da sacola para guardar (Elinair, entrevista, 2025).

A narrativa de Elinair evidencia seu papel como uma referência na comunidade no que se refere à identificação e preservação de achados arqueológicos. Ao mencionar a perda de pessoas que detêm o conhecimento sobre a história local, ela ressalta a fragilidade da memória coletiva, e explica que a imagem espacial das cerâmicas tem uma implicação na memória coletiva do lugar, que para Maurice Halbwachs (2006, p. 133) “[..] O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras.” Nesse contexto, as peças arqueológicas não são apenas objetos materiais, mas também portadoras de significados e conexões com o passado, como ela enfatiza na seguinte declaração:

Eu achava bonito. Quando eu vim para cá em 2001, eu capinava, e comecei a encontrar e guardava porque eu achava bonito que tinha detalhes dos ‘antigos’. Eu usava como enfeite na minha estante (risos). Como as pessoas viam que eu guardava, começaram a trazer para mim. As pessoas têm essa confiança e sabem que eu guardo, então eu não posso jogar fora (Elinair, entrevista, 2025).

Quando questionamos de como surgiu a coleção de peças arqueológicas, ela nos explicou que achava bonitos os detalhes, que são portadores de sentido para um povo que não existe mais, porém eternizaram suas memórias em peças feitas de barro. Isso reflete uma fenomenologia descritiva, de uma experiência sensorial, pois, para ela há um sentido no artefato que gera uma afetividade. Na fenomenologia “[...] Não é nem contraditório nem impossível que cada sentido constitua um pequeno mundo no interior do grande, e é até mesmo em razão de sua particularidade que ele é necessário ao todo e se abre a este” (Merleau-Ponty, 1999, p. 299).

Ademais, a experiência de Elinair como a responsável de guardar as peças, vai além do contato físico, acreditando que as peças atuam influenciando no seu corpo, como a dificuldade para dormir e sonhos:

Só quem coleciona é que sabe da realidade. Quando chegou na quantia de umas 50 peças eu comecei a ter pesadelos, era só eu expor as peças que não conseguia dormir, quando foi um dia eu comecei a prestar atenção nas peças, aí eu tive um sonho, que essas peças eram de urna funerária, que antigamente as pessoas antigas faziam rituais macabros, aí eu fiquei pensando naquilo que eu sonhei. O sonho era assim: “pessoas usando cocar, estavam com roupas sujas e eles faziam um ritual com uma criança, onde eles desmembram e depois juntavam novamente dentro da panela e enterravam.” Aí minhas filhas começaram a falar: - mamãe a senhora já prestou atenção que parece que alguém anda aqui no corredor? Às vezes eu fico de noite e parece que anda mesmo, mas é só quando eu coloco as peças aqui na frente, aí eles ficam falando que isso é visagem (Elinair, entrevista, 2025).

Da ótica de Deleuze e Guattari (1992) as peças arqueológicas formam em Elinair um “[...] bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 213). Quando ela destaca “Só quem coleciona é que sabe da realidade” significa que um entendimento superficial não dá conta de compreender a sua experiência, é preciso estar aberto a uma compreensão mais refinada do mundo, visto que “[...] Há séculos a natureza representa para estes povos muito mais do que o lugar de onde apenas retiram os recursos necessários à sua sobrevivência” (Vaz Filho, 2013, p. 23).

Outra experiência compartilhada por Elinair foi relativo a um sonho, que havia um tesouro em determinado local, ela acessa uma memória coletiva com significados simbólicos, compreendemos que “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 213). Vejamos a seguinte história contada por Elinair:

Outra vez eu sonhei que bem no lado de casa tinha uma panela, e dentro dela tinha uma pulseira. Aí eu fiquei pensando naquilo, e um dia eu fui nesse lugar onde eu tinha sonhado e ainda falei brincando com meu filho, vamos tirar um ouro? Aí eu cavei e sabe que eu encontrei uma panela, mas não tinha nada no fundo. Aí eu olhei lá dentro e vi que tinha só um pó preto, eu peguei e coloquei numa sacola, eu guardei porque para mim aquilo era o meu ouro (risos). Eu cheguei a tirar foto, outras pessoas viram a panela naquele lugar, e aí passou um tempão. Certo dia, eu voltei lá para olhar e a panela não estava mais, e olha que eu fiz uma cerquinha para proteger ela e mesmo assim ela sumiu. Eu fiquei surpresa, ninguém tirou, ficava aqui na frente de casa (Elinair, entrevista, 2025).

Compreendemos conforme o relato do sonho de Elinair que o mito de tesouros que guardam relação com a memória coletiva dos antepassados, ganha uma forma atualizada, pois

o “mito considera a essência na aparência, o fenômeno mítico não é uma representação, mas uma verdadeira presença” (Merleau-Ponty, 1999, p. 389) que faz sentido para quem acredita. A panela a princípio era uma imagem onírica, mas quando ela guarda o pó preto e se refere como seu tesouro, passou a ter um significado que extrapolou a sua materialidade. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 213) “As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.”

Neste sentido Merleau-Ponty (1999) comprehende que a experiência do mundo não ocorre somente por meio de uma racionalidade objetiva, mas através da percepção sensível e do corpo como veículo do ser no mundo. O sonho de Elinair é uma materialização entre o vivido e o percebido, pois o “mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Outra experiência contada por Elinair (entrevista, 2025) faz referência a forças mágicas que acontecem a partir de achados arqueológicos que não deveriam ter sido mexidos de seu lugar, pois isso pode de alguma forma afetar o corpo:

Teve uma moça aqui da comunidade que sonhou que tinha uma panela embaixo da escada, quando foi de manhã ela foi olhar no lugar que ela sonhou e de fato a panela estava lá. Aí ela chamou um outro rapaz e eles retiraram a panela, parecia restos mortais, eles levaram lá pra escola e ficou um tempo lá. Depois disso a menina e o rapaz que retiraram adoeceram, o rapaz sonhava com o dono da panela que dizia que era para devolver a panela no lugar. Depois desse episódio eles devolveram a panela para o lugar e o que eles sentiam e sonhavam parou.

Do ponto de vista da cartografia de Deleuze e Guattari (1995) há neste relato de Elinair, de forças mágicas que afetam o corpo, uma compreensão do lugar com fluxos, devires e linhas de fuga dentro de um território não fixo. O relato de Elinair é mais aberto do que possamos pensar, pois é um campo mais amplo da percepção, da memória coletiva e uma reconstrução do território atravessado por forças invisíveis, sejam elas históricas, culturais ou de forças mágicas, neste caso daqueles que viveram no passado. “Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

A fenomenologia em Merleau-Ponty (1999) ressalta que entre o real tangível e as forças simbólicas, culturais ou mesmo as de cunho espiritual são moldadas pela experiência humana, pois “[...] O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Não cabe a nós reduzirmos a história narrada por Elinair com qualquer conceito que a pretenda defini-la, visto que é uma percepção que ultrapassa o racionalismo cartesiano e incorpora uma multiplicidade de existências humanas e não-humanas, onde o que é visível e invisível, corpo e mundo, se encontram em uma percepção de caráter rizomático, pois não saberemos precisar seu início ou fim, e compreendemos a partir da fenomenologia, que “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

2.2.2 Memória coletiva: a atividade turística e o artesanato

No processo de organização dos limites entre o Estado do Amazonas e Pará; os antigos limites foram realizados pelo Capitão-General Francisco Xavier de Mendonça Furtado, quando inaugurou em 7 de maio de 1758 a Capitania de São José do Rio Negro, de acordo com Jobim (1957, p. 151):

Em 1832 o Código de Processo Criminal entrava em vigor. [...] foram criadas três comarcas, a do Grão Pará, a do Baixo Amazonas e a do Alto Amazonas, que compreendia a antiga Comarca do Rio Negro. Mas, ao estabelecê-la, o governo paraense modificou a linha separatória traçada por Mendonça Furtado, profundo conhecedor da região e possuidor de dador fornecidos por uma equipe de astrônomos, geógrafos e naturalistas que realizaram verificações em toda a extensão das terras e das águas. **Com a modificação, os limites passavam pela serra de Parintins** e não pelo outeiro de Maracá-açu, como o eminente delegado do rei fixara.

A mudança de limites prejudicou a comarca do Alto Amazonense em oitenta quilômetros. “O Amazonas nunca deixou de reclamar os seus direitos. De vez em quando a questão se reacende, se aviva, sem resultados práticos (Jobim, 1957, p. 242). Dessa forma, foi fixado um posto de fiscalização na Serra³⁹ da Valéria. O morador da comunidade São Paulo da Valéria, Haroldo/61 (entrevista, 2025) relata que:

Sou filho de um dos moradores mais antigos que faleceu ano passado, Raimundo Gomes; minha mãe tem 92 anos de idade. Eu sei a história porque meu pai me contava e eu sempre prestei atenção. Quando nós estávamos reunidos, ele contava muitas histórias. Eu nasci em 1962, então seu sei contar o que já se passou. Meu pai veio da cidade de Juruti em 1943 quando ele tinha dez anos de idade, no auge da 2ª guerra mundial. Tinha um posto fiscal as margens do rio Amazonas, na serra da Valéria. Quem diz que tinha esse posto aí? Ficava um coletor que despachava barco que subia ou descia o rio Amazonas. Mas quando meu pai chegou em 1943 já tinha passado muitos nessa função.

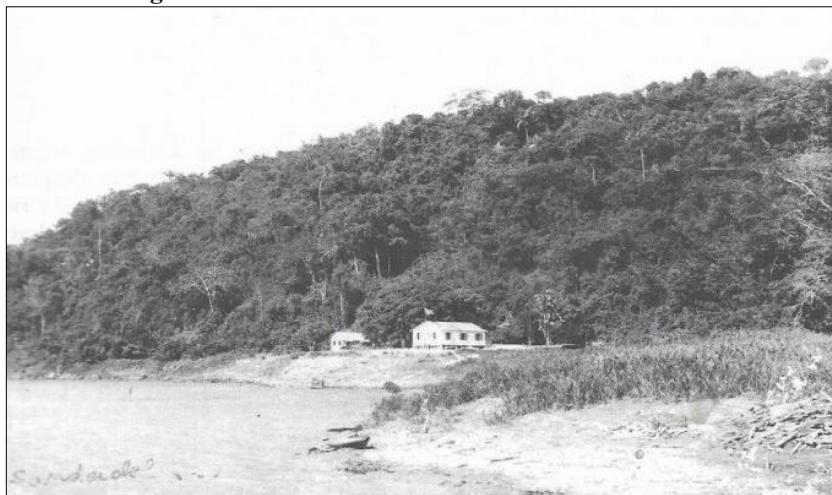
³⁹ Desde 1806, que funcionou nesse lugar um Posto Fiscal da Diretoria de Economia e Finanças do governo brasileiro (Correa, 2019, p. 25).

Bernadino Souza (1873) reafirma que havia uma construção da Serra que tinha como finalidade ser um posto de fiscalização. A ordem para a instalação deste posto foi do presidente da Província do Amazonas, João Batista de Figueiredo Tenreiro Cunha, que nomeou um sargento mencionado como Vasconcelos para atuar no posto fiscal. “Do que eu me lembro de quem foi coletor, e dos que meu pai contava para mim, teve: o Olavo Marinho; Raimundo Serrão; Mota e o último foi o Moacir Pinheiro” Haroldo/61 (entrevista, 2025).

No ano de 1900 Silva (2008) relata que o posto ainda funcionava e que na base da Serra havia uma casa de madeira, lugar de residência do funcionário da Diretoria de Economia e Finanças Armando Prado e dona Janoquinha, ele foi nomeado para ser o administrador do Posto Fiscal da Serra. Esta passagem decorre 43 anos antes da chegada do pai do comunitário Haroldo Gomes.

Na Figura 23 Silva (2008) nos apresenta o posto fiscal em 1944 localizado na base da Serra, podemos notar que não havia concentração de casas na proximidade do posto de fiscalização que ficava voltado para o rio Amazonas, o que vai passar a acontecer nesta área mais tarde, visto que as primeiras famílias fixaram residência nas proximidades da comunidade de Santa Rita de Cássia, que ficava geograficamente mais difícil de acessa caso houvesse algum conflito de guerra. Atualmente a área em que o posto abaixo foi construído não existe mais, o fenômeno natural das terras caídas apagou qualquer resquício físico, restando esta imagem como eco de um passado nostálgico e a memória de pessoas que ouviram de seus antepassados como era viver nessa época.

Figura 23 – Posto Fiscal da Serra de Parintins em 1944



Fonte: Silva, 2008 na obra Ecos da Saudade.

Na figura 24 apresentamos a comunidade de São Paulo da Valéria e ao fundo o rio Amazonas com um navio de turista. Foi neste lugar que se localizou o posto de coletoria

mencionado Silva (2008) e corroborada pelos relatos de Haroldo/61 (entrevista, 2025), morador da comunidade que nessa época não tinha esse nome, tudo era conhecido somente como Valéria.

Figura 24 – Comunidade de São Paulo da Valéria, lugar de referência do posto fiscal



Fonte: Yuri Pinheiro, 2023 – Secretaria Municipal de Comunicação (SECOM/Parintins)

Os moradores comentam que o posto de fiscalização definio nesta localidade da Valéria, foi um incentivo para que os primeiros navios parassem para conhecer o lugar, pois era um ponto de referência de acordo com Haroldo/61 (entrevista, 2025) “O pai do Rocete era um prático, que é a pessoa que guia o navio, isso na década de 1940; ele trabalhava nos navios mercantes que paravam aqui na coletoaria. Na década de 1970 o Rocete encostou aqui porque tinha uma referência antiga do pai dele.”

Haroldo/61 (entrevista, 2025, grifo nosso) relembra que por volta de 1971 parou um navio e os tripulantes desembarcaram em pequenas lanchas, o que ocasionou pânico entre os moradores habituados com a tranquilidade do lugar e por não saberem do que se tratava aquela ‘chegada’ de pessoas desconhecidas.

A primeira vez que entrou turista por aqui foi outubro de 1971, foi o navio Discovery, tinha o casco preto. Quando foi um dia nós ouvimos um barulho aqui para o Amazonas, era um monte de lanchas que estavam entrando. Aí a gente queria até correr e perguntava: - que isso? Só pode ser guerra! [exclamou]. Quando eles passavam faziam o sinal de adeus. No outro dia era só um comentário: - olha entrou um pessoal aí na Valéria, rodaram todo o lago, mas não subiram na comunidade. Quem falou isso na época era o tal de Raimundo Henrique, filho do Marcelino Henrique. Depois eles voltaram, não demorou, aí que eles subiram em terra. O guia deles era o Moacir, ele tinha vinte e poucos anos de idade; até 1992 ele ainda veio por aqui. Aí o presidente veio receber, e ele perguntou: - o Sr. já viu falar em turista? E ele respondeu que não. Então esse Moacir explicou que eram ingleses, franceses, alemães, tudo misturado. As turistas queriam dar coisas para as crianças e elas corriam de medo (risos).

A região da Valéria inicia assim uma nova dinâmica territorial, quando os ‘turistas’ passam a se interessar pela cultura do lugar. E na tentativa de estabelecer uma comunicação amigável, ofereciam produtos industrializados, sobretudo para as crianças. Neste caso o ato era visto com desconfiança pelos moradores, Geraldo/47 (entrevista, 2025) relembra como foi vivenciar esse momento:

Quando esses turistas vinham e minha mãe via eles chegando, ela falava assim – “Olha, se esconde que eles vão levar vocês!” A gente corria pra dentro de casa e ficava escondido. E naquela época eles davam bombons, comida em pacote, e a minha mãe não deixava a gente comer, ela dizia: – “Não come isso curumim, que é veneno” naquela época ninguém tinha conhecimento desse tipo de alimento.

A alimentação dos comunitários da época era baseada em produtos provenientes dos roçados, na caça de animais silvestres e aquáticos, além do consumo de frutas e legumes. Não existia comércio nos moldes atuais, tampouco energia elétrica para a conservação de outros tipos de alimento. Diante dessa realidade, surgiam especulações sobre os possíveis impactos à saúde dos alimentos trazidos de fora. As crianças mais receosas, como Geraldo, costumavam se esconder até a partida dos turistas.

Haroldo/61 (entrevista, 2025) comentou que no início da atividade turística não receberam orientação para fazer artesanato, mas que na época ouviam o seguinte: “A gente ouvia histórias de quando eles iam na casa das pessoas, que eles compravam remo usado mesmo, balde de cuia que a agente fazia para pegar água. A gente achava estranho!”

Amarildo/57 (entrevista, 2025) nos contou de forma extrovertida que em 1986 vivenciou a experiência que culminou na ideia de vender artesanato para os turistas, que faz parte atualmente da renda de moradores da região da Valéria:

Eu e mais uns oito rapazes nós viemos em uma festa aqui na comunidade de Santa Rita, a gente morava lá no Paraná, eu tinha uns 18 anos de idade. Como não tinha motor rabetas a gente veio remando. E na hora de embora, uma parte voltou em barco grande e só ficou eu mais um. Daí nós fomos embora naquela canoa imensa, remando contra a correnteza, amanhecidão de festa. Quando nós passamos lá na boca da Valéria tinha um navio de turista. Nessa época ninguém ia lá perto desse navio, e nós ía com um monte de remo que era dos outros parceiros. Quando nós passamos perto, eles chamavam, acenavam com camisa, aí nós fomos lá, mas quando foi na hora de conversar, hummm ‘agora entende o que eles falavam...’. Eles só amostravam para o remo, e nós não sabia o que eles queriam. Até que apareceu um que falava a nossa língua, aí ele falou que eles queriam comprar os remos e queriam saber quanto era. Nessa época a gente não conhecia dinheiro estrangeiro. Eles pagaram, olha lá o monte! Nós ficamos só com um remo, e eles queria tudo (risos), mas não dava, por que como a gente ia chegar em casa? Eles deram uma sacola com pão, bolo, ovo cozido, água, refrigerante, camisa, e dois relógios e mais um monte de coisa. Depois a gente não sabia o que ia fazer com aquele dinheiro, a gente falava – ‘presta será esse dinheiro?’ . Quando chegamos em casa, um rapaz que tinha mais conhecimento ficou com o nosso dinheiro e deu pra gente outro dinheiro da época. Aí eu tenho um irmão e eu contei

para a esposa dele [Lucideia – *in memoriam*] que a gente tinha vendido os remos para os turistas. Nesse mesmo tempo, eu fui trabalhar de motorista com esse meu irmão no barco dele, e um dia nós fomos para Juruti Novo e lá tinha um lugar que vendia cerâmica artesanal. Essa minha cunhada comprou umas cem peças, quando passou uns cinco dias o navio parou lá, a gente se animou e fomos pra lá. A lancha foi levar os turistas e eles compraram todas as cerâmicas, nessa época era só ela, o pessoal daqui ficava olhando. Depois ela aumentou a quantidade de peças. Depois o pessoal daqui começou a fazer para barquinhos, quadro... para vender. Com o tempo as pessoas viram que era boa a venda e começaram a se interessar.

Outra memória registrada é a de Haroldo/61 (entrevista, 2025), que nos contou que de fato foi na década de 1980 que os comunitários demonstraram interesse na comercialização de artesanato, embora fosse em sua forma rústica.

Na década de 80 o presidente da comunidade de São Paulo era o Álvaro, ele perguntou se a gente não sabia fazer artesanato, porque os turistas queriam comprar o que era feito por nós. Naquele tempo a mulherada faziam bolsa de saca de sarapilha, a gente também fazia barquinho, remo. Mas, os pioneiros daqui dessa comunidade [São Paulo] foi eu e meu pai, a gente fazia arco e flecha, depois foram os peixes de madeira, assim foi o nosso começo. Foi tudo na imaginação, era tudo rústico.

O que chama atenção no artesanato local atualmente, é que existe uma variedade de produtos rústicos e outros mais elaborados. O artesanato foi um saber aprendido de forma despretensiosa pelos moradores. Nair/55 (entrevista, 2025) falou: “Faz muito tempo que a gente faz esse artesanato. A gente aprendeu por nós mesmos, observando. Essa madeira que a gente usa é molongó⁴⁰, a gente compra. O rapaz que traz para mim mora na região do Mamurú.”

Na figura 25 apresentemos as fases de produção do artesanato produzido pela família do Sr. Amarildo Lira e Nair Xavier, participantes desta pesquisa.

⁴⁰ Nos dicionários, o termo “molongó” é definido como “indivíduo preguiçoso, moleirão”. No entanto, na natureza, Molongó é o nome de uma árvore típica da Amazônia. Com um tronco fino, alto e leve, essa planta é encontrada em florestas alagadas da região e sua madeira é amplamente utilizada no artesanato.

Figura 25 – Produção do artesanato rústico



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

A produção do artesanato depende da obtenção da madeira molongó, que é proveniente de áreas alagadas, neste caso fomos informados que são adquiridas da região do Mamurú que fica nas proximidades do Município de Parintins/AM. Dependendo da quantidade o valor da compra pode chegar a R\$ 200,000 (duzentos reais). No entanto, a região da Valéria não dispõe desse tipo de madeira, pois está localizada em uma área de terra firme.

O processo de produção ocorre em várias etapas. A primeira etapa – consiste na aquisição da matéria-prima. Na segunda etapa – os artesãos iniciam o entalhe das peças, que podem representar animais como tatu, peixe, pássaros ou até canoas. É um saber tácito, aprendido pela disciplina dos atos cognitivos, ver, ouvir, sentir, o saber que o corpo adquiriu ocorre pela sua disciplina contínua, pois entalhar não é apenas um gesto técnico, tem o domínio corporal atrelado a experiência perceptiva. No caso dos adultos, Merleau-Ponty (1999, p. 34) menciona que a percepção está mais voltada a sensação “[...] Isso significa que a percepção está mais estreitamente ligada ao excitante local em seu estado tardio do que em seu estado precoce, e é mais conforme à teoria da sensação no adulto do que na criança”.

Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de observar o processo de produção de tatus. Na terceira etapa – a peça era queimada para definir os traços. Antigamente, essa técnica era realizada com ferros finos aquecidos no fogão a lenha ou a gás, mas, com o advento da energia elétrica, os artesãos passaram a utilizar aparelhos de ferros de solda, mais adequados para essa atividade. A quarta fase envolve a montagem da peça. Utilizando ferros finos, os artesãos fixam

o rabo e a cabeça internamente, garantindo a movimentação desses elementos. Além disso, empregam linha mica para amarra as partes e finalizar o processo.

As peças são concluídas e expostas na casa do artesão, aguardando a chegada dos navios de turistas. Durante nossa visita, Amarildo nos mostrou outras peças finalizadas naquela semana, incluindo canoas e aves. Ele destacou uma escultura na qual representou uma ave mãe observando seu filhote no ninho, evidenciando sua sensibilidade artística. Ele disse em tom afetuoso “Essa aqui eu fiz a mãe olhando para o filho no ninho” e depois sorriu em tom de satisfação. Diante desta fala, entendemos que “[...] Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente” (Merleau-Ponty, 1999, p. 68).

Ao longo da produção, notamos a curiosidade das crianças, que acompanhavam atentamente cada etapa. No entanto, por ainda não possuírem habilidades para tal atividade, eram orientadas a observar o trabalho. “Em relação a essa vida perceptiva, o intelectualismo é insuficiente ou por carência ou por excesso” (Merleau-Ponty, 1999, p. 68). Neste caso, as crianças não irão aprender exclusivamente pela instrução verbal, como ocorre em uma sala de aula, mas por meio de sua facticidade perceptiva ao observarem o fazer artesanal.

O artesanato ‘rústico’ como os moradores chamam, possui a sua técnica, e é uma forma de expressar memórias, experiências e o uso sensível do corpo em relação ao lugar que vivem, pois se ignorarmos a percepção como o fenômeno original estamos “[...] sob pena de ignorar-se a si mesma enquanto análise, e o pensamento infinito que se descobriria imanente à percepção não seria o mais alto ponto de consciência, mas, ao contrário, uma forma de inconsciência” (Merleau-Ponty, 1999, p. 68).

Em Deleuze e Guattari (1995) fomos levados a pensar o artesanato como um processo de devir, pois ocorre um fluxo contínuo de criação. Quando Amarildo/57 disse que se inspirou em uma ave mãe olhando para o seu filhote no ninho, aqui se destaca um percurso nômade, pois ele explorou outras possibilidades, ele não segue necessariamente um modelo rígido, a sua arte se faz na multiplicidade de encontros, até mesmo com a natureza animal. A técnica de cada artesão, pode ser vista como um agenciamento maquínico, no qual o encontro das mãos do artesão com o fogo, a madeira, os fios, a força empreendida, a percepção se conectam para produzir um resultado particular.

Geraldo/47 (entrevista, 2025) é mais um artista autodidata da comunidade que foi incentivado a vender o artesanato para os turistas:

Eu aprendi a desenhar sozinho, desde criança eu já fazia meus desenhos; não é como agora que já tem computador e outras tecnologias. Aí, uma vez chegou um rapaz e viu meus desenhos e me perguntou por que eu não fazia para vender para os turistas, ele deu a ideia de fazer remo, quadro, e eu fiquei pensando naquilo. Eu comprei um remo de um senhor e fiz outros e comecei a vender para os turistas.

Geraldo/47 investiu em uma oficina na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, resultado do seu trabalho como artesão, que lhe possibilitou adquirir equipamentos para produzir seu artesanato. Ele faz uma variedade de desenhos na madeira, e nos informou que tem a ajuda de seus filhos, sua arte representa os animais e a cultura do lugar. “Eu entalho e meus filhos lixam e colam a peça. Eu me inspiro nos peixes da região como o peixe-boi⁴¹, tucunaré⁴², bereré⁴³, que eu conheço, nos animais da floresta e outros (Geraldo/47, entrevista, 2025). Na figura 26 ele nos apresentou o seu trabalho:

Figura 26 – Produção do artesanato de Geraldo França



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Ao chegarmos à oficina, algo que imediatamente chamou nossa atenção foi um barco de madeira, ricamente detalhado e entalhado. O artesanato produzido por Geraldo tem como principal temática a representação de peixes, aves e elementos do cotidiano ribeirinho.

Na Figura 26, observa-se, na primeira imagem da segunda coluna, a cena de dois pescadores carregando um pirarucu (*Arapaima gigas*). Questionamos Geraldo sobre o motivo de o peixe estar sendo transportado daquela maneira, ao que ele respondeu: “O pirarucu é um

⁴¹ Nome científico *Trichechus inunguis*.

⁴² Nome científico *Cichla ocellaris*.

⁴³ Peixe popularmente como Acará-bererê, nome científico: *Mesonauta Festivus*.

peixe de grande porte. Dependendo do tamanho, uma pessoa não consegue carregá-lo. Quando ele é muito grande, utilizamos um pedaço de madeira da floresta para facilitar o transporte.” Neste ato, a percepção está voltada para a experiência sensorial pois ele já viveu e sentiu, por isso expressa-se dessa forma.

Em relação ao pirarucu Brito Filho et al. (1996, p. 09) destacam que “O *Arapaima gigas*, conhecido como pirarucu no Brasil e paiche no Peru, é considerado um dos maiores peixes de água doce, sendo comum a existência de exemplares pesando 125 kg. O peixe pode atingir até 200 kg e medir entre 2 e 3 m.”

O artesanato de Geraldo/47 na visão da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) demonstra que a experiência não pode ser separada do corpo e sobretudo da percepção, pois no ao representar o cotidiano ribeirinho, não faz uso somente da técnica, mas de um “[...] organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise” (Merleau-Ponty, 1999, p. 68).

Os moradores da região da Valéria são informados pela Secretaria Municipal de Turismo de Parintins (SEMTUR) sobre o calendário anual dos navios transatlânticos que farão a rota de Parintins, com parada na Serra da Valéria, uma vez que nem todas as embarcações fazem essa parada. De acordo com Amarildo (57) (entrevista, 2025): “Em 2025, está programada a vinda de oito navios, pelo que sabemos. Esse número tem diminuído; antigamente, cerca de 20 navios chegavam por ano. A temporada começa em novembro e se encerra em maio.”

Na véspera da chegada dos navios transatlânticos, os moradores organizam seus artesanatos e partem para a boca da Valéria por volta das 7h. No caso dos residentes de Santa Rita de Cássia, o deslocamento até o local de venda leva aproximadamente 15 minutos. Fomos convidados pelos artesãos Amarildo e Nair para acompanhar a rotina de comercialização do artesanato que ocorre na comunidade de São Paulo. Observamos que, embora exista um porto principal com uma rampa construída para o desembarque, alguns moradores optam por atracar suas canoas ou bajaras em um porto alternativo. Nesse caso, foi necessário percorrer um caminho sinuoso em meio à mata fechada. Na figura 27 apresentamos o percurso realizado:

Figura 27 – O caminho pela mata



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

A travessia pela floresta nos proporcionou uma experiência singular, permitindo-nos vivenciar o ambiente natural. Caminhamos com cautela, desviando de troncos caídos na floresta, ouvindo o canto dos pássaros, observando pequenos insetos e sentindo a variação da temperatura, que naquele momento era mais amena dentro da mata.

Chegamos ao porto para iniciar a viagem e observamos outras famílias que também se deslocavam para a Boca da Valéria, com o mesmo propósito, vender artesanato. Na Figura 28, apresentamos o percurso navegável e as observações feitas ao longo do trajeto.

Figura 28 – Navegando e observado



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na figura 28, nossa experiência tem início no embarque, observamos que outras famílias também já estavam em deslocamento. Nossa primeira parada ocorreu na comunidade de São

Paulo da Valéria, local que os artesãos estabelecem suas barracas para a comercialização de seus produtos. Ao chegarmos, deixamos a Sra. Nair e sua neta, que sempre a acompanha nessas viagens. Durante o trajeto observamos um curumim colocando a malhadeira, e tivemos a oportunidade de avistar diversas aves, como o gavião, a garça e o nambu. No entanto, algumas espécies, devido à sua rapidez no voo, não puderam ser registradas.

Destacamos que os moradores não dominam idiomas estrangeiros, o que torna a comunicação essencialmente gestual ou realizada por meio de placas informativas. Mas Amarildo/57 (entrevista, 2025) nos informou o seguinte “Dessa vez o turista tinha um aparelho que traduzia o que eu falava.” E de fato há tecnologia deste nível disponível no mercado, um exemplo desses dispositivos de tradução é o “AI Translator Z2⁴⁴” que online suporta até 137 idiomas e offline funciona com até 16 idiomas.

A nossa viagem prosseguiu por alguns metros até alcançar o Centro Receptivo Fluvial Turístico (CRFT), na comunidade São Paulo, na ‘Boca da Valéria’, que funciona como ponto de desembarque para os turistas. Ao chegarmos, observamos que os condutores das embarcações, predominantemente homens, realizavam a limpeza da área para facilitar o embarque dos turistas nas canoas ou bajaras.

Figura 29 – Observações na boca da Valéria



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na Figura 29, apresentamos o momento da chegada no Centro Receptivo Fluvial Turístico (CRFT), na comunidade São Paulo, na ‘Boca da Valéria’. Durante a subida das águas,

⁴⁴ Integra quatro mecanismos de tradução de IA. É um dispositivo tradutor revolucionário no campo da tecnologia de tradução de inteligência artificial. Seu tempo de resposta é inferior a 0,5 segundos, com uma precisão de 98%. Alcança uma comunicação imersiva (AMAZON, 2025).

a casa flutuante que serve como ponto de desembarque para os turistas é deslocada para as margens do Rio Amazonas. À medida que o nível da água aumenta, o flutuante é movido progressivamente para mais próximo da primeira comunidade, São Paulo da Valéria, que serve como referência para a saída de embarcações de passeio e para a venda de artesanato.

Na segunda imagem da Figura 29, registramos o momento da limpeza do capim que cresce na área. Já na terceira imagem, observa-se, em primeiro plano, uma lancha que parte do navio e desembarca os turistas na casa flutuante. Ao fundo, está o navio Sirena, que, de acordo com a empresa de viagens e turismo LogiTravel, possui capacidade para 684 passageiros, dos quais 400 são tripulantes, distribuídos entre as funções de comandante, oficiais e guarnição.

Ainda na Figura 29, são apresentadas imagens das placas utilizadas pelos condutores das embarcações para informar os turistas sobre os passeios. No entanto, as frases contidas nelas apresentam erros de concordância. Os textos originais são: 1) “River boat tour \$5 dollars per. Person, 30 minut. Of. Duration visistion. School. My house.” e 2) “River boat tour withcovison protection 5 dolllar person duration 3º minuti.”

As frases contêm equívocos gramaticais e ortográficos, comprometendo a clareza das informações. O adequado seria que fosse da forma como apresentamos no quadro 12.

Quadro 12 – Correção das frases dos condutores de embarcação

| Frase 1 | |
|----------------|--|
| Corrigindo | Passeio de barco no rio \$ 5 dólares por pessoa. 30 minutos de duração da Escola a minha casa. |
| Tradução | Boat trip on the river \$5 dollars per person. 30 minutes from school to my house. |
| Frase 2 | |
| Corrigindo | Passeio de barco no rio com proteção. \$5 dólares por pessoa duração 3 minutos |
| Tradução | Boat trip on the river with protection. \$5 dollars per person duration 3 minutes |

Fonte: Organização – Gelciane Brandão (2025).

Com relação aos erros na tradução das informações nelas contidas, ouvimos comentários de guias turísticos vindos dos navios, ressaltando a necessidade de correção.

Os passeios costumam ter um custo fixo de \$5,00 (cinco dólares) por pessoa, com duração entre 30 minutos e 1 hora. No entanto, conforme relatado por Amarildo/57 (entrevista, 2025), ele prefere transportar menos passageiros e prolongar o tempo da viagem para aproximadamente 3h. Segundo ele, essa abordagem permite que o pagamento fique a critério do turista, resultando, em muitos casos, em valores que variam entre \$50 e \$100 dólares.

Por décadas, diversos navios transatlânticos visitaram a região da Valéria. Na Figura 30, apresentamos o acervo de cartões postais de Lucilene França (entrevista, 2025), contendo registros de embarcações que já passaram pela localidade. Identificamos os seguintes navios:

Silver Cloud; Vistoria London; Royal Princess; Braemar e Princess Cruises. Atualmente, os turistas não costumam mais deixar esse tipo de cartão.

Figura 30 – Cartão postal de Navios Transatlânticos



Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França (2025).

Haroldo/61 (entrevista, 2025) relembra outros navios que passaram pela região da Valkéria: “Já veio o Astor, Odessa, Vista Mar, Colombos Caravela, Asiático e muitos outros”. Quando os turistas aportam, uma quantidade expressiva de crianças e adultos aguardavam para o conduzirem para a comunidade de São Paulo, local onde ficam os artesãos. Na primeira imagem da figura 31 apresentamos o registro da chegada de turistas em data desconhecida, ao fundo circulamos em vermelho o tipo de embarcação que deixava os turistas, que é diferente das usadas atualmente, conforme demonstramos na terceira imagem da figura 29 em primeiro plano.

Figura 31 – Chegada de turista em décadas distintas



Fonte: Acervo pessoal de Lucilene França e Gelciane Brandão (2025).

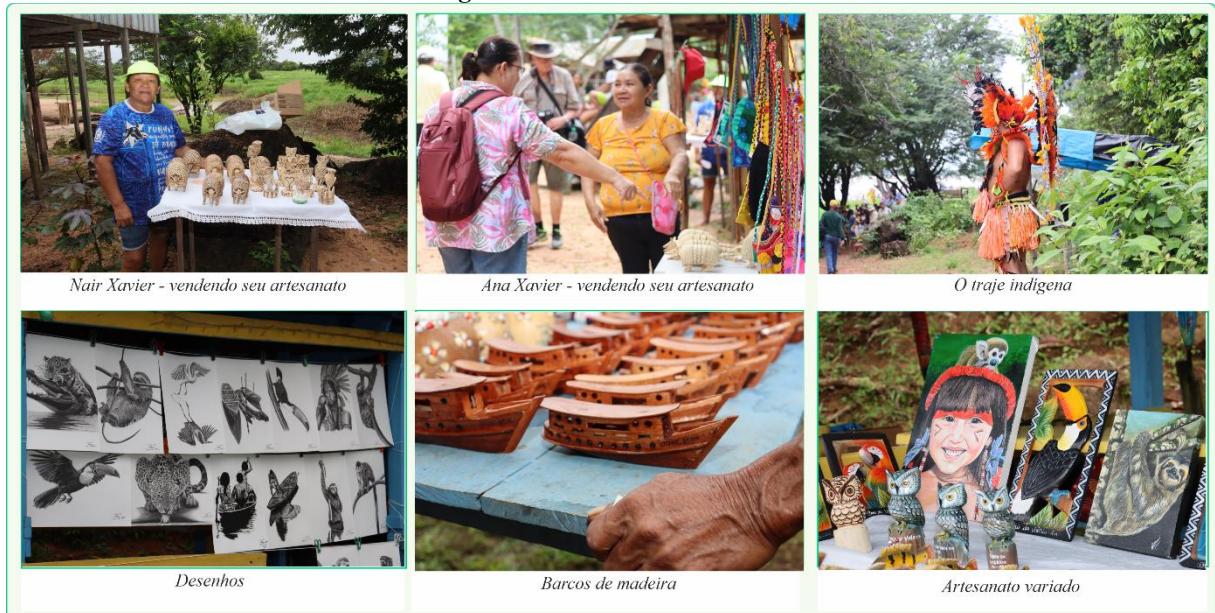
Quando os turistas chegaram, eles tentavam se comunicar, conseguimos identificar palavras como ‘birds’ (pássaros), ‘tucano’ e ‘royal victory’ (vitória-régia). De acordo com Amarildo/57 (entrevista, 2025) nos passeios de barco os turistas gostam de ver a vitória-régia e nos contou: “eu não sei qual é o encante deles pela vitória-régia, mas todas vez eles querem ver. Teve uma vez um grupo de turista que quando viu aquele monte de vitória-régia no lago ficaram impressionados, e falavam um monte de coisa que a gente não entende.”

Os turistas apresentam uma diversidade de idades; neste navio, observamos tanto jovens quanto pessoas mais velhas. A partir da casa de desembarque, eles seguem a pé até a comunidade de São Paulo da Valéria, percorrendo uma distância de menos de 50 metros; outros preferem ir ao passeio nas canoas ou bajaras. Nesse local, encontram-se os artesãos, incluindo aqueles que vieram da comunidade de Santa Rita de Cássia e outras localidades.

Além da variedade de artesanato, crianças e adultos se vestem com trajes indígenas para posar para fotos com os turistas, cobrando entre \$1 e \$5 dólares por foto. No entanto, o que mais se destaca é a diversidade do artesanato produzido pelos artistas autodidatas da região da Valéria. A maioria dos artesãos incorpora elementos autorreferenciais em suas criações, refletindo sua identidade e cultura.

Na Figura 32, apresentamos algumas imagens desta experiência:

Figura 32 – Venda do artesanato



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na Figura 32, apresentamos inicialmente a imagem de Nair Xavier, seguida por Ana Xavier, ambas participantes desta pesquisa. Nair dedica-se exclusivamente à venda de tatus, corujas e pássaros esculpidos em molongó, enquanto Ana comercializa peças de tatu e bolsas

confeccionadas a partir de sobras de tecido que custam \$5 dólares. Esse processo de reaproveitamento, na moda contemporânea, é denominado “upcycling”, termo que se refere à reutilização criativa de materiais. O traje indígena registrado na imagem pertence ao filho da participante Marluce Xavier. De modo geral, a produção artística da região é inspirada no cotidiano local e na fauna, representando animais que ainda podem ser avistados na natureza.

O preço do artesanato varia entre os artesãos, Geraldo/47 (entrevista, 2025) destaca o seguinte: “A gente vende as nossas peças entre \$10 e \$50 dólares. Mas hoje em dia a concorrência está maior, tem outros artesãos que vendem de tudo. A gente tem que criar diferente. Eu sou um artesão que gosta de inovar.” Do mesmo modo Nair/55 (entrevista, 2025) nos explicou que seu artesanato varia entre \$5 e \$30 dólares.

O faturamento apenas da família de Nair e Amarildo foi de \$120 dólares e €20 euros. Atualmente, a taxa de câmbio é de aproximadamente 1 dólar americano (USD) = 5,80 reais (BRL) e 1 euro (EUR) = 6,0448 reais (BRL). Dessa forma, 120 dólares equivalem a cerca de R\$ 696,00 reais e 20 euros correspondem a aproximadamente R\$ 120,90 reais. O total arrecadado em reais foi de R\$ 816,90.

No entanto, os comunitários destacaram que há compradores de dólar e euro na comunidade, que costumam pagar valores abaixo do câmbio oficial. Muitos aceitam essa negociação para evitar os custos de deslocamento até Parintins. Eles estimam que, a cada chegada de um navio de turistas, sejam deixados, em média, 10 mil dólares na comunidade, não há dados oficiais quanto a isso, mas considerando a quantidade de artesãos e condutores de embarcações que observamos no dia do navio Sirena, essa informação possui sustentação. Geralmente, as mulheres se dedicam à produção e venda do artesanato, enquanto os homens atuam no transporte dos turistas pelos rios.

Para encerrar, no dia observado, estimamos a presença de mais de 30 embarcações, cerca de 20 artesãos e outros moradores oferecendo diversos serviços, como fotografias com trajes típicos e venda de alimentos. O retorno para a comunidade de Santa Rita de Cássia se deu por volta de 12h, cansados tanto por estarmos atentos nos deslocando para conversar, observar e viver aquela experiência, e pelo calor que fazia no dia, mas com a certeza de que a experiência foi enriquecedora, pois entendemos que “ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 142).

2.3 Remando nas experiências da pesquisa

A elaboração das ideias da pesquisa foi pensada a partir das orientações do âmbito acadêmico, que indicam procedimentos a serem percebidos. Foram muitos os lugares por onde andamos e viemos as experiências descritas nesta pesquisa. Ao iniciar o processo de levantamento de dados, notamos que muitas situações estão fora dos manuais; não é possível acessar o território da comunidade sem vivenciar o processo junto com aqueles que são detentores dos saberes socialmente ensinados de uma geração a outra. Embora tenhamos o entendimento compartilhado de que “[...] Todos nós somos um território porque, a cada momento, algo novo chega e contribui para o enriquecimento pessoal e coletivo” (Kambeba, 2022, p. 42).

Nas comunidades, as pessoas saem de suas casas para ir à cidade em busca de assistência médica quando suas enfermidades não são curadas pelas ervas que conhecem, ou para visitar parentes que fixaram residência, bem como os filhos que concluíram o ensino fundamental e foram estudar na cidade ou estão lá para receber algum tipo de auxílio financeiro devido às suas condições sociais.

Ao mesmo tempo, realizam a compra de gêneros alimentícios e outros produtos necessários. De acordo com Kambeba (2022, p. 42), “o território é fundamental para o desenvolvimento de práticas culturais, sociais, políticas e sagradas, necessárias ao bem-viver de um indivíduo, de um povo, criando teias, ligando pontes, partilhando território”.

Em Parintins, quando vamos para a lagoa da Francesa, lugar de onde aportam as embarcações para as comunidades ribeirinhas, rememoramos um passado cheio de lembranças. Nesse local esperávamos a chegada de nossos parentes, que geralmente traziam em sacos de fibra de juta ou paneiros⁴⁵, frutas como: manga, ingá, laranja, uixi, melancia, banana, ou queijos feitos artesanalmente a partir do leite de gado branco, como também farinha e seus derivados como a tapioca e o beijú torrado de cores amarela (feito da farinha) e branco (feito da tapioca). Minha mãe falava: “Vai lá na beira buscar a encomenda”. Fechando os olhos lembramos do passado com saudosismo, e uma nostalgia invade nosso corpo. Crescemos, nossos pais já não estão mais entre nós; fomos impulsionados pelo anseio de realização profissional, porém esse direcionamento acabou por mutilar parte dessa experiência de vida, não existe uma lógica que seja suficiente para dar conta de toda dinâmica que envolve a existência a resistência dos povos que vivem na Amazônia.

⁴⁵ Cestos feitos de palha.

Na Francesa, figura 33, as pessoas vendem uma variedade de alimentos como salgados, bolos, picolé e suco, além de encontramos vendedores de medicamentos, pão torrado, marmita e outros produtos. Nesse cenário, enquanto aguardamos o horário de saída da embarcação, a rádio comunitária anuncia músicas, avisos e o comercial; ao mesmo tempo que vão chegando as pessoas a pé ou geralmente de mototáxi e até de triciclos⁴⁶ que retornarão para suas comunidades.

Figura 33 – Vista aérea da Lagoa da Francesa em Parintins (AM)



Fonte: Wilson Melo, 2022.

A embarcação dá partida e se prepara para a saída, avisando com o toque de uma sirene que está desatracando. Entretanto, espera pelo passageiro atrasado que corre com sua bagagem na costa. Com a força do banzeiro das embarcações, a água bate na terra, produzindo um leve barulho. O banzeiro também traz o aguapé murerú⁴⁷ (*Cabomba aquatica*), uma vegetação bastante comum na região, que se acumula na beira da lagoa. Em meio à dinâmica do ambiente, os passageiros vão sentando-se no caso da viagem de lancha, organizando suas bagagens e levando o que podem como itens de consumo e outras necessidades.

Na figura 34, é de uma viagem que realizamos de lancha até a comunidade de Vila Amazônia, para seguir viagem via estrada para a comunidade de Santa Rita de Cássia Valéria. É comum as pessoas levarem rancho (café, leite, feijão, conserva, açúcar, bolacha, pão torrado e outros gêneros alimentícios).

⁴⁶ A parte da frente de uma bicicleta é adaptada e uma estrutura de metal em forma retangular e serve de meio de transporte na cidade de Parintins.

⁴⁷ Tupi murerú.

Figura 34 – Vista de dentro de uma lancha de transporte de passageiros



Fonte: Gelciane Brandão (2023).

Para chegar à comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, existe duas formas: a primeira é realizar o trajeto via estrada com transporte contratado ou particular ou de ônibus que saem às 12h da comunidade de Vila Amazônia, a segunda é via fluvial. Quem possui veículo naturalmente consegue chegar à comunidade de forma mais rápida, sendo uma alternativa diária saindo da comunidade de Vila Amazônia, banhada pelas águas barrentas do rio Amazonas. “Os rios ditos de água branca deveriam, em rigor, ser chamados de rios de água amarelada, pois a cor de suas águas é amarelada e barrenta pela considerável quantidade de argila que contém em suspensão” (IBGE, 1977, p. 01).

As águas brancas, em geral, são barrentas e predominam nos rios Amazonas, Juruá, Purus e Madeira; essas águas possuem propriedades químicas que são altamente nutritivas. São rios que transportam sedimentos e concentração de metais alcalino-terrosos e carbonatos, o que ocasiona a cor barrenta das águas (IBGE, 1977). Na figura 35 da comunidade de Vila Amazônia⁴⁸, podemos notar a cor barrenta das águas. Por esse fator e outras características, no local foram desenvolvidos importantes ações na agricultura na década de 30 do século XX.

⁴⁸ A Vila Amazônia situa-se ao Norte-nordeste em parte do curso inferior bacia hidrográfica do rio Amazonas, paraná de Parintins, Lago do Murituba; ao Sul com a Sub-bacia hidrográfica (Mbh) do rio Mamurú; ao Sudeste-oeste com a micrografia hidrográfica (Mbh) do Tracajá e microbacia bacia hidrográfica (Mbh) do rio Juruá; ao Sudoeste com a microbacia hidrográfica (Mbh) do rio Uaicurapá; a Oeste com o paraná do Ramos e microbacia hidrográfica (Mbh) do Miriti; e à Leste-oeste microbacia hidrográfica (Mbh) Zé Açu (Brandão, 2016, p. 33)

Figura 35 – Vista aérea da comunidade de Vila Amazônia em época de cheia



Fonte: Wilson Melo, 2022.

A menção à comunidade de Vila Amazônia, localizada na margem direita do rio Amazonas, se faz necessária, pois entre 1931 e 1937 foi um núcleo de japoneses que tinham como finalidade desenvolver o cultivo da juta e da agricultura. Chegaram a vir 265 famílias, além de 248 estudantes da Escola Superior de Migração Japonesa (Kotakuseis). Esse movimento foi impulsionado pela “[...] política de ocupação do espaço amazônico, fomentada no Governo de Getúlio Vargas, associado ao processo de expansão de fronteiras que o Japão almejava na Revolução Meiji” (Souza; Albuquerque, 1994).

Para aqueles que não conhecem a dinâmica das comunidades do entorno de Parintins (AM), em sua maioria, só é possível chegar via fluvial, mas a partir de Vila Amazônia conseguimos alcançar algumas comunidades que são interligadas via estrada “[...] das 185 comunidades, apenas 56 têm acesso por estrada” (Canto, 2020, 34).

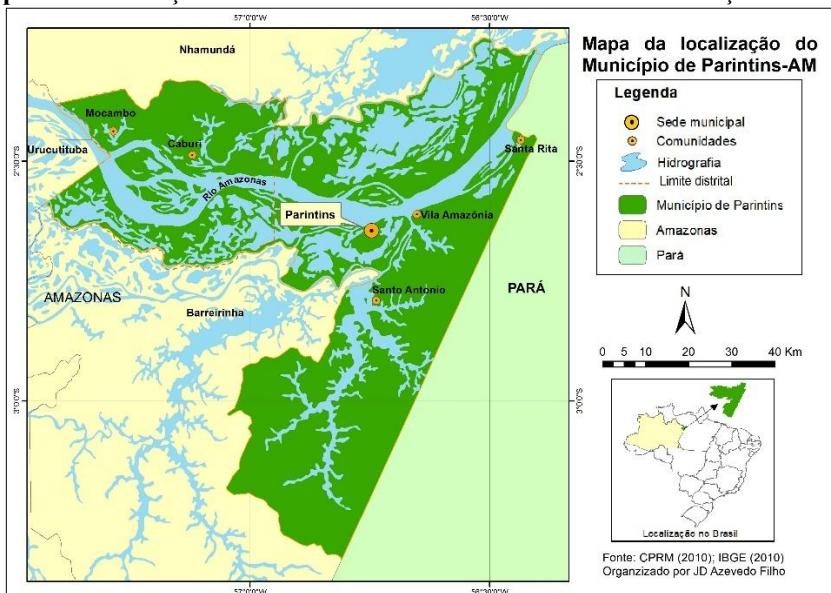
A comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria fica localizada no município de Parintins (AM). Há pessoas que utilizam como principal meio de transporte as embarcações que atendem a região da Valéria, composta pelas comunidades: São Paulo⁴⁹, Santa Rita de Cássia⁵⁰, Betel⁵¹, Bete Semes⁵², Recordação, Colônia Fé em Deus, Samaria e Recordação Santo Antônio. No mapa 03 apresentamos a localização de Santa Rita de Cássia da Valéria, e a localização das comunidades que são de mais fácil acesso pelo rio, sendo São Paulo, Betel e Bete Semes:

⁴⁹ Coordenada geográfica S 02° 28' 13.1" W 056° 27' 03.9

⁵⁰ Coordenada geográfica S 02° 28' 44.2" W 056° 26' 35.4

⁵¹ Coordenada geográfica S 02° 28' 20.4" W 056° 26' 10.5

⁵² Coordenada geográfica S 02° 28' 13.1" W 056° 26' 09.8

Mapa 3 – Localização da Comunidade de Santa Rita de Cássia em relação a Parintins

Fonte: IBGE. Organizado por: João D'Anuzio Menezes de 2010.

As embarcações saem na temporada que o rio está cheio da lagoa da Francesa, e quando o rio seca, as embarcações passam a sair da escadaria do Mercado Municipal Leopoldo Neves⁵³, no Centro de Parintins. No quadro 13 apresentamos o valor, hora, e saída de embarcações para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria.

Quadro 13 – Trechos via fluvial para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria**TRECHO VIA FLUVIAL (deslocamento único)**

| Transporte | Valor (R\$) | Tempo | Santa Rita de Cássia/Parintins A partir das 7h | Parintins/ Santa Rita de Cássia A partir das 12h |
|------------|-------------|-------|---|---|
| Barco | R\$ 25,00 | 4h | ❖ Terça-feira: Barco Taiane ❖ Domingo: Irmão Souza | ❖ Segunda-feira: Irmão Souza ❖ Quinta-feira: Barco Taiane; |

Fonte: Pesquisa campo – Organização: Gelciane Brandão, atualizado em janeiro de 2025.

A duração da viagem via fluvial para a Santa Rita de Cássia da Valéria acontece de barco, meio de transporte mais usado por moradores desta região, o tempo de transporte é de no máximo 4h em dias alternados durante a semana. Essas informações são imprescindíveis, pois o pesquisador terá de se adaptar à dinâmica dos beiradões, onde se encontram uma rede de significados rurais e urbanos.

No deslocamento via estrada para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria temos primeiro o trecho de Parintins/Vila Amazônia, que obrigatoriamente é feio de balsa, barco ou lancha, e o tempo varia, sendo o de mais tempo o trajeto feito de balsa, que dura

⁵³ Prédio histórico construído em 1937 localizado no Centro de Parintins a margem do rio Amazonas.

aproximadamente 50 minutos. O segundo trecho é a estrada de 52 km, a duração via estrada de Vila Amazônia/Santa Rita de Cássia é de aproximadamente 2 hora e 30 minutos de ônibus com o tempo em boas condições, a depender do veículo o tempo é reduzido. Em caso de chuvas intensas, o trajeto pode tornar-se mais difícil, pois as estradas e ramais não são asfaltados, além, é claro, de um bom condicionamento físico para suportar o trajeto, que é marcado por caminhos sinuosos. A seguir, apresentamos os valores cobrados para cada trecho, conforme o quadro 14:

Quadro 14 – Trechos via estrada para a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria

| TRECHO VIA FLUVIAL (1º deslocamento) – ida ou volta | | | |
|---|----------------------------|--------------|---|
| Tipo de embarcação | Valor (R\$) | Tempo | Dias de tráfego |
| Lancha – trecho de Parintins/Vila Amazônia | R\$ 8,00 | 30 min | ❖ Segunda a domingo, em horários variados. |
| Balsa – trecho de Parintins/Vila Amazônia | R\$ 5,00 (sem veículo) | 50 min | ❖ Segunda a domingo, em horários variados. |
| Balsa – trecho de Parintins/Vila Amazônia | R\$ 10,00 (com veículo) | 50 min | ❖ Segunda a domingo, em horários variados. |
| TRECHO VIA ESTRADA (2º deslocamento) – ida ou volta | | | |
| Tipo de embarcação | Valor (R\$) | Tempo | Dias de tráfego |
| Motocicleta – trecho de Vila Amazônia/Comunidade Santa Rita de Cássia | R\$ 150,00 | 1h:45mih | ❖ Transporte contratado |
| Ônibus – trecho de Vila Amazônia/Comunidade Santa Rita de Cássia | R\$ 25,00 | 2h | ❖ Segunda-feira – Quarta-feira e Sexta-feira: sai às 3h da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria até Vila Amazônia; ❖ Retorna a partir das 12h de Vila Amazônia até a comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria. |

Fonte: Pesquisa campo – Organização: Gelciane Brandão, atualizado em julho de 2024.

Para chegarmos à comunidade Santa Rita de Cássia, passamos pela “boca da Valéria”, uma expressão que os moradores utilizam para se referir a desembocadura das águas no rio Amazonas. “Na boca da Valéria está localizada primeira comunidade da região da “Valéria”, que é a comunidade São Paulo, acessível somente via fluvial. Na historiografia do lugar, essa região sempre foi citada pelos viajantes devido à Serra de Parintins, que demarca os limites territoriais entre o Amazonas e o Pará” (Azevedo Filho, 2013, p. 175).

Na figura 36, apresentamos a “boca” da Valéria em época de vazante do rio, quando a entrada para a região da Valéria só é possível por este percurso.

Figura 36 – Vista aérea da boca da Valéria do município de Parintins – AM



Vista aérea da boca da Valéria no período da vazante

Vista aérea da boca da Valéria no período da cheia

Fonte: Yuri Pinheiro, 2020 e 2024 (respectivamente).

Na parte mais alta desta entrada de rio, está a Serra⁵⁴ da Valéria, concentrada em um relevo que tem formação de baixo platô de aproximadamente 152m de altura, na margem direita do rio Amazonas, mesmo não tendo altura suficiente para receber geograficamente esta denominação, o nome se estabeleceu desde muito tempo e segue sendo reproduzido pelos moradores.

No período da vazante, como demonstrado na figura 36, surge um canal de água por onde passam embarcações pequenas, como canoas e bajaras, figura 37. “Este ano secou muito, não passava os barcos grande com passageiro, só bajara pequena e canoa. Para sair daqui pra cidade a gente ia pela estrada, era melhor” (Amarildo/57, entrevista 2025).

Figura 37 – Uma Bajara (esq.) que é a embarcação coberta e quatro canoas (dir.)



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

⁵⁴ Geograficamente não podemos considerá-la como Serra, visto que é um conjunto de montanhas; geralmente mais compridas do que largas; sua altitude varia de 400 a 3.000 metros.

Na figura 37, apresentamos os meios de transporte usados pelas famílias da região da Valéria, pois os barcos de passageiro cobram o valor de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) por pessoa, o que para uma família numerosa teria um custo muito elevado. Na figura 38 é um exemplo de como as famílias se acomodam em uma canoa que é movida por um motor rabeto.

Figura 38 – Uma Bajara que é a embarcação coberta e quatro canoas



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Não foi possível obter a informação de onde a família estava chegando, uma percepção antecipada poderia somente enxergar o quanto é perigoso navegar em uma embarcação como esta, mas cenas assim são rotineiras nesta região onde a vida é movida pela dinâmica dos rios, como referência para pescar, morar próximo, ir à cidade de Parintins ou se ajustar aos ciclos naturais de cheia ou vazante, que regem o cotidiano das comunidades ribeirinhas; em que a vida não comporta filtros.

Em nossas observações, três casos chamaram nossa atenção. O primeiro envolveu uma criança e seu pai, que estavam se preparando para sair de canoa. Ao chegarem à margem do rio, o pai percebeu que havia capim enrolado na palheta do motor do tipo rabeto e exclamou: “Puxa vida, tem capim na palheta!”. Imediatamente, o filho, que aparentava ter cerca de nove anos, se adiantou e respondeu: “Deixe, eu vou já tirar para o senhor”. Capturamos esta cena da figura 39.

Figura 39 – Criança tirando o capim da palheta de um motor rabeto



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

O olhar atento do pai, sem uma regra explícita, ensinou à criança a importância de remover o capim, que poderia comprometer o bom funcionamento do motor e a segurança da viagem. Esse gesto natural, porém, cheio de significado, revela como o aprendizado pode ocorrer de forma natural e intuitiva dentro do contexto das práticas cotidianas. Certamente, a criança carregará esse ensinamento e o reproduzirá no futuro. Atrelamos este acontecimento a ideia de que “[...] A percepção é, portanto, o pensamento de perceber. Sua encarnação não oferece nenhum caráter positivo do qual se precise dar conta, e sua ecceidade é apenas a ignorância em que ela está de si mesma” (Merleau-Ponty, 1999, p. 67).

A resposta do filho: “Deixe, eu vou já tirar para o senhor”, é uma demonstração de que o saber também decorre por meio do contato com mundo e sobretudo de uma experiência prática, e não somente por meio de uma ordem direta. O sentido de remover o capim já faz parte de sua experiência, caso contrário este não teria apresentado uma resolução imediata.

Esse episódio nos fez lembrar da expressão popular “deu capim na palheta”, usada quando algo não dá certo. Neste caso, o capim funciona como uma metáfora para o obstáculo que impede o sucesso de algo que esperávamos que funcionasse. Aqui, o capim na palheta não apenas simbolizou um problema concreto, mas também serviu como um exemplo de como a convivência e a observação no dia a dia ensinam lições valiosas sobre responsabilidade e resolução de problemas.

O segundo caso foi de um garoto de sete anos, figura 40, que estava na margem do rio. Observamos quando ele pulou da canoa com agilidade, carregando um remo que seu pai havia feito especialmente para ele usar nas viagens de canoa. Esse episódio nos levou a um breve

diálogo. Perguntei ao pai: “Para onde esse rapaz vai com esse remo?”. Ele respondeu: “Ah, ele não larga esse remo! Eu fiz para ele brincar, mas agora, quando me vê saindo de canoa, ele corre, pega o remo e vem junto. Se eu disser que ele não vem, ele chora.”

Figura 40 – A criança e o remo

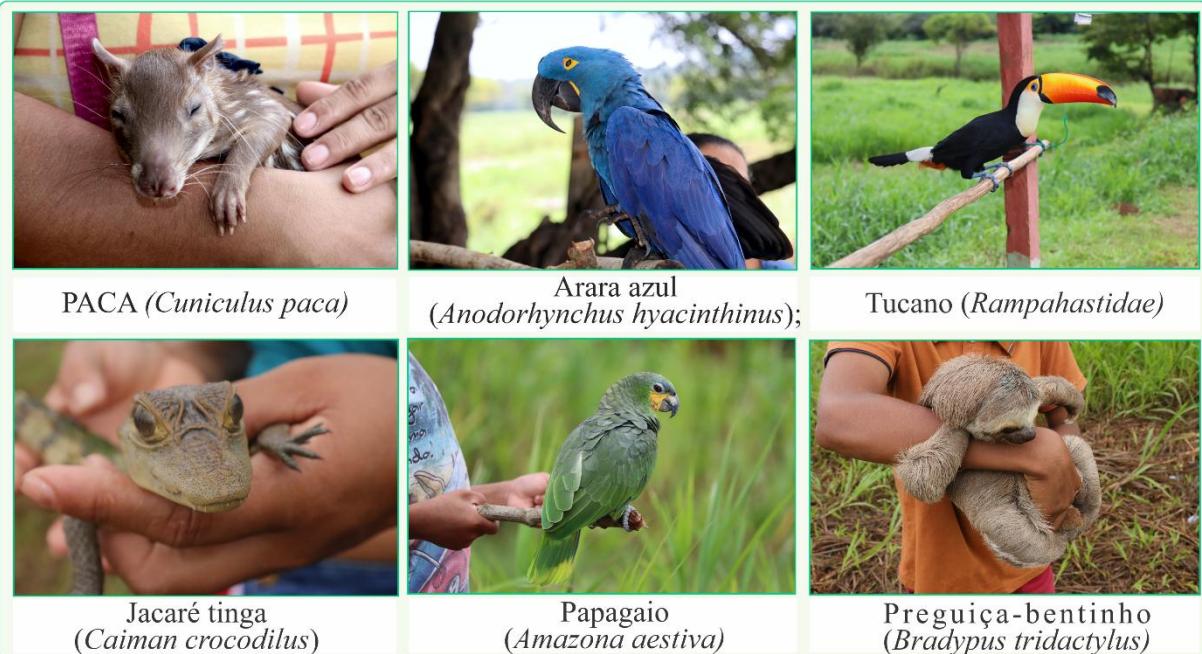


Fonte: Gelciane Brandão (2025).

A referência de remar e tudo que decorrer deste ato pelo pai, serve de orientação para a criança, que já reproduz o ato de remar. Esses são saberes que a criança observa e constrói gradativamente. Remar não é uma tarefa simples. Filha de pai pescador, sempre morarmos na cidade, mas não tivemos muitas experiências de viver na área rural. Então, nunca aprendemos a remar. Uma vez, em um passeio com alguns amigos, tentamos guiar uma canoa, mas não conseguia mantê-la estável. Até que uma amiga exclamou: “Mas você não sabe remar? Seu pai é pescador!”. Prontamente respondemos: “O pescador é ele, não eu.” Viver a experiência é fundamental para aprender; no caso do garoto a tradição de remar aprendida pelo pai, é uma referência para o filho, que reproduz ao seu modo.

No decorrer da pesquisa, conhecemos alguns animais, que podem ser vistos nos livros didáticos e que na região da Valéria são do convívio, sobretudo das crianças. Na figura 41 apresentamos a paca (*Cuniculus paca*); a arara azul (*Anodorhynchus hyacinthinus*); o tucano (*Rampahastidae*); o jacaré tinga (*Caiman crocodilus*); o papagaio (*Amazona aestiva*) e a Preguiça-bentinho (*Bradypus tridactylus*).

Figura 41 – Os animais da região da Valéria



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Dentre os animais avistados na região da Valéria, apenas o papagaio era conhecido por nós. Conhecer as outras espécies pela primeira vez ao vivo foi uma experiência cheia de significado. Essa vivência nos despertou uma importante reflexão: não conhecemos verdadeiramente o lugar onde vivemos. Não traduzimos para a sala de aula a sabedoria de convivência pacífica e fraterna com a natureza. Estamos cada vez mais distantes de uma educação que promova uma relação significativa entre os corpos, tendo-os como ponto de ancoragem para o conhecimento do mundo. Não criamos conexões com os saberes dos povos tradicionais, o que é lamentável, pois eles têm muito a nos ensinar sobre harmonia e respeito com o mundo de seres vivos e não-vivos; atualmente “[...] no mundo tomado em si tudo é determinado” (Merleau-Ponty, 1999, p. 27).

Ao passarmos pela experiência de segurar um bicho preguiça pela primeira vez foi especial (figura 34). É um animal leve, com pelos macios e que ainda filhote segura firme, mas sem que seja algo que incomode na pele humana, e sentimento foi de uma sensação de afeto. Os animais como um filhote de cobra-cipó (*Chironius*), o tucano e o jacaré embora pequenos, já sentimos medo, observando-os de uma distância.

Figura 42 – Conhecendo o bicho preguiça



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Essa experiência vivida na região da Valéria, ao observar os animais com as crianças, nos lembrou as perspectivas tanto fenomenológica quanto rizomática. A primeira, nos permitiu através do corpo sentir a experiência para além de um conteúdo qualificado, pois “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (Merleau-Ponty, (1999, p. 03). Quando nos deparamos com as espécies que não conhecíamos, foi por meio de nossa corporalidade e sensação que construímos uma conexão viva com a natureza, experiência que nenhum livro, vídeo ou inteligência artificial irá promover.

Deleuze e Guatarri (1995), que falam sobre o rizoma, nos apresentam uma ótica poderosa para compreender as relações entre a natureza e o saber tradicional dos povos da Amazônia. O rizoma é aberto, múltiplo e sem hierarquia, ao se espalhar em direções não determinadas, possibilita a conexão entre experiências de saberes, criando outras possibilidades. Através do rizoma, é perceptível o quanto a educação formal falha em não criar “linhas de fuga” que possibilite integrar os saberes dos povos tradicionais⁵⁵ que são diversos como cita Brasil (2022, p. 13)

De qualquer forma, dada a representatividade [...] é sempre importante citá-los para demonstrar o universo diversificado de que tratamos: povos indígenas, comunidades quilombolas, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz

⁵⁵ De acordo com o Decreto de nº. 6.040/2007, o conceito de Povos e Comunidades Tradicionais é definido como povos “[...] culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007, p. 01).

africana, povos ciganos, pescadores artesanais, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre vivas, pantaneiros, morroquianos, povo pomerano, catadores de mangaba, quebradeiras de coco babaçu, retireiros do Araguaia, comunidades de fundos e fechos de pasto, ribeirinhos, cipozeiros, andirobeiros e caboclos.

O saber tradicional tem uma essência rizomática, é um saber que ocorre pela experiência, observação e experimentação dos fazeres da vida, em uma lógica não hierárquica, constituindo uma relação respeitosa com a natureza, que não é um objeto. Sua finalidade primeira não é de ser explorada, mas de um lugar vivo que nos ensina se estivermos disposição para aprender. E nos interroga por meio de grandes secas, chuvas excessivas, tempestades que fogem a regra; rios que apresentam poucos peixes; espécies em extinção; desmatamento e fogo que sufoca os que vivem com a natureza e aqueles que vivem em cima de uma natureza acimentada, mas não se dão conta disto.

O terceiro episódio foi do dia que apareceu uma arara vermelha não domesticada na comunidade de Santa Rita de Cássia. Era por volta de umas 16h quando ouvimos uns curumins correndo e gritando: “Ela tá ali. Ela foi pra lá!”. Assustamos como o barulho, e então perguntamos: o que estava acontecendo e um deles respondeu, “é uma arara vermelha professora”. Então fomos tentar registrar, quando ela parou em cima de um limoeiro conseguimos fazer o registro, figura 43. Depois ela voou para um cajueiro mais alto; e os garotos acompanhavam e falavam “Ela tá com fome!”; “Ela vai pegar o caju”. Então pedimos para que eles ficassesem em silêncio para que ela pudesse se alimentar; e começamos a questionar eles: “De onde ela veio?”, e um curumim respondeu: “Ela mora no mato”; outro disse: “Agora aparece muito professora; meu pai diz que vem lá de Juruti”. Perguntei novamente: “Porque de Juruti (PA)? E ele respondeu: “Porque ele disse que lá tem muito desmatamento”.

Figura 43 – Arara vermelha



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

No decorrer da pesquisa Geraldo/47 (entrevista, 2025) relatou que tem observado o aparecimento de espécies que não eram comuns na região.

Nós temos observado que por acusa da mineradora que está no município de Juruti (PA) e por terem desmatado muito por lá, os bichos têm se mudado pra cá; tem onça, macaco, arara, preguiça. No nosso terreno que é distante aqui da comunidade a gente plantou muito caju, de uns dois anos pra cá os bichos comem tudinho as sementes. Os macacos comem muito o açaí, a guariba e as araras também. Eles migraram pra cá, porque a nossa região ainda tem muita floresta.

A exploração de bauxita acontece por meio do “Projeto de Assentamento Extrativista Juriti” e taxa de desmatamento na região do município é de 16,40 km²/ano (INPE, 2020). Os moradores da região da Valéria, conhecendo o lugar em que vivem, identificam quais as mudanças que têm ocorrido com o passar do tempo. Episódios de aparecimento de espécies que não eram comuns estão cada vez mais frequentes, infelizmente eles têm observado e especulam que a frequência do desmatamento tem levado os animais a se abrigarem na floresta que ainda circunda a região da Valéria.

2.4 Experiências na Escola Municipal Marcelino Henrique

A pesquisa, também direcionada para a escola, foi necessário de início solicitarmos uma autorização formal à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Parintins – AM em 2022, por meio de ofício, com o objetivo de obter autorização para a sua realização na Escola Municipal Marcelino Henrique, situada na comunidade de Santa Rita de Cássia. A referida autorização, juntamente com o projeto de tese e outros documentos pertinentes, foram encaminhados para análise e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que foi aprovado sob o número no dia 29 de agosto de 2023 sob o parecer de número 6.267.002.

Após esse procedimento, estabelecemos o nosso primeiro contato com a gestão da Escola, para a obtenção da anuência. Explicamos o interesse em realizar a pesquisa, entregamos uma cópia do projeto e recebemos apoio irrestrito por parte da gestão escolar em nome do professor Ernandes Pereira Gonçalves, assim como do Presidente da comunidade o Sr. Lúcio Xavier. Ambos ressaltaram que apoiam qualquer pesquisa que seja em benefício da comunidade. Esse movimento foi realizado para esclarecer os objetivos da proposta de pesquisa, uma vez que, nas palavras de Creswell (2010, p. 211), “[...] obter o ingresso a um

local de pesquisa e lidar com as questões éticas que podem surgir são também elementos do papel do pesquisador.”

Durante o processo de obtenção de autorização para a pesquisa, o pedagogo da escola o Sr. Areonildo Pires Xavier e o presidente da comunidade solicitaram que realizássemos uma reunião com os membros da comunidade e da escola. Isso se deve ao fato de haver relatos de pesquisadores que chegam ao local, mas não comunicam a todos os detalhes de suas atividades e, após concluir seu estudo, não retornam com os resultados.

A figura 44 apresenta o registro da reunião realizada com os comunitários e membros da Escola Municipal Marcelino Henrique, durante a qual apresentamos o projeto de pesquisa e a forma como iríamos proceder.

Figura 44 – Reunião com a comunidade e com membros da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Na reunião, estiveram presentes os membros da Escola Municipal Marcelino Henrique: gestor, professores, pedagogo, secretaria e estudantes, além dos comunitários da comunidade de Santa Rita de Cássia, que agradeceram o compartilhamento da pesquisa. Tal procedimento demonstra respeito e consideração pela comunidade, ato que é aprovado pelos comunitários.

Fizeram parte da pesquisa: comunitários entre adultos e anciões, com base no critério de possuírem relações de trabalho com a água, a terra, a floresta e o ar (quantidade: 10); e estudantes do 6º ano das séries finais do ensino fundamental (quantidade: 06). Não incluímos o docente da área de Geografia pelo direito de recusa e ele possui apenas dois anos de tempo de serviço na referida escola e optou por não fazer parte da pesquisa.

A preocupação com membros da pesquisa é respaldada na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Observamos que, na seção I, que trata da obtenção do Consentimento e do Assentimento, o Artigo 16 nos chama atenção para o seguinte: “O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as

características do processo da pesquisa e do participante” (Brasil, 2016, p. 07). Dessa forma explicamos a cada um, que a qualquer momento poderiam solicitar a sua saída, com os trâmites realizados apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para serem assinados.

A Escola Municipal Marcelino Henrique, está localizada na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria no município de Parintins, AM, que recebe estudantes nas séries de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Tecnológico, está registrada sob o CNPJ: 03.366.740/0001-34 e inscrição municipal 014967 conforme alvará de funcionamento expedido pela Secretaria Municipal de Finanças do município. Na figura 45 apresentamos o prédio da referida escola.

Figura 45 – Escola Municipal Marcelino Henrique



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A Escola Municipal “Marcelino Henrique” atende estudantes residentes na própria comunidade e de comunidades próximas. A primeira escola voltada à educação formal, como conhecemos atualmente, foi construída na década de 1970, durante a gestão de Gláucio Bentes Gonçalves (in memoriam), oferecendo ensino do 1º ao 4º ano.

A segunda unidade escolar foi erguida em 1990, sob a gestão de Enéas de Jesus Gonçalves Sobrinho (in memoriam), dispondo de duas salas de aula, uma sala de secretaria e um alojamento para professores. Além disso, contava com dois anexos localizados no Centro Social da comunidade. Nesse novo prédio, as aulas passaram a contemplar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com as turmas do 1º ao 4º ano funcionando pela manhã e o 5º ano no período noturno. A primeira turma a concluir o antigo ginásio formou-se em 1994.

Em 2000, um novo prédio foi construído pelo prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia, com recursos do convênio nº 93.572/2001 do FNDE / FUNDESCOLA / BIRD. Esse novo espaço conta com quatro salas de aula, uma sala de informática, uma sala de leitura, uma sala para professores, almoxarifado, secretaria, cozinha, refeitório e banheiros femininos e masculinos.

Atualmente, a escola possui 12 funcionários, incluindo 1 gestor, 1 pedagogo, 1 secretária, 2 merendeiras, 1 zelador, 1 vigilante e 8 professores. A instituição oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 9º ano. Durante a noite, funciona o Ensino Médio Tecnológico, atendendo 35 estudantes.

No dia 19 de maio de 2023, foram inauguradas duas novas salas para atender à Educação Infantil, durante a gestão do prefeito Frank Luiz da Cunha Garcia. A construção foi financiada pela Prefeitura Municipal de Parintins e pelo Governo do Estado do Amazonas, através de emenda parlamentar do Deputado Estadual Dr. Gomes.

Os gestores que já administraram a Escola Municipal “Marcelino Henrique” incluem:

- Mariene Simas (1992/1993)
- Deize Ferreira (1994/1995)
- Manoel Reis (1996)
- Rosineide Gonçalves Ferreira (final de 1996/1999)
- Benedita Ribeiro (2000/2002)
- Arineide Tavares (2003)
- Raiton Marques (2004/2007)
- Lucilene de Oliveira (2007/2008)
- José Colares (2009/2012)
- Ernandes Pereira Gonçalves (2013/2024)
- Areonildes Xavier (2025/atual)

A escola conta com alimentação escolar, água encanada e energia elétrica. As aulas das séries finais do Ensino Fundamental têm duração de 50 minutos. As disciplinas incluem: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, o tempo limitado de 40 minutos por aula revelou-se insuficiente para o desenvolvimento de atividades mais densas da pesquisa.

A divisão dos horários e o pouco tempo que nos foi disponibilizado no decorrer da pesquisa, não era suficiente, visto que tínhamos apenas 40 minutos para realizar atividades que demandavam mais tempo. Realizamos quatro viagens de 5 dias cada e estivemos em 4 momentos no 6º ano do ensino fundamental desenvolvendo atividades de desenho e textos a fim de capturarmos a compreensão dos estudantes sobre os Saberes Tradicionais relativos à água, à terra, à floresta e atmosféricos, assim como saberes sobre aos animais e mitos que pairam na história da comunidade.

Em alguns momentos da pesquisa tivemos que contribuir com a escola, substituindo professores faltosos, o que acarretava a mudança de nossa programação, isso afetou

negativamente a pesquisa nas vezes que tínhamos que ir para a comunidade, pois a nossa ida tinha custos adicionais como estadia, transporte e alimentação. Cada viagem era minunciosamente planejada, visto que desempenhamos uma função administrativa em uma instituição pública, e que muitas vezes enfrentamos dificuldades para sair para a pesquisa, esse fato certamente prejudicou o nosso planejamento.

No entanto, quando terminávamos as atividades na escola, ficava uma sensação de que algo estava faltando, as crianças expressavam saber sobre saberes tradicionais, mas observamos que era uma experiência em processo de construção, e mesmo tendo planejado algumas atividades para serem feitas junto com os pais o resultado foi aquém do esperado.

Tivemos que mudar um pouco a forma como estávamos procedendo a pesquisa, dessa forma intensificamos a coleta de dados em viagens posteriores nos comunitários de mais idade, a fim de coletar informações mais detalhadas, sobretudo com a história da comunidade. Foi somente a partir deste momento que as informações primordiais começaram a serem coletas e vamos apresentá-las na seção III – Tecendo Saberes Tradicionais.

SEÇÃO III – TECENDO SABERES TRADICIONAIS

Na Seção III, apresentamos os Saberes Tradicionais relacionados a diferentes elementos do ambiente e da cultura local. Abordaremos os Saberes da Água, com ênfase na prática da pesca; os Saberes da Terra, que envolvem o cultivo da juta e a produção de farinha; os Saberes da Floresta, abrangendo crenças e o uso de plantas medicinais; e os Saberes Atmosféricos. Além disso, discutimos os Saberes relacionados ao corpo, incluindo concepções tradicionais sobre reima, panema e quebranto. Também apresentamos as histórias compartilhadas por estudantes e moradores, bem como a percepção dos estudantes sobre o território onde vivem.

A forma como esses saberes foram estimulados aconteceu por meio de atividades escritas, desenhos e conversas informais, para que pudéssemos compreender a percepção de moradores e estudantes em relação ao mundo vivido, e a partir desses dados responder o problema da tese: que articulações serão possíveis para o ensino de Geografia?

3.1 Saberes da Água: a pesca

A coleta das informações sobre os Saberes da Água se deu exclusivamente a partir da percepção dos comunitários da comunidade de Santa Rita de Cássia, que possuem relação com a prática da pesca. Esta atividade além de um modo de subsistência, pois eles pescam sobretudo para fornecer alimento para suas famílias, conforme relatado por Geraldo/47 (entrevista, 2025) “A pesca era para o consumo, porque antigamente não tinha energia, para conservar era difícil, então a gente não pegava muito, era mais para consumir naquela hora e de tarde a gente já aí novamente, era uma atividade diária. Hoje em dia também, a gente vai conforme a necessidade”

Do ponto de vista fenomenológico é uma experiência, Merleau-Ponty (1999) quando aborda a primazia do corpo em relação a percepção do mundo, nos possibilita compreender que o pescador não é um mero expectador na natureza, mas um ser encarnado que possui uma vasta experiência sensível que o próprio método fenomenológico não dá conta de demonstrá-lo por completo. Quando perguntamos a Geraldo/47 (entrevista, 2025) como ele aprendeu tal atividade e destaca “Eu aprendi com meu pai a pescar, ainda criança eu ia com ele e observava; e a necessidade também né. Assim a gente foi aprendendo, nessa curiosidade da vida.”

O pescador possui com um saber que não podemos classificá-lo somente como racional, mas também corpóreo, pois a disciplina de seus atos cognitivos, mesmo que inconscientemente, o possibilita identificar o peixe pelo cheiro ou pelo movimento na água,

conforme relatado por Geraldo/47 (entrevista, 2025) “A gente conhece o peixe pela forma como ele se bate na água. É tipo uma pessoa que tem um sotaque, a gente conhece pelo movimento que o peixe faz.”

Uma outra técnica corpórea de identificação se um lago tem muito peixe ocorre segundo Geraldo/47 (entrevista, 2025) pelo cheiro e observação:

Tem gente que é pescador profissional sabe onde tem peixe só pelo cheiro, se ele sente que está pitiú ele já sabe que tem peixe naquele lago. Eu já fui pescar com um cidadão que ele cuspiu na água e dizia que se tivesse peixe o cuspi não espalhava, se não tiver se desfaz. Porque o peixe tem uma gordura que se acumula na água onde tem muito peixe.

O pescador percebe os sinais do lugar da pesca, a experiência lhe permite olhar além do aspecto visível do espaço. Essa interpretação que o pescador faz da sua atividade de pesca em um território, não tem uma forma estática e delimitada. Para Guattari e Ronilk (2010, p. 388) o entendimento de território é “[...] o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.”

Portanto, o saber tradicional do pescador, possibilita a criação e recriação do território; um exemplo são suas técnicas pessoais, a forma como costuma colocar seus apetrechos de pesca na água, ou os horários que ele melhor define como positivos para pescar. Amarildo/57 (entrevista, 2025) cita a técnica de pesca com uso do Parí, que se faz da seguinte forma:

A gente tem que saber onde o peixe passa. Tem gente que faz o Parí, é como se fosse uma parede, a gente vai fincando varinhas no lago, com uma certa distância para o peixe não passar. Geralmente faz até onde dá na Terra, só que no meio tem um portão. Para as varinhas não virarem a gente coloca uma linha em cima, para quando o peixe passar a gente saber. Só que a vara ela tem um espaço pequeno, porque quando ele bate na parede feita com varinha ele vai procurar a saída. É nessa hora que o pescador pega o peixe com a haste ou o arpão. Se a varinha afastar muito é um peixe grande. Se ela afastar para trás é um tracajá porque ele puxa com a pata para trás.

Amarildo demonstra através do relato acima, que o território é um agenciamento, de atos dinâmicos e relacional, que “[...] comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquinica, gnosiológica, imaginária” (Guattari; Ronilk, 2010, p. 381).

A pesca também pode compreendida como resultado de uma topofilia conforme aborda Tuan (1995), pois há uma conexão e apego com o lugar, conforme nos relata Geraldo/47 (entrevista, 2025):

Nesse lago que rodeia as comunidades não tem como se perder, quem é daqui, mas tem lago mais longe que se não tiver conhecimento se perde se não tiver uma referência. Uma vez fui pescar mais longe e quando eu não consegui voltar eu me guiei pelos sons que vinham da comunidade, como o rádio, o som do canto do galo.

O saber tradicional é também uma experiência espacial e afetiva, o pescador quando ser perde acessa referências seja pelos sons, cheiros ou pela natureza visível, essa topofilia “[...] é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 1995, p. 17).

Dessa forma, compreendemos que a pesca além de um importante ofício, se enquadra em um elo fenomenológico entre corpo e natureza, realizando um fluxo de territorialização dinâmico e atrelado a afetividade com o lugar. Portanto, é uma experiência de pertencimento.

3.2 Saberes da Terra e da água: A produção da Juta

Através da fala de uma agente social da pesquisa, dona Marluce Xavier (2025, entrevista), moradora da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, foi possível retirar as etapas do saber relativo as fases de plantação da juta que são identificadas em duas espécies vegetais: a *Corchorus capsularis*⁵⁶, L. e *Corchorus olitorius*⁵⁷, L. De acordo com Brasil (1972, p. 10) a juta foi “introduzida na Amazônia por colonos japoneses, a juta (*Corctiorus capsularis*, L.), passou por um processo de aclimatação na região, chegando ao ponto atual de se constituir um dos principais produtos agrícolas regionais”.

Ela nos relatou que seu último filho não teve mais a experiência de vivenciar a época de plantação da juta quando viviam na comunidade do Itaboraí⁵⁸, comunidade localizada à margem esquerda do rio Amazonas, distante 40 quilômetros município de Parintins (AM), e que um dia diante da curiosidade do filho, explicou para ele como que era esse trabalho. Além do relato que foi organizado no quadro 15, Brasil (1972, p. 10-11) nos apresenta mais detalhes que não foram coletados através da agente social da pesquisa e acrescentamos a fim de corroborar sua fala:

⁵⁶ A fibra de *C. capsularis* supera frequentemente a da outra espécie em fineza, maciez, cor e brilho. Sua fibra é comumente branca (BRASIL, 1972, p. 09).

⁵⁷ A de *C. olitorius* tem tonalidade amarelada, avermelhada ou acinzentada, dependendo da natureza da água de maceração (BRASIL, 1972, p. 09).

⁵⁸ “Menções ao Itaboraí estão presentes em documentos e publicações do início do século XX. Isso demonstra o quanto é antigo o agrupamento populacional nessa região de várzea amazônica, localizada à margem esquerda do rio Amazonas, distante 40 quilômetros do município de Parintins, divisa com o estado do Pará, Norte do Brasil. Etimologicamente, em tupi-guarani, “ita” significa pedra e “borai” quer dizer bonita.” (Oliveira; Santos e Albuquerque, 2022, p. 327). A comunidade do Itaboraí do Meio Menino Deus foi, no passado, lugar de refúgio de negros escravizados (Feitosa, 2008)

Quadro 15 – O saber da juta

| Relato Marluce Xavier (entrevista, 2025) | Brasil (1972) |
|---|--|
| A 1 ^a etapa: a gente plantava no início da vazante. | Desde o início do cultivo da juta, foi adotado na região o plantio no espaçamento de 30 em x 30 em prática esta destituída de qualquer justificativa experimental (Brasil, 1972, p.10). |
| A 2 ^a etapa é quando aproxima a cheia a gente a cortava e separava em feixes. | Após a colheita que deve ser efetuada a 20 em do solo, a fim de eliminar o pé de fibra que é de difícil maceração, industrialmente imprestável, e que constitui fator de desvalorização da fibra. As plantas são colocadas em feixes de aproximadamente 20cm de diâmetro, os quais são dispostos no chão de maneira que o topo enfolhado de cada um recubra os caules de outro feixe, evitando assim o contacto direto destes com os raios solares, para que a maceração não seja prejudicada pelo endurecimento da casca. Depois de 2 a 4 dias as folhas caem naturalmente e os feixes são levados para o local de maceração. A queda das folhas, além de reincorporar ao solo parte do material retirado do solo, pela planta, facilita o transporte, bem como, a submersão dos caules na água de maceração (Brasil, 1972, p.17-18). |
| A 3 ^a etapa, a gente afogava os feixes de juta por uns dias para amolecer. | A maceração pode ser realizada em rios, lagos, canais, açudes ou tanques. Os feixes devem ficar completamente submersos na água, e para impedir-lhe a flutuação e evitar que porções do caule fiquem sem macerar, devem ser colocados sobre àqueles materiais pesados, como toros de madeira e pedras. Dependendo de vários fatores, tais como, maturidade e espessura dos caules, temperatura e outras condições da água, a maceração pode durar de 14 a 21 dias. Durante a imersão dos caules, é desenvolvido um processo de fermentação através de determinados microrganismos anaeróbicos, que atacam e desintegram os tecidos a partir do câmbio e estendem-se às células-raios, ao floema e ao córtex, até liberar os feixes fibrosos do lenho, que não é uniforme em toda a extensão do caule devido a diferença de rigidez da casca (Brasil, 1972, p. 18). |
| A 4 ^a Etapa era de retirar os fios, que estavam de molho e que formavam a fibra. | Após a maceração, os feixes fibrosos são separados à mão, da medula central lenhosa do caule. Completado o desfibramento, as cascas são agitadas fortemente na superfície da água, a fim de serem eliminadas das mucilagens ⁵⁹ e fragmentos de tecidos aderentes (Brasil, 1972, p. 18). |
| A 5 ^a etapa: era realizada a secagem no sol e depois a gente vendia a fibra. | [...] as fibras são colocadas para secar ao sol, sendo estendidas em varais próximos do local de maceração (Brasil, 1972, p. 18). Depois de secas, as fibras são enfardadas manualmente, e levadas aos compradores a fim de depois de classificadas, serem submetidas à pesagem (Brasil, 1972, p. 18). |

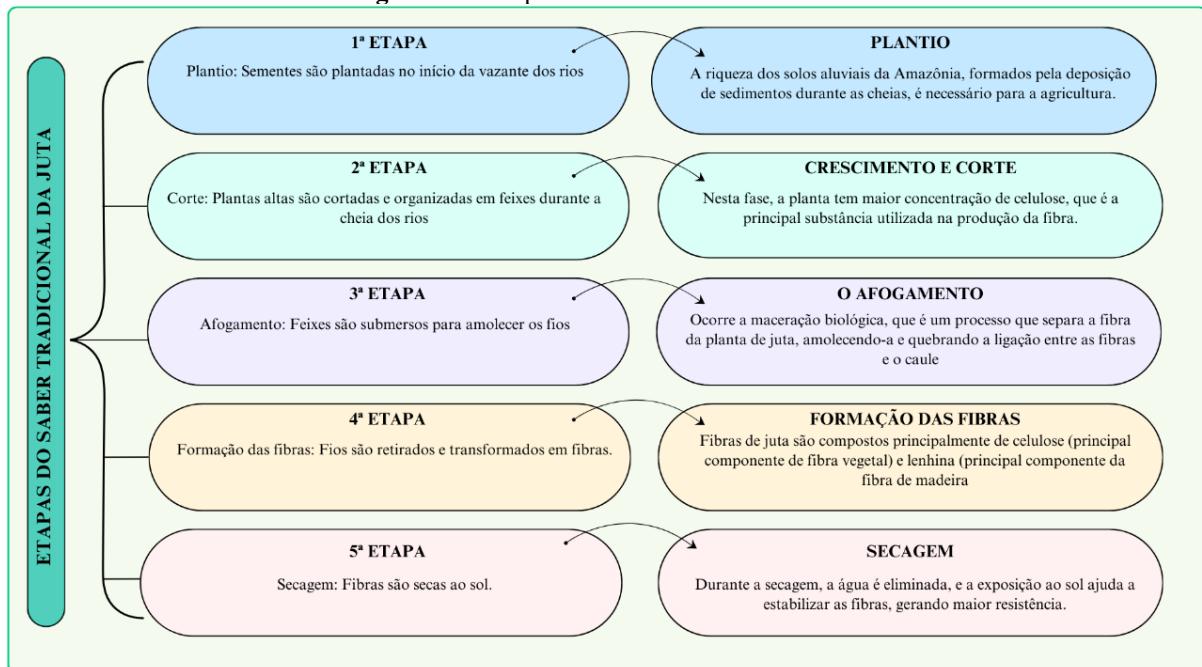
Fonte: BRASIL (1972) – organização: Gelciane Brandão (2025).

A experiência vivida por Marluce (2025, entrevista), demonstra que o saber tradicional é resultado de um agenciamento, que envolve corpos, práticas, saberes ancestrais e meio ambiente, ou como destaca Deleuze e Guattari (1997 p. 16). “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”.

Na figura 46 organizamos as etapas de produção da juta, para melhor visualização e detectamos que há conhecimentos também voltados para o ensino de Ciências Biológicas e Química, a exemplo dos termos que são específicos destas áreas como a “maceração biológica” e o processo químico da secagem para estabilizar as fibras respectivamente.

⁵⁹ Mucilagens são substâncias químicas presentes em plantas, animais, algas e fungos, constituídas por cadeias de açúcares.

Figura 46 – Etapas do Saber Tradicional da Juta



Fonte: Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na primeira etapa – do plantio da juta identificamos a informação de que a juta começava a ser plantada no início da vazante do rio Amazonas (julho e dezembro), período em que os solos aluviais contêm grande presença de nutrientes. No município de Parintins temos a presença de diferentes tipos de solo, que foram organizados por Teixeira et al., (2022) da seguinte forma, a saber: Latossolos Amarelos⁶⁰; Gleissolos⁶¹ Háplicos; Neossolos⁶² Flúvicos e Plintossolos⁶³ Háplicos.

Ao plantar a juta, a referência é a dinâmica de descida e subida do rio, além do saber de que a deposição de sedimentos concentra nutrientes que serão benéficos para as plantas se desenvolverem. Esta, é uma percepção que não separa corpo e natureza. Neste caso, percebemos que neste universo rizomático de saberes que o agenciamento é positivo, visto que conectar os saberes tradicionais e outras condições de vivência. De acordo com Deleuze e Guatarri (1995, p. 14-15) um rizoma conectará “cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos”.

⁶⁰ Ocorrem em áreas de sedimentos terciários.

⁶¹ Predominam na planície aluvial (várzea) dos rios de águas brancas. Podem ser de alta ou baixa fertilidade natural e têm nas condições de má-drenagem a sua maior limitação de uso. (p. 39).

⁶² Os Neossolos constituem solos pouco evoluídos e são derivados de sedimentos aluviais (p.39).

⁶³ São predominantes nas terras baixas do alto Amazonas, nos interflúvios Madeira/Purus/Juruá e Solimões/Japurá (p. 37).

A escolha pelo momento do plantio, assim como da colheita está envolvida por um saber fenomenológico, no qual o corpo vive aquela experiência, que não se sabe precisar o exato instante que ela foi constituída. São práticas corporificadas, ou seja, agregam a percepção e a experimentação de um saber que advém da experiência, pois não visto que não foi domesticado. A partir disto, reafirmamos que o saber não é exclusivo da ciência ocidentalizada, e destacamos a fala Merleau-Ponty (1999, p. 32) quando afirma que até a reflexão segunda da ciência fica confusa quando se pensava esclarecida, ou seja, “Pensamos saber o que é sentir, ver, ouvir, e essas palavras agora representam problemas. Somos convidados a retornar às próprias experiências que elas designam para defini-las novamente”.

Na primeira etapa podemos observar que a vivência fez com que eles observassem as etapas de plantação da juta, sabendo através desse olhar, que é durante as cheias que ocorre o que nós chamamos na ciência geográfica de “deposição de sedimentos”, que faz com que os nutrientes contribuam no desenvolvimento da juta. A exemplo desta mesma percepção, observamos a colheita de milho (figura 47), que foi feita por um dos comunitários, no início da vazante quando ocorre o depósito de sedimentos em frente à sua residência; eles aproveitaram para plantar o milho que dura em média de 120 a 140 dias para ser colhido antes que as águas cubram a terra novamente. “Essa é a última colheita, já está enchendo” (Geraldo, 2025, entrevista).

Figura 47 – Colheira de milho em janeiro em área que será alagada



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

A afirmação de que é “a última colheita” e que logo a enchente retornará a inundar aquela área, é um exemplo de que o conhecimento é resultado de uma relação direta entre corpo e natureza, demonstrando por meio de uma leitura fenomenológica que “[...] o saber científico

não tinha consciência de laborar sobre um pressuposto. Justamente porque a percepção, em suas implicações vitais e antes de qualquer pensamento teórico, se apresenta como percepção de um ser” (Merleau-Ponty, 1999, p. 86)

Na segunda etapa – descrita pela agente social da pesquisa como a etapa de corte, observa-se que a planta já alcançou a altura suficiente para ser cortada, pois a juta já possui nesta fase grande concentração de celulose.

Na terceira etapa – consiste no “afogamento” da juta, resultando no processo de maceração biológica, um processo enzimático que separa as fibras. Bactérias e fungos agem da decomposição das substâncias intercelulares, com destaque para a pectina, substância que une as fibras ao caule. Nessa multiplicidade de relações biológicas e químicas, operam uma composição de ações materiais e imateriais que produzem realidade específica, mas com ausência de hierarquia, pois “a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (Deleuze e Guatarri, 1995, p. 32).

Na quarta fase – as fibras são retiradas agitando-as fortemente na água. Nas fibras a composição maior é de celulose com uma concentração que varia entre 70% e 80%, outra substância encontrada é a hemicelulose e lignina, em menor concentração, mas que são responsáveis pela resistência e flexibilidade da fibra.

Na quinta fase – as fibras são estendidas para secar no sol. Neste processo de secagem, a água é eliminada; a exposição ao sol ajuda na estabilização das fibras dando-lhe maior resistência. Aqui presenciamos o saber atmosférico, por meio dos raios ultravioletas que influenciam na absorção da água das fibras.

Observamos uma cartografia rizomática do saber da juta, dispensando uma forma rígida ou exótica de compreendê-lo. Deleuze e Guattari (1995) descrevem a cartografia de forma dinâmica, em que ocorre múltiplas conexões, que são os rizomas, mas sem lhe conferir um status de hierarquias fixas. Deste modo, a vivência dos agentes sociais observa e consequentemente mapeia o território que não é fixo, como um rizoma.

Deste modo, acreditamos que os “agenciamentos” são as conexões entre os saberes tradicionais e os processos naturais e científicos. Através do agenciamento é possível articular os saberes da juta aos saberes científicos. Portanto, não é uma cartografia fixa, mas que se faz na fluidez e incorporação de elementos como o tempo, os ciclos da natureza e as práticas sociais de homens e mulheres que vivem com a natureza. A ciência geográfica, é vivida e sentida por eles, por isso é imprescindível buscarmos identificar linhas de fuga que o conectem para o ensino canônico.

3.2.1 Saberes da Terra: a mandioca

No decorrer da pesquisa, identificamos os saberes tradicionais relativos ao cultivo da mandioca (*Manihot esculenta Crantz*). O plantio é feito em terrenos fora do quadro da comunidade de Santa Rita de Cássia em terrenos a qual denominam de “centros”. Fomos convidados para observar a produção da farinha da família de Marluce Xavier, participante da pesquisa que já estava na fase de prensagem no tipiti. “A mandioca pode ser propagada por estacas ou manivas (pedaços do caule) ou por semente sexual, sendo a estaquia o método mais utilizado” (Alves, 2006, p. 139).

A produção da farinha ocorre em etapas distintas: 1º pelo descasque da mandioca e deixá-la de molho. 2ª Lavagem. 3ª Trituração. 4ª Prensagem. 5ª Peneiração. 6ª Tostagem e 7º o Resfriamento.

Figura 48 – Produção da farinha de mandioca



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na primeira etapa -ocorreu o descasque da mandioca que foi colhida no mesmo terreno em que se localiza a casa de farinha, a qual eles chamam de centro. Marluce (entrevista, 2025) enfatizou que as cascas são jogadas na raiz das árvores, pois servirão de adubo. Há um detalhe na produção da farinha, que os “Fragmentos de cascas poderão formar partículas escuras e alterar o teor de cinzas da farinha, interferindo na sua classificação” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 8).

Na segunda etapa – ocorreu a lavagem que serve para a retiradas de impurezas, pois a próxima etapa será essencial na qualidade da farinha como produto final. Nesta etapa parte do ácido cianídrico se perde, pois ele é solúvel. “A lavagem das raízes de mandioca descascadas deve ser realizada com água de boa qualidade e clorada, como redutor da carga microbiana potencialmente presente” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 9).

Na terceira etapa – ocorreu a Trituração da mandioca in natura no “caititu”.

Na quarta etapa – ocorreu a prensagem da massa no tipiti para retirar grande parte do líquido denominado de tucupi que concentra ácido cianídrico, letal a vida de animais e homens. “Após a trituração das raízes, a massa deve ser imediatamente prensada, para evitar a fermentação e elevação da acidez da farinha que ocorre, principalmente, pela exposição a temperaturas elevadas” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 13).

Na quinta etapa – é a atividade de peneirar a massa que sai relativamente seca do tipiti. “O objetivo da peneiração é a retirada do resíduo chamado “crueira”, que consiste em partes de casca e entrecascas retidas na peneira (Figura 49). É um resíduo rico em amido (Rocha et al., 2016) e fibras (Machado, 2014)” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 15).

Figura 49 – A crueira são esses pedaços que sobram



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na figura 49 apresentamos a “crueira” que são esses pedaços maiores que sobram após a peneiração da massa de mandioca, além disso a “peneiração define a granulometria da farinha” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 18).

Na sexta fase – ocorreu a tostagem, que é processo de colocar a massa no forno e deixar torrar. Nesta fase o ácido cianídrico volatiza com o calor a qual a massa foi submetida, assegurando que a farinha será segura para o consumo. “A tostagem adequada da farinha

implica em reduzir a possibilidade de sobrevivência de microrganismos e, com isso, contribui para sua conservação” (Álvares; Souza e Lambertucci, 2023, p. 19).

A última fase é o resfriamento – quando se identifica que a massa já alcançou a textura adequada, e um dos sinais é o barulho que faz no forno galvanizado, seguido de uma prova no paladar. A farinha é colocada em um saco de fibra, pronta para o consumo.

No decorrer da produção da farinha conversamos sobre como Marluce de como ela e sua família iniciam esse processo ela falou o seguinte: “A gente faz o roçado primeiro; depois a gente queima; cava com a enxada; e planta a maniva (Marluce, entrevista 2025).

Perguntamos a Marluce como ela habituava fazer a sua plantação, se ela possuía alguma técnica específica e ela nos contou que aprendeu com os avós e pais “a gente põe a maniva no buraco, deitada, geralmente duas, mas quando o verão está muito forte a gente põe três para garantir que ela vingue. Quando ela alcança determinada altura a gente campina para deixar o lugar limpo, para quando for tirar não está muito mato” (Marluce, entrevista 2025).

Observamos que o tucupi que foi extraído na prensagem da massa de mandioca, estava sendo fervido, pois dessa forma o ácido cianídrico evapora. Izaura/76 (entrevista, 2025) faz um alerta importante: “O tucupi tem que ferver bem porque ele mata, é tão forte que mata gado.”

Na figura 50 apresentamos algumas percepções que aconteceram no decorrer da atividade de produção da farinha.

Figura 50 – Percepções na atividade de produção da farinha



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Na figura 50 a primeira imagem é da fervura do tucupi, no entanto o que nos chamou atenção foram algumas folhas que estavam dentro da panela, questionamos dona Marluce e ela esclareceu que era “cipó-alho” (*Mansoa alliacea*⁶⁴). O cipó-alho de acordo com Ferreira e Gonçalves (2007, p. 01) “. É empregado nos tratamentos de artrite, epilepsia, febre, dor de cabeça, tônico reconstituinte; fixador de perfumes, culinária e repelente de insetos e morcegos.” Quando tiramos um pedaço da folha (2^a imagem da Figura 50) para cheirar foi uma surpresa, pois a folha de fato tem o cheiro do alho que adquirimos no supermercado.

Na terceira imagem da figura 50 observamos a maniva, que é a folha de mandioca. Marluce (entrevista, 2025) enfatiza que “A gente diferencia a maniva pela cor, pela folha. Eu não misturo as manivas, ontem (09/01/25) eu plantei dois feixes da branca e cinco feixes da amarela.”

Na segunda coluna da figura 50 na quarta imagem é o processo de decantação da massa de mandioca, que após algumas lavagens para a retirada do tucupi tem a aparência da quinta imagem, uma massa densa e branca que depois vira um pó branco, inodoro, sem gosto, e “[...] pode ser comercializado no varejo para uso doméstico ou usado como insumo industrial na fabricação de alimentos, perfumes, colas, adesivos e papel” (Freitas, Mattietto e Carvalho, 2022, p. 8).

Izaura/76 (entrevista, 2025) nos lembra outros derivados da massa de mandioca “a gente fazia beiju, que são de três tipos: beiju cica, o pé de moleque e o beijú d’água que é feito na folha da banana; tinha também a massa que é o carimã, que dá para fazer mingau e o frito de crueira e tem o tucupi.”

Os saberes tradicionais relativos do cultivo e processamento da mandioca é umas relações mais antigas entre os seres humanos e a terra, uma conexão que advém de uma memória coletiva, que resultam em uma intencionalidade corporal que os insere no mundo. Esse saber, ensinado por gerações, ainda é uma base alimentar de famílias de comunidades amazônicas e não se limita a uma técnica agrícola, pois para plantar, colher e realizar os processos desde o cultivo até o processamento, há uma relação fenomenológica com o habitar, tal como sugerido por Merleau-Ponty (1999, p. 336) há um “[...] um corpo virtual cujo “lugar” fenomenal é definido por sua tarefa e por sua situação. Meu corpo está ali onde ele tem algo a fazer.”

Quando olhamos para a diferença que Marluce faz das variações de manivas pela cor e pela folha a partir de Deleuze e Guattari (1995, p. 04) que exploram o conceito de ‘rizoma’

⁶⁴ Da família Bignoniacaeae.

percebemos que este saber é não-linear, pois “ele se encontra sempre no meio, entre as coisas.” O cultivo da mandioca nesta ótica com as suas formas de plantio e processamento pode ser compreendido como um rizoma de saberes que se existem e resistem, adaptando-se ao longo de tempo.

As narrativas sobre o saber relativos à mandioca, demonstram além de um complemento alimentar, um ato que carregado de memória e pertencimento, Yi-Fu-Tuan (2015, p. 132) “O apego à terra do pequeno agricultor camponês é profundo, conhecem a natureza porque ganham a vida com ela.” Além das experiências sensoriais há significados simbólicos, como a afirmação que o mês de setembro é para Marluce um momento propício para plantar, reforçando seu vínculo com a terra, assim como conhecem a importância de ferver o tucupi para que se torne seguro para o consumo, um saber refinado pela observação ensinado a gerações, isso demonstra que os “[...] os povos, em diferentes épocas e lugares, construíram seus mundos de maneira muito diferente; a multiplicidade de culturas é um tema persistente nas ciências sociais” (Yi-Fu-Tuan, 2015, p. 132).

Merleau-Ponty (1999) destacaria que esse saber se torna incorporado, pois é uma aptidão que ocorre no intelecto, mas exercido na práxis corporal do espaço. “Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mas ainda uma experiência de meu corpo no mundo, e que é ele que dá um sentido motor às ordens verbais.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 196).

Dessa forma, os saberes da terra relativos à mandioca são expressões de um saber tradicional, que a partir da fenomenologia em Merleau-Ponty (1999), do rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e da topofilia de Yi-Fu-Tuan (2015), compreendemos que são manifestações de uma forma de estar-no-mundo.

3.3 Saberes da Floresta: as plantas medicinais

Na descrição dos saberes da floresta relativos as plantas medicinais contamos com a contribuição de Izaura/76 (entrevista, 2025) que compartilhou conosco como faz uso de plantas, cascas, chás e óleos vegetais para a cura e prevenção de enfermidades. Encontramos Izaura/76 em sua residência, explicamos o objetivo desta pesquisa e ela prontamente se colocou à disposição para nos ajudar, ressaltando que já contribuiu com muitas pesquisas sobre a Valéria, mas que sente falta de um retorno dos resultados. “Não somos procurados após o término das pesquisas, mas assim mesmo a gente continua ajudando que procura por informações. No que eu puder lhe ajudar eu vou respondendo, mas eu quero que a senhora volte para apresentar o seu trabalho.”

Essa fala de Izaura/76 é uma reivindicação que ouvimos no decorrer da pesquisa. Neste caso, firmamos um compromisso de retornar para apresentar os resultados, aos moldes do que fizemos quando iniciamos a pesquisa. Na figura 51 é do dia de nossa conversa que ocorreu em uma manhã nublada, iniciando com um café e finalizando com um suco delicioso de cupuaçu e um abraço caloroso nessa pessoa espontânea, alegre e cheia de sabedoria de vida que é Izaura Xavier⁶⁵.

Figura 51 – Entrevista: Saberes da Floresta



Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Izaura/76 (entrevista, 2025) compartilhou conosco os seguintes saberes sobre plantas medicinais:

Quadro 16 – Saberes Tradicionais e informações científicas

| Saberes Tradicionais | Informações Científicas |
|---|--|
| “Tem uma planta que chamam para ele de Girum ele é muito bom para dor de cabeça, eu ralo na língua de peixe coloco um pouquinho de café e álcool e coloco na testa” (Izaura/76, entrevista, 2025). | Segundo Prado (2002) também é indicada para banhos e dor de estômago. |
| “Para a saúde da mulher, minhas as minhas meninas sempre tomavam o chá da casca do uxi liso, carapaúba (Izaura/76, entrevista, 2025). “O chá da casca de carapanaúba, de acapurana e o uxi liso é bom tomar depois que tem o filho para ajudar a limpar o útero e cicatrizar. Durante os quarenta dias após o parto era o remédio da minha filha” (Izaura/76, entrevista, 2025). | O uxi-liso é da espécie <i>Endopleura uchi</i> . “Infusões da casca do tronco e dos ramos são utilizadas na farmacopeia popular no tratamento de distúrbios uterinos, para baixar o nível de colesterol plasmático e como anti-inflamatório” (Nascimento e Carvalho, 2022). A carapanaúba (<i>Aspidosperma nitidum</i>) é usada no tratamento de inflamações do útero e ovário, em complicações da diabetes, do estômago, contra câncer, como anticoncepcional e contra febre e reumatismo (Ribeiro et al., 1999) |
| A andiroba serve para puxação, para baque, em cima de uma dor na articulação a gente passa (Izaura/76, entrevista, 2025). | Andiroba (<i>Carapa guianensis Aubl.</i>). “As sementes de andiroba possuem 70% de óleo insetífugo e medicinal, com propriedades antissépticas, anti-inflamatórias, cicatrizantes e inseticidas, utilizado para iluminação, preparação de sabão, cosméticos, entre outros (Souza, 2006, p. 11). |
| Outro óleo é a copaíba, eu gosto de ter, pra mim qualquer dor, eu faço o chá da casca da castanha, | A copaíba (<i>Copaifera spp.</i>) produz um óleo-resina de alto valor comercial. |

⁶⁵ Sobrinha de Pedro Xavier, fundador da comunidade de Santa Rita de Cássia.

| | |
|--|--|
| coloco dois pingos de copaíba, melhora, tira a dor (Izaura/76, entrevista, 2025). | |
| Tem um mato que a gente chama capitiú ⁶⁶ , é uma folha cheirosa, eu pegava, esfregava com a mão na água, colocava no sol e dava o banho nas crianças quando estavam com febre ou com gripe (Izaura/76, entrevista, 2025). | Capitiú (<i>Siparuna guianensis Aubl</i>), a parte usada é a folha, para banhos ou enjoo de criança (Silva, 2009). Seu uso é indicado diversas finalidades como anti-inflamatório, antisséptico, antiasmático, expectorante, pneumonia, psoríase, ferimentos e outros (Rigamonte-Azevedo, 2004). |

Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Os saberes tradicionais voltado para as plantas medicinais é uma demonstração do vínculo entre os seres humanos e o meio em que vivem, compreendido pela corporeidade, pois “[...] O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (Merleau-Ponty, 1999, p. 05). Essa experiência é a que foi expressa por Izaura/76, em que sua relação com o seu da medicina natural não é somente cognitiva, mas envolve o sensorial e o vivido. O Girum, usado para dor de cabeça, misturado a outros elementos e depois aplicado na testa, é um saber adquirido na experimentação prática, tendo o corpo como percepção direta de seus efeitos.

Os ensinamentos dos saberes mencionados por Izaura/76, a exemplo do chá de arruda para dores de barriga em recém-nascidos e o uso da copaíba para dores diversas, dialoga com a perspectiva de Deleuze e Guattari (19995) pois são saberes ensinados de uma geração a outra sem um sistema rígido no ato de ensinar, percebemos como uma rede viva de experiências, pois é uma memória coletiva que se atualiza conforme suas percepções de uso.

Destacamos a conexão emocional e simbólica com o lugar no espaço, pois “[...] no âmbito da geografia humanista consideram-se os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência” (Corrêa, 2000, p. 30). Para Yi-Fu-Tuan (2015) o saber expresso por Izaura/76 ilustra uma topofilia, visto que cada planta ou óleo possui um sentido que ultrapassa a função medicina. Ao usar a carapanaúba e o uxi-liso no pós-parto, é um hábito de cuidado da mulher, em saber de gerações de mulheres que repassaram essas práticas de cuidado. “Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (Yi-Fu-Tuan, 2015, p. 16).

3.3.1 Saber da Floresta: a caça

A atividade de caça ainda é realizada por pessoas da comunidade Santa Rita de Cássia para subsistência, a experiência a qual relatamos nesta pesquisa trata-se dos saberes do Sr.

⁶⁶ Nome científico *Siparuna guianensis*

Amarildo Lira, um senhor alegre espontâneo, que estudou até as séries iniciais do ensino fundamental, mas que por diversas vezes nos contou sobre suas habilidades de construir casa, pintar, caçar e a sua atividade de caçador. Aprender na percepção de Amarildo/57 foi um gesto curioso, ou seja, espontâneo, mas que não deixa de ter inspiração na sua vivência com o lugar de vida. Na tabela 17 organizamos as percepções deste caçador:

Quadro 17 – Percepções de um caçador

| |
|--|
| Aprendizagem |
| A caçar eu que aprendi na curiosidade. Os bichos que ainda têm são: a pacá, o porco do mato, o tatu, o veado... (Amarildo, 57/Santa Rita de Cássia da Valéria). |
| Organização para caçar |
| Na mata a noite eu amarro a rede bem suspensa do chão, sempre procuro duas árvores próximas para moitar (Amarildo, 57/Santa Rita de Cássia da Valéria). |
| Percepção de Saberes |
| Eu conheço quando animal vem vindo pelo pisar dele. O tatu é o mais conhecido, a gente escuta logo porque ele é o mais barulhento que tem no mato, em época de verão que as folhas estão seca a gente reconhece rápido quando ele vem. A gente pensa que é um bicho tão grande, mas não, é o tatu. A Pacá já anda mais lenta, mesmo com a folha seca ela sempre pisa leve. O veado ele passa no meio das folhas e a gente sabe por que ele vai abrindo o caminho então o barulho é diferente também. A anta é apressada, ela vai pisando e quebrando tudo o que ela encontra pela frente (Amarildo, 57/Santa Rita de Cássia da Valéria). |
| Sensação |
| Na mata é frio, a partir das 6h horas a gente já sente o frio. Conforme vai caindo a noite mais frio vai ficando (Amarildo, 57/Santa Rita de Cássia da Valéria). |
| Cheiro |
| O cheiro da mata no verão tem muito o cheiro da folha seca né, no inverno tem outro cheiro, de folha úmida com terra (Amarildo, 57/Santa Rita de Cássia da Valéria). |

Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Quando Amarildo/57 chega à mata, sua primeira tarefa é organizar seu local de observação, ou ‘moitar’. Ele se certifica de que as árvores escolhidas estejam próximas e sejam fortes o suficiente para suportar seu peso. Dessa forma, ele permanecerá ali por algumas horas, até ouvir o barulho da caça, que pode ser uma pacá, um porco-do-mato, um tatu ou mesmo um veado.

Para Merleau-Ponty (1999) a percepção não é dissociada do corpo, portanto, compreendemos que a experiência de Amarildo é um saber encarnado e vívido, ele aprendeu a identificar os animais não somente pela visão, mas também por meio do barulho que fazem ao se mover, ou quando sentem a temperatura mudar e o cheiro da mata que se diferencia de acordo com a estação, no verão ele cita o cheiro da folha seca. “[...] trata-se do movimento de existência, que não suprime a diversidade radical dos conteúdos porque ele os liga, não os colocando todos sob a dominação de um “eu penso”, mas orientando-os para a unidade intersensorial de um “mundo” Merleau-Ponty, 1999, p. 192).

A fenomenologia compreender que esse saber não é puramente intelectual, mas possui uma experiência corporal, uma conexão entre percepção e ação, que acontece porque o corpo

realiza uma imersão no mundo. Podemos dizer que se “Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva” (Merleau-Ponty, 1999, p. 199).

Na ótica de Deleuze e Guattari (1995) compreendemos que a atividade da caça como uma imersão e pertencimento de um lugar que se organiza de maneira rizomática. Amarildo/57 não só conhece a mata, mas se conecta com ela por meio de signos sensoriais. Ao distinguir os animais pelo som de seu deslocamento, é uma forma de mapear aquela paisagem por meio de uma cartografia sensível. Ao amarrar a rede em duas árvores próximas para “moitar” podemos compreender como um ato de construção territorial que ocorre pelo corpo, ele habita por um tempo aquele espaço sem estabelecer uma estrutura fixa. A floresta, é um território fluido de *multiplicidades* que são a própria realidade, se olharmos a partir das experiências de Amarildo, há “[...] vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização” (Deleuze e Guattari (1995, p. 07).

Para Amarildo/57 a floresta é um lugar de significados físicos e sensoriais. A experiência de sentir o cheiro das folhas secas no verão e a sensação térmica do anoitecer, é a sua forma de se situar no mundo; é uma geografia existencial, pois os seus sentidos o guiam no espaço vivido. Este “torna-se uma categoria que acentua a constituição dos lugares, dedicando uma atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas” (Gomes, 1996, p. 317).

Ao dialogarmos com as perspectivas filosóficas e geográficas, compreendemos que a relação de Amarildo/57 com a floresta não é uma genuína atividade, mas um modo de existência consolidado na sensibilidade e na experiência do corpo em um território vivo. É uma forma de saber que ocorre em coexistência, por meio da escuta do espaço, da imersão sensorial e da fusão entre humano e floresta, nesta experiência o saber não é apenas ensinado, mas sentido e incorporado no ato de caçar na mata.

3.4 Saberes Atmosféricos

No âmbito dos saberes atmosféricos, selecionamos as falas de Geraldo/47; Esmeraldo/84 e Izaura/76, cada um comenta sobre uma forma de percepção que leva em conta as atividades de pesca e caça; plantação e cuidados com o corpo.

Na conversa com Geraldo/47 (entrevista, 2025), ele nos conta duas passagens que situações atmosféricas estariam vinculadas:

No luar meu pai não ia pescar porque não dava peixe, era pouco. A lua tem um mistério, quando ela clareia os peixes se afugentam (Geraldo/47, entrevista, 2025) Para caçar é a mesma coisa, se for no luar não pega nada. Dizem que a pacá⁶⁷ enxerga melhor no escuro, de dia dizem que ela não enxerga bem (Geraldo/47, entrevista, 2025)

Os caçadores que conheço quando a lua nova baixa umas 7h ou 8h é que eles vão caçar. (Geraldo/47, entrevista, 2025)

Acredita-se que o insucesso na pesca ou na caça ocorre quando a lua ilumina demasia o ambiente, fazendo com que os animais fiquem mais atentos e difíceis de capturar. Essa percepção reflete uma interpretação do mundo vivido, baseada na experiência cotidiana e nas práticas tradicionais dessas pessoas.

Na conversa com Esmeraldo/84 (entrevista, 2025), ele menciona a forma como realizava o plantio da mandioca e faz uma crítica às técnicas agrícolas atuais, destacando que, no passado, havia um método tradicional que garantia a produção de farinha durante todo o ano.

Eu plantava mandioca, macaxeira. Hoje plantam tudo diferente, eles esperam chover para poder fazer roçado. Eu plantava o ano inteiro. Eu plantava no verão forte e nascia bonito, eu colocava no buraco, mas deixava o nariz de fora, para ela respirar o sereno da noite. Porque ela por dentro tem uma parte que é fofa, no verão o sereno ensopa e vai pra dentro dela, aí vai dando sustância para a mandioca, assim ela sobrevive. Mas se abafar, não tem como ela respirar e morre (Esmeraldo/84, entrevista, 2025).

Destaca-se que Esmeraldo/84 é um senhor que aprendeu apenas a escreve o seu nome, mas que a partir de sua fala, podemos identificar um saber adquirido na prática de seu trabalho, que foi de observar que mesmo no verão seria possível usar o orvalho para manter a nutrição da mandioca, desde que mantivesse somente uma parte de fora do ‘broto’ a qual ele chama de ‘nariz’. Tanto a sua observação, quanto a sua experimentação davam certo, garantido com que ele tivesse no decorrer do ano, sucesso no seu plantio.

Na conversa com Izaura/76 ela destaca o temporal de verão, que apesar de perigosos são considerados os mais sadios.

Em agosto e setembro dá temporal de verão que a gente chama, dá muito raio, essas árvores que rodeiam a casa livram muito a gente, as vezes elas até quebram de tão forte. Do nada surge o temporal e é muito forte, mas o vento de verão é mais sadio (Izaura/76, entrevista, 2025).

O verão é uma estação do ano, no entanto, devido a localização geográfica da região norte, as quatro estações não estão visivelmente definidas na paisagem. [...] O que se têm visíveis e considerados, empiricamente, como estações do ano pelos amazônidas é um período

⁶⁷ São animais de hábitos noturnos, com audição e olfato bem desenvolvidos, mas pouca visão.

chuvisco e um período de estiagem” (Caldas, 2018, p. 35). Verão e inverno são as duas estações que ouvimos no decorrer da pesquisa quando se guiam pelas questões atmosféricas, conhecem um período “[...] chuvoso iniciando em dezembro e outro seco com início em junho, tal fato leva a uma caracterização destes, os quais passam a ser chamados de inverno e verão amazônicos” (Caldas, 2018, p. 35).

Os saberes atmosféricos mencionados por Geraldo/47; Esmeraldo/84 e Izaura/76 são exemplos de uma percepção sensível e vivida do lugar. São percepções do corpo situado Merleau-Ponty (1999). Os relatos nos mostram que os saberes tradicionais atmosféricos, são experiências sensoriais de corpos, um na concepção da caça e da pesca; outro na concepção da agricultura e outro na relação com as estações do ano. “[...] A experiência sensorial é instável e é estranha à percepção natural que se faz com todo o nosso corpo ao mesmo tempo e abre-se a um mundo intersensorial” (Merleau-Ponty, 1999, p. 304).

Quando o pescador evita pescar sob o luar ou de o caçador possuir um horário específico, revela uma experiência sensorial que foi aprendida, que faz uso do espaço com lugares de saberes incorporados, pois o corpo não é somente um objeto entre outros objetos, ele é “[...] um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (Merleau-Ponty, 1999, p. 307).

A identificação dos saberes atmosféricos, desvela uma cartografia que não possui um caminho linear, a cada conversa a pesquisa nos levava a conhecer saberes múltiplos, que foram ensinados sem uma regra, há nesse contexto uma territorialidade dinâmica. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze e Guattari (1995, p. 69).

Nos saberes tradicionais, os seres não-humanos e os fenômenos naturais ditam o modo de agir dos seres humanos no contexto amazônico, e não o inverso. A partir das observações que realizam, seja da lua, do vento e outros não se configuram como algo empírico, mas uma ótica sensível do mundo, que ultrapassa uma abordagem científica, pois homens e mulheres ajustam suas práticas com a natureza. Neste sentido, as cartografias são linhas que agem sobre corpos, observação, experimentação, experiências, sensações, dentre outros; enfim, tantas multiplicidades, pois como “indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza” (Deleuze e Guattari, 2015, p. 83).

Enfim, esse lugar de onde falam Geraldo/47; Esmeraldo/84 e Izaura/76, também possui uma construção simbólica e afetiva a partir da percepção sensorial. o vento do verão,

mencionado como “mais sadio”, e o relato de que as árvores protegem de fortes temporais, não deixa de ser uma relação subjetiva com a natureza, geograficamente carregado de significados não só culturais, como carregados de emoções.

3.5 Saberes que afetam o corpo: a panema, o quebranto e a reima

Nesta seção dedicamos as categorias panema, quebranto e reima e as histórias vividas na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, que faz parte dos saberes tradicionais ensinados através das gerações por meio da oralidade, e vivida nos corpos daqueles que passam pela experiência. São pescadores, caçadores, extrativistas, agricultores que adquirem no decorrer da vida experiências que não estão institucionalizadas, que são vistas com pouca ou nenhuma relevância, pois na Amazônia “os saberes/fazeres de seus povos foram relegados, pela geopolítica do conhecimento, à condição de saberes localizados, regionalizados e sem implicações mais amplas” (Malheiro; Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p. 255).

O processo de colonização no qual somos submetidos é reforçado pela geopolítica do conhecimento, que nos impõe aprender um regime traçado distante da vida, das sensações corpóreas; dos espíritos, dos encantados, dos poderes mágicos, dos saberes que advém na terra, da água, da floresta ou da atmosfera. E mais, “A surdez em relação a esses saberes/fazeres que estruturou os sentidos de dominação empreendidos pela Coroa, e depois pelo império português, persistiu nas escolhas daquilo que se inventou como Brasil” (Malheiro; Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p. 256).

Os saberes tradicionais da reima, panema e quebranto estão fora dos manuais da colonialidade no qual o modelo de ensino é trabalhado em sala de aula, são saberes invisibilizados por uma ausência de diálogo com as normas oficiais de ensino/aprendizagem. Ao identificar e descrever a percepção dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique e moradores com mais idade da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, que vivenciam esses saberes, que sentem nos seus corpos em conexão com a natureza, foi possível estabelecer uma articulação com o ensino de Geografia considerando as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como demonstraremos na seção IV.

No quadro 18 apresentamos como se desvelam essa outra dimensão não-institucionalizada do saber que perpassa pelos perceptos, sensações, experiências que dão o sentido do pertencimento no lugar de vida. Iniciamos pelo saber da panema:

Quadro 18 – Saber Tradicional da Panema pela percepção da criança

| A panema pela percepção da criança | A cura |
|--|--|
| “Meu pai quando ele está Panema ele não pega nada quando ele vai pescar ou caçar. A panema pega quando um pedaço na caça é comido por uma mulher grávida” (Estudante A1). | “Para curar a panema precisa fazer um banho com pimenta malagueta e folha de cipó-alho” (Estudante A1). |
| “Histórias de panema são contadas pelas pessoas mais antigas, que dá em pessoas que não conseguem pescar ou caçar nada. As pessoas falam também que as mulheres grávidas que comem a caça empanema o caçador” (Estudante A2). | “Diz os antigos que são feitos banhos caseiros com folhas de matos e ervas medicinais para tirar a panemice” (Estudante A2). |
| A panema é quando não tem sorte na caça, na pesca, na roça. Ela pega nas pessoas, mas também em cachorro que caça; pega em árvores que não dão frutos e até nos equipamentos como a espingarda” (Estudante A3). | “Tem que fazer os banhos com folhas” (Estudante A3). |
| “A panema faz com que os pescadores fiquem sem pegar peixe. E quando uma mulher está grávida e come o peixe, o pescador fica panema. Outra coisa que faz pegar a panema, é quando alguém come o peixe e joga embaixo do jirau, com descuido” (Estudante A4) | “Só fazendo uns banhos, até com pião roxo, pimenta” (Estudante A4) |
| “Quando a mulher está gestante, ela não pode comer a caça do homem e nem as mulheres menstruadas, elas não podem também pegar nas lanternas e roupas do caçador ou pescador” (Estudante A5) | “É preciso se banhar com folhas que tem na mata, folhas medicinais” (Estudante A5) |
| “Para mim panema é o pescador ou caçador que não mata nada, os antigos contam que quando uma mulher grávida preguiçosa come a carne da caça ou da pesca ela faz com que a pessoa fique panema. Quando os ossos do peixe ou da caça são jogados no terreiro também faz a pessoa ficar panema” (Estudante A6). | “O que cura a panema são os banhos e defumações feitos para os caçadores ou pecadores” (Estudante A6). |

Fonte: Gelciane Brandão (2025).

No quadro 18, os estudantes mencionam que a panema é causada, principalmente, por mulheres grávidas que não podem consumir carne de caça ou pescado, pelo descuido com os restos dos animais caçados ou pescados e pela interação com os apetrechos de pesca. Além disso, identificamos mais informações na fala de Ana (entrevista, 2025): “A panema dá na pessoa e no utensílio do pescador ou caçador. Meu pai teve malhadeira que ficava panema.” Para a cura, Ana (entrevista, 2025) menciona o seguinte ritual: “Ele fazia um banho de fumaça com o osso do peixe que ele acreditava ter causado a panema. Ele estendia no varal e deixava as malhadeiras lá, uns dias sem pegar.”

Os estudantes relatam que a cura para as manifestações da panema se dá por meio de rituais de banhos com folhas de pimenta, pião-roxo e outras não identificadas, além de defumações. No entanto, Geraldo/47 (entrevista, 2025) menciona que seu pai, um exímio caçador, realizava o seguinte ritual: “Para curar, ele tomava banho com ervas, lavava sua espingarda com limão e passava cerca de quatro dias sem tocá-la. Durante esse período, sentia uma moleza no corpo.”

No quadro 19 os estudantes identificaram as causas e a cura do quebranto, a saber:

Quadro 19 – Saber Tradicional do Quebranto pela percepção da criança

| O quebranto | A cura |
|--|--|
| “Quando minha irmã era pequena minha mãe percebeu que ela estava toda roxa. Minha mãe pegou minha irmã e levou no Benzedor” (Estudante A1). | “O benzedor tem que orar e passar remédio caseiro para ficar curada” (Estudante A1). |
| “O quebranto se dá quando uma pessoa chega com fome, cansada e vai desse jeito agradar uma criança, que logo depois começa a ter alguns sintomas como: febre, vômito, a criança começa a ficar triste, não come nada, chora e faz cocô verde” (Estudante A2). | “Para curar o quebranto tem que levar no benzedor(a) que pega um raminho de um cerrado chamado de vassourinha e benze a criança invocando o espírito santo, rezando o pai nosso e outras orações e depois joga o raminho na direção do pôr do sol, pedindo que ele liberte aquela criança. Depois pede que a mãe dê banho na criança com folhas de mato e ervas cheirosas e não deixe no sereno e nem dê comida forte” (Estudante A2). |
| “O quebranto é uma doença causada por cansaço e mal olhado em bebês. Quando algum parente chega do trabalho cansado e vai agradar o bebê, também quando a pessoa não gosta de bebê e olha ele, no outro dia já fica com sintomas do quebranto” (Estudante A4). | “É bom usar uma pulseirinha com um pedacinho de alho ou olho grego” (Estudante A4). |
| “O quebranto é uma doença que dá em bebês, porque eles são frágeis. Não podem ser agradados por quem está com fome ou cansado e principalmente por mulheres menstruadas, isso assusta a criança, ela não dorme direito, chora, pula ao tentar dormir. Minha mãe conta que eu sempre pegava quebranto e só vivia doente. O quebranto faz a criança fazer cocô verde e dói a barriguinha do bebê; e outra, que não pode andar na estrada meio-dia e seis horas da tarde, tem que ter cuidado com os pequenos” (Estudante A5) | “A mamãe tem que levar no benzedor para benzer a criança. O benzedor manda fazer banho de folhas medicinais que também são remédios, embora muitos não acreditem, mas é verdade, chá de hortelâzinha, vassourinha, raiz de chicória, pimenta malagueta” (Estudante A5) |
| “Quebranto para mim significa quando uma pessoa olha para uma criança recém-nascida com fome, cansada ou com mau olhado, isso faz com que a criança fique doente” (Estudante A6). | “O quebranto só é curado com remédios caseiros, banhos de folhas e ervas, chá de hortelâzinha, da folha da pimenta malagueta e quando o benzedor benze a criança” (Estudante A6). |

Fonte: Gelciane Brandão (2025).

Classificamos o processo de adoecimento pelo quebranto em seis fases a partir da descrição das crianças. A primeira fase é a identificação dos sintomas: a criança apresenta uma mudança na cor de suas fezes para verde. A segunda fase é o reconhecimento do quebranto, quando um adulto identifica de forma perceptiva os primeiros sinais. A terceira fase ocorre quando, identificado o quebranto, a família visita o benzedor ou benzedeira para olhar a criança e proceder com a cura. A quarta fase é quando acontece a benzedura, que é uma cerimônia com raminho que são direcionados de forma delicada no corpo da criança, acompanhado de rezas de proteção. A quinta fase consiste em seguir as orientações de quem benzeu a criança, geralmente preparando um banho com ervas ou fazendo chás. Por último, ocorre o banho e o cuidado de não expor a criança ao sereno e de não ingerir comidas muito fortes.

Ana (entrevista, 2025) reforçou que o quebranto pode afetar plantas e nos contou que: “Tem gente que dá quebranto na planta, se eu lhe der uma planta e a senhora convidar essa planta para ir embora, ela morre. Exemplo, se eu lhe dê um galho de arruda e você disser –

‘vamos comigo, agora essa arrudeira é minha’. A planta de onde foi retirado o galho morre.” Neste caso, não é possível recuperar a planta. Outro exemplo identificado é “Quando a pessoa chega cansado, com fome não pode agradar a criança. Aí tem que benzer, fazer banho de folha do mato” (Marluce, entrevista, 2025).

No quadro 20 relatamos os saberes da Reima pela percepção de uma anciã, a saber:

Quadro 20 – Saber Tradicional da Reima pela percepção de uma anciã

| Restrição | Causas |
|---------------|---|
| Quando paria | Quando eu tinha criança, minha mãe não deixava comer carauba, jatuarana, piranha, porque são reimosos (Izaura/76, entrevista, 2025) |
| Menstruada | Quando a gente ficava menstruada a gente não comia banana, cupú, abacate, ovo, nada ácido, minha mãe não deixava; e quando ficamos com mais idade a gente continuo com essa mesma atitude; até hoje é assim com minhas filhas (Izaura/76, entrevista, 2025) |
| Sem restrição | Os peixes bons para comer era o tucunaré, acará, aruanã, traíra (Izaura/76, entrevista, 2025) |

Fonte: Gelciane Brandão (2025).

A reima é quando se ingere um alimento que fará mau para mulheres grávidas ou menstruadas. Neste caso Izaura/76 menciona os peixes carauba, jatuarana e piranha como reimosos e frutas como banana, cupu, abacate, ovo, ou o que tiver acidez. Para Maué e Maué (1978, p. 145) “O alimento reímoso, portanto, não é reímoso por si mesmo, mas somente para um determinado estado ou condição.”

A reima, a panema e o quebranto são modos de se relacionar com “com a terra, com a floresta e com os rios, ou seja, outras ontologias ou cosmopolíticas que nos mostram outros horizontes de sentido para a vida” (Malheiro; Porto-Gonçalves e Michelotti, 2021, p. 20).

Como um rizoma, os saberes da reima, panema e quebranto e qualquer saber tradicional, é uma estrutura que por ter seu caráter múltiplo e não-linear, se diferencia dos modelos da colonialidade. É um saber que não se sabe precisar sua origem, como um rizoma se expande em diferentes direções e não é determinado por formas fechadas, regras pré-estabelecidas, o que permite múltiplas percepções dos saberes tradicionais entre os seres humanos.

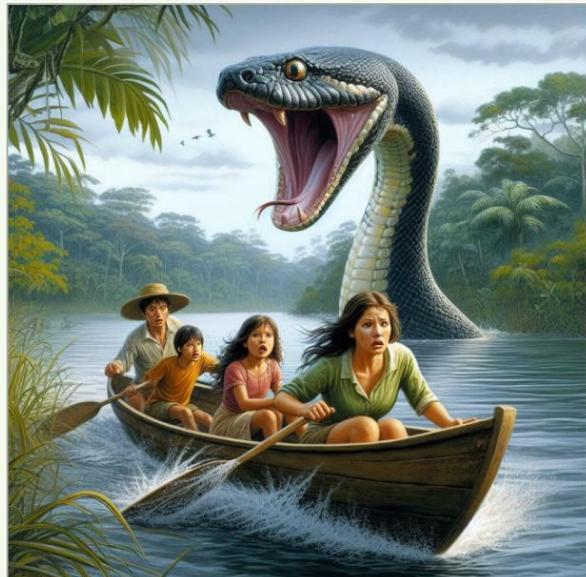
Os Saberes Tradicionais, com destaque para a reima, panema e quebranto, não estão colocados nas normas institucionalizadas e podem ser vistos como rizomáticos, uma vez que existem à margem do sistema formal de ensino e pode apresentar novas formas, é um saber descentralizado que faz sentido para o povo que nele acredita. São saberes que se estabelecem na vivência, sendo ensinados de forma oral e por meio de práticas laborais diversas.

3.6 Histórias contadas pelos estudantes e moradores

No decorrer da pesquisa, selecionamos algumas histórias que foram compartilhadas conosco e que retratam a relação com o lugar de vida. Tomamos a liberdade de reproduzir as histórias em imagens realistas, com a finalidade de aproximar a narrativa visualmente do leitor. Trata-se de experiências vividas por terceiros, que foram oralmente compartilhadas.

A primeira história é da Cobra-Grande, um ser que habita as profundezas dos lagos da região. Foi contada por Izaura, 76 anos, conforme demonstramos na Figura 52.

Figura 52 – A história da Cobra-grande



A cobra-grande

Minha irmã, que já é falecida, costumava ir para o centro fazer o roçado, no terreno que ficava fora daqui. Certa vez, seu marido não pôde acompanhá-la, pois estava ocupado trabalhando na juta. Então, ela pegou a canoa e seguiu com os filhos, atravessando o lago.

No meio da travessia, percebeu um capinzal que parecia estar se movendo sozinho. Ela chamou um dos filhos e pediu que prestasse atenção naquele movimento. Continuaram remando, mas à frente, ela notou que além do capim se mexer, a água ao redor estava subindo.

— Olha ali, está saindo alguma coisa! — alertou.

Foi então que surgiu da água uma cobra malhada imensa. As manchas em sua pele eram enormes, do tamanho de pratos. O susto foi tão grande que minha irmã e as crianças fugiram dali, e por vários dias ninguém teve coragem de voltar para aquelas bandas.

Izaura/76 (entrevista, 2025)

Fonte: Ilustração: Gelciane Brandão (2025). Relato: Izaura/76 (entrevista, 2025).

No momento que Izaura/76 contava a história vivida por sua irmã, uma série de gestos eram feitos com as mãos, a entonação da voz mudava conforme a história avançava para a confirmação de ser uma cobra-grande no lago. Outra narrativa foi contada pelo (Estudante, A4): “Um dia meu pai saiu de casa para pescar e quando ele terminou de colocar as malhadeiras ele sentiu um banzeiro muito forte, então ele foi para uma parte de capim para ele poder se apoiar e quando ele percebeu, a água estava espumando e começou a boiar uma bola de capim com escama de peixe. O banzeiro que estava muito forte, foi passando e ele só viu o rebojo da cobra-grande.” As narrativas orais possuem como característica uma diversidade de versões (Taylor, 2008).

É comum por exemplo, ouvirmos diferentes narrativas sobre os seres que habitam a floresta. Um exemplo é o Curupira, cuja criação simbolizava, desde seu surgimento, a tentativa

de um povo de enfrentar, por meio da imaginação, o temor à floresta e de reforçar o respeito à vida natural (Taylor, 2008, p. 04). Na Figura 53, Geraldo, 47 anos, compartilha uma história vivida por ele sobre o Curupira.

Figura 53 – A história do Curupira



O curupira

Quando você entrar na mata tem que conversar com os seres da mata, pedir licença.

Uma vez fui trabalhar para um senhor, ele pediu para a gente ir plantar o capim num campo, é uns quinze quilômetros, dentro da mata.

Lá, a curupira batia de dia no pau, só que ela estava na mata, isso dali existe mesmo!

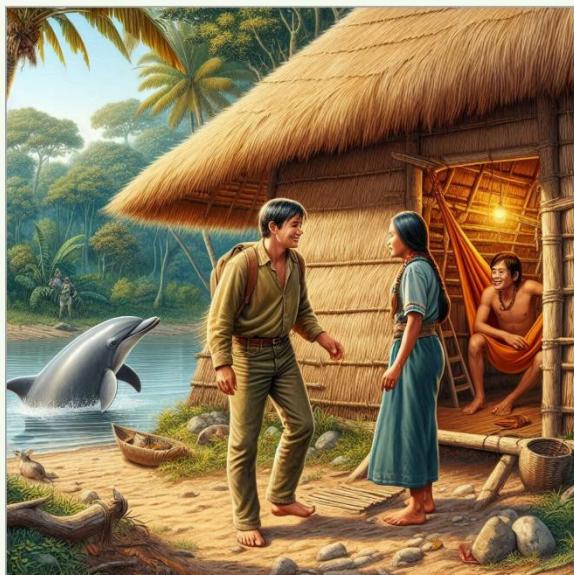
Se eu tivesse sozinho eu tinha vindo corrido de lá!

Geraldo/47 (entrevista, 2025)

Fonte: Ilustração: Gelciane Brandão (2025). Relato: Geraldo/47 (entrevista, 2025).

A história contada por Geraldo/47 ressalta que para entrar na mata é importante conversar e pedir licença como sinal de respeito para os seres que nela vivem. Se forem desrespeitados pode ocasionar em punição. Neste sentido, compreendemos que a “[...] identidade cultural dos povos amazônicos tem laços inquebráveis com o saber lendário, ele contribui para a formação desse caráter cultural” (Capuchu, 2009, p. 09).

Na figura 54 apresentamos a história do Boto, história vivenciada por outra pessoa, mas que foi compartilhada entre os comunitários, e é reproduzida. “[...] Durante uma conversa, as histórias são passadas de geração em geração, adquirindo nesse percurso aspectos e elementos individuais e coletivos, dependendo do grupo social, espaço e tempo em que a versão é narrada” (Cardoso, 2018, p. 34).

Figura 54 – A história do Boto

O Boto

Tinha um senhor que morava do outro lado da comunidade, aí um dia ele viu o irmão caído no chão, então pegou ele e foi embora. Quando ele chegou na casa deles ele chamou pela mãe:

- Mamãe!"
- Ela respondeu: "Oi"
- Ele fala: "Abra a porta que eu estou com o meu irmão na costa."
- E ela respondeu "Ham! Mas como se ele está aqui deitado"

Ele tinha acabado de arriar o suposto irmão no chão, quando ele olhou para trás não tinha era nada.

Isso era o boto que ele tinha carregado lá da beira, porque o boto se transforma em qualquer pessoa.

Geraldo/47 (entrevista, 2025)

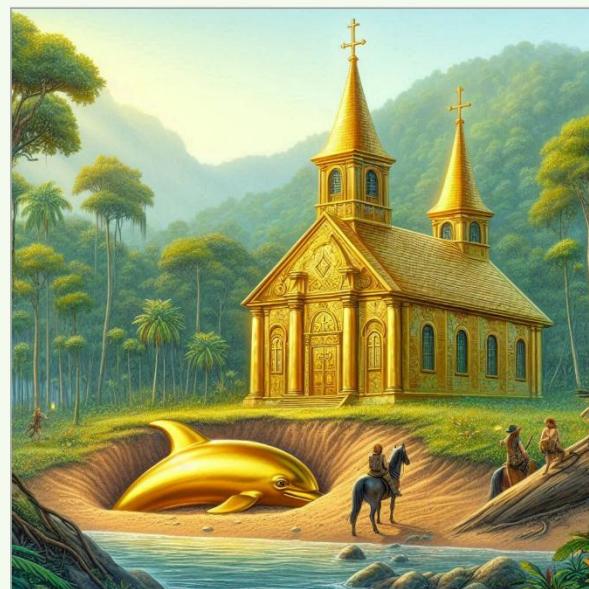
Fonte: Ilustração: Gelciane Brandão (2025). Relato: Geraldo/47 (entrevista, 2025).

A história de que o boto se transforma em gente está no imaginário dos comunitários de Santa Rita de Cássia da Valéria. “[...] é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante que o homem se afirmar no mundo objetivo e é por meio deles que aprofunda o conhecimento de si mesmo. Essa forma de vivência, por sua vez, desenvolve e ativa a sensibilidade estética” (Paes Loureiro, 2012, p. 21).

O Estudante (A1) reforçando a abordagem sobre o boto, nos contou uma história vivida por seu pai: “Uma vez meu pai foi pescar, na volta para casa ele viu de longe um homem vestido de branco, quando esse homem viu meu pai ele correu e se jogou na água, quando meu pai percebeu era o boto dentro d’água.”

Na figura 55 compartilhamos a história do tesouro encantado da Serra da Valéria, que é visto, mas quando se aproxima para a sua retirada, este some no horizonte.

Figura 55 – A história do tesouro na Serra da Valéria



O tesouro da Serra da Valéria

Na serra da Valéria, os antigos dizem que tem um boto tucuxi de ouro enterrado.

Outros dizem que encontravam uma capela toda de ouro, e quando voltavam para buscar não encontravam mais...

Haroldo/61 (entrevista, 2025)

Fonte: Ilustração: Gelciane Brandão (2025). Relato: Haroldo/61 (entrevista, 2025).

Paes Loureiro (1995) nos lembra que a cultura amazônica é movida por seres mágicos, signos e nos fatos vividos por ribeirinhos, pescadores, caçadores e os que existem e resistem no território. Homens e mulheres, ao contarem essas histórias, demonstram a dependência que existe entre água, terra e floresta, cria um rizoma constituído a partir de suas vivências. Nesse mundo mítico, em que o mundo é habitado pelos não-vivos e forças mágicas, a natureza se apresenta como representação cultural, pois os seres humanos a percebem com uma relação afetiva, sobretudo de respeito.

São vivência de um povo que acredita nas forças mágicas, no boto, no curupira, em tesouros encantados, isso já conhecemos. Mas, o que a ciência ocidentalizada não acolhe é que haja um efeito na realidade desse povo que acredita por exemplo que boto se transforma em gente. “A Amazônia é uma região cujo traço mais geral é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela. Ela tem sido pensada, em nível internacional, através de imagens transmitidas pelo ideário ocidental, europeu, sobre o que eles entendem ser natureza” (Pizarro, 2012, p. 31).

3.7 Percepção dos estudantes sobre o lugar vivido

Uma de nossas atividades com os estudantes consistiu em realizar desenhos sobre o lugar de vida. Durante o período em que estivemos na comunidade, ocorreram eventos externos que influenciaram no desempenho estudantes.

Na principal semana em que aplicamos as atividades de desenho e produção de textos, tivemos que concorrer com um grupo de cineastas que estava recrutando crianças para participarem de um curta-metragem ambientado na comunidade. Isso desviou a atenção de muitos estudantes, e, por essa razão, nosso recorte foi de apenas seis participantes, que demonstraram maior dedicação na realização das atividades.

A Figura 56 registramos um dos dias em que desenvolvemos as atividades. A Escola Municipal Marcelino Henrique possui uma boa infraestrutura, com turmas que variam, em média, de 10 a 18 estudantes. Não há séries multisseriadas, e cada turma, do 5º ao 9º ano, independentemente do número de alunos, possui sala própria.

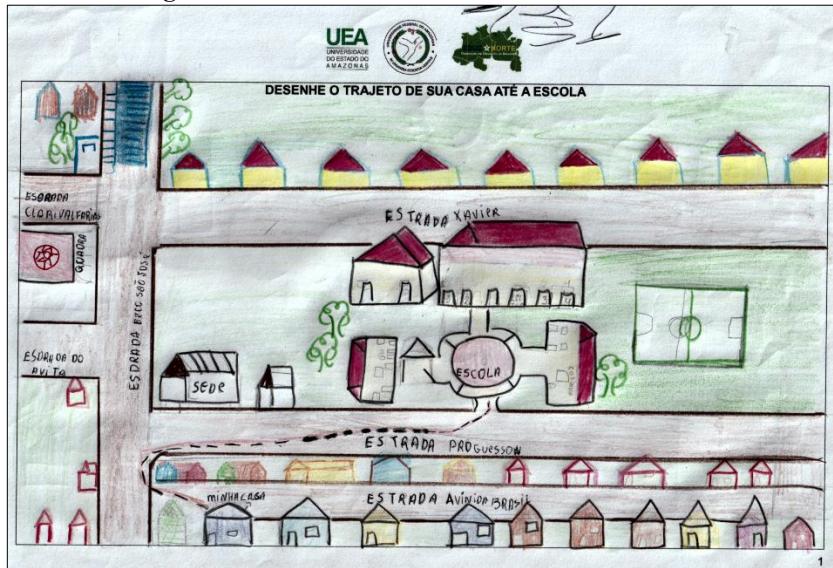
Figura 56 – Atividade com os estudantes



Fonte: Pesquisa de campo 2024.

O primeiro grupo de estudantes que representaram a comunidade de Santa Rita de Cássia, elaborou desenhos com estruturas fixas da organização de espaços da comunidade, em sua maioria com casas, prédios, nome de ruas, o campo de futebol, a infraestrutura turística com a escadaria e algumas árvores. Há uma percepção da comunidade mais urbanizada por aqueles que vivem no quadro da comunidade.

Figura 57 – Elementos da comunidade – área urbana



Fonte: Pesquisa de campo 2024.

No ensino de Geografia no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental, está atividade é voltada para a percepção espacial e da representação do lugar, dois conceitos fundamentais para se compreender como as crianças de uma comunidade amazônica organizam suas referências territoriais e como percebem o lugar vivido. Neste sentido, Callai (2020, p. 60) enfatiza que “O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições para realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo.”

A elaboração do desenho, com destaque para as casas, ruas, casas, prédio da escola, revela uma percepção que se fundamenta no cotidiano da comunidade de Santa Rita de Cássia e naquilo que a vista dos estudantes materialmente alcança no lugar. Para Callai (2020, p. 62) “[...] o lugar nunca é isolado no mundo e nem exclusivamente separado dos outros lugares, sendo que as fronteiras ao mesmo tempo em que demarcam limites, são transitoriedades entre os aspectos que são da natureza, que são da cultura, enfim do fazer e do viver a vida.”

O ensino de Geografia em comunidades amazônicas também deve estar envolvido com a valorização da experiência dos estudantes, para que possam expressar suas percepções sobre o lugar que eles existem e resistem. Quando os desenhos enfatizam os traços urbanos da comunidade, eles expressam que há semelhança com as áreas urbanizadas que conhecem, ou que determinados elementos se sobressaem.

Nesse contexto, perguntamos a eles se houve alguma mudança positiva na comunidade e quais foram os motivos, e eles destacaram o seguinte.

Estudante (A) Na comunidade teve a **construção de uma ladeira** de cimento. Antes, era natureza. Eu acho que foi bom, porque quando chovia ficava cheio de lama o caminho, a gente se sujava, mas agora melhorou.

Estudante (B) Fizeram uma **UBS na comunidade**, agora vem médico, antes não tinha, a gente tinha que ir na cidade se consultar.

Estudante (C) O **ginásio** foi bom porque muita gente vem para a comunidade prestigiar os eventos daqui.

Os estudantes mencionaram três construções recentes na comunidade: a construção do complexo turístico com a construção de uma rampa; a Unidade Básica de Saúde, que conta com uma infraestrutura de médico, enfermeiros e assistente administrativo, que no comentário dos estudantes e moradores foi uma mudança positiva, pois o atendimento é rápido e quando há medicação para suas enfermidades elas são disponibilizadas. Então, a partir dessas percepções, o ensino de Geografia possui uma trajetória, que uma vez percebida a partir do mundo de vida, percebe-se que há uma série de conceitos e categorias que se entrelaçam “[...] O homem conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais e conceituais que elabora. Transforma para conhecer” (Marques, 1993, p. 11).

Buscamos por meio da escrita, compreender o espaço vivido pelos estudantes, pois nesta ótica, inclui as experiências que não são possíveis de serem registradas por meio de representações fixas, foi assim que registramos os saberes da panema e quebrado já mencionados na seção 3.1. Elegemos como tema a “seca”, visto que em 2024, o município de Parintins (AM) registrou uma das secas mais severas, isolando diversas comunidades (Prefeitura de Parintins, 2024). Os estudantes escreveram o seguinte sobre a seca:

Estudante (A) **Secou muito e os barcos não conseguiam sair para a cidade** com os passageiros, mas ainda bem que agora tem ônibus.

Estudante (B) Os **peixes morreram**, os barcos não conseguiam entrar ou sair na comunidade, e as pessoas tiveram que **parar de trabalhar**.

Estudante (C) Pela seca **não deu para pescar e nem para viajar**.

Nas falas dos estudantes, podemos compreender diversos temas que podemos ser relacionados no ensino de Geografia, como: sociedade e natureza (secas severas); geografia dos transportes (tipos de transportes); os impactos ambientais (mortandade de peixes) e economia local (prejuízos ao trabalhador). Neste sentido Callai (2005, p. 236) comprehende que “[...] o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece.”

Na figura 58 ilustramos, com base nas falas dos estudantes, como o espaço vivido influencia na percepção, e dividimos nos blocos anteriormente mencionados.

Figura 58 – O espaço vivido



Fonte: Organização: Os autores, 2025.

Sociedade e Natureza – nesta abordagem, os relatos dos estudantes demonstram as consequências da seca em relação a mobilidade de quem depende dos rios para garantir sua subsistência, impactando na economia local. Essa percepção dos estudantes com base no “[...] conhecimento geográfico produzido na escola, pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (Rego, 2000, p. 8).

Geografia dos transportes – nesta abordagem, os relatos demonstram dependência de navegação pelo lago principal da comunidade que os leva para o rio principal da região que é o Amazonas. Em decorrência do processo severo de seca, essa mobilidade foi drasticamente prejudicada, levando a paralização das atividades. No entanto, um dos estudantes ressaltou que “ainda bem que agora tem ônibus”. Entretanto, a dinâmica desse meio de transporte é diferente, estando disponível apenas três vezes na semana. O ônibus sai às 3h da madrugada com destino à Vila Amazônia, onde chega às 5h. Da Vila Amazônia, os comunitários ainda precisam viajar mais 40 minutos de barco até Parintins. O retorno para a comunidade de Santa Rita de Cássia ocorre às 13h, partindo da Vila Amazônia. Os barcos, por sua vez, permanecem cerca de dois dias em Parintins, saindo geralmente às 7h da comunidade de Santa Rita de Cássia e retornando de Parintins a partir das 12h, em dias alternados.

Impactos ambientais – nesta abordagem, os relatos confirmam que as secas severas ocasionam a mortandade de animais aquáticos, sobretudo de peixes que são a base alimentar de muitas famílias que tiveram que paralisar suas atividades laborais, prejudicando consideravelmente tanto quem pescava para vender, quanto para subsistência.

Economia local – na dinâmica comunitária, pescar, é uma das atividades praticadas, e demonstra como determinadas comunidades tradicionais dependem dos recursos naturais e são vulneráveis diante dos episódios de secas extrema. A mudança climática, impacta diretamente quem depende da natureza para garantir o seu sustento. Dessa forma, a percepção dos estudantes demonstra mudanças espaciais causadas por fenômenos alheios as suas vivências com a natureza, que em muitos casos é de subsistência. Saber realizar a leitura do espaço é compreender que “[...] toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (Castelar, 2000, p. 32).

A partir da percepção dos estudantes, conseguimos realizar a compreensão do mundo vivido a partir do lugar. É na vivência cotidiana que os acontecimentos moldam o espaço, dando forma ao lugar, que é onde acontece a experiência “[...] sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (Santos, 2000, p. 114).

No segundo grupo de estudantes, identificamos desenhos de estudantes que moram nas proximidades da comunidade de Santa Rita de Cássia e são transportadas de barco até a escola. Nestes desenhos os elementos como infraestrutura turística, água, aves, barco, se destacaram no desenho. É um olhar mais aproximado da natureza.

Figura 59 – Elementos da comunidade – áreas naturais



Fonte: Pesquisa de campo 2024.

A percepção da paisagem dos estudantes que moram nas proximidades da comunidade Santa Rita de Cássia, demonstra o que todos os dias eles observam no caminho que fazem de suas casas até a escola, conectando paisagem e natureza como partes significativas do lugar vivido. Neste sentido, a “[...] dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com

a Natureza, desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis” (Callai, 2005, p. 238).

Os estudantes retrataram o meio físico, mas também a ação humana com esse espaço, dando ênfase ao transporte de barco, a infraestrutura turística e as casas, demonstrado sob a perspectiva proporcionada por Merleau-Ponty (1999), que o mundo físico não é a única realidade que temos; não estamos somente vivendo entre os elementos deste mundo, como a terra, a água e o ar (Serpa, 2021). Vivemos em um espaço geográfico que se recria por meio de cidades, comunidades, plantações e tecnologias variadas, mas também como lugar de existência de saberes tradicionais que envolve os perceptos, crenças e saberes aprendidos na observação da natureza, muitos deles sem um lugar de origem definido.

Diante do que foi exporto, compreendemos que os alicerces fenomenológicos na Geografia, ocorre tanto pelo espaço, quanto pela paisagem e lugar, pois estão diretamente envolvidos no mundo-vivido. Mas, Suertegaray (2005, p. 30), entende que o espaço além de vivido é experenciado, e destaca que [...] a superfície limitante do espaço experienciado é a paisagem. Finalmente temos o conceito de lugar; este constitui o centro de significados expressando, não só a localização, mas o tipo de experiência com o mundo.”

Na obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), Merleau-Ponty nos apresenta a ideia de um espaço geométrico e um espaço antropológico, dos quais podemos mencionar a concepção de um espaço como superfície de nossa existência, fortemente influenciado pelas experiências perceptivas. Essa ideia se aproxima do objeto de estudo da geografia, denominado “espaço geográfico”. As experiências perceptivas, constituíram o foco de nossa atenção, porque “o espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível” (Merleau-Ponty, 1999, p. 328).

Neste âmbito, a fenomenologia realiza uma abordagem sobre o campo transcendental, o que significa que a reflexão não consegue abranger o mundo por completo e o pluralismo das mônadas que se desdobram da objetivação, logo, possui uma visão parcial e limitada. “O reconhecimento dos fenômenos como ordem original condena o empirismo como explicação da ordem e da razão pelo encontro entre fatos e pelos acasos da natureza, mas conserva para a própria razão e para a própria ordem o caráter da facticidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 95).

SEÇÃO IV – PUXIRUM ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O “pxuirum” nas comunidades da Amazônia consiste em membros da comunidade reunindo-se de forma mútua ajudar em determinado trabalho, que pode ser para cobrir de palha ou telha uma casa, auxiliar nas atividades de produção da farinha ou no preparo do roçado para o plantio de maniva, caracterizando-o como um ato comunitário.

Nesta seção, a ideia não é de encontrar uma forma interessante de articular os Saberes Tradicionais ao ensino de Geografia, mas de contribuir com o ensino para que tenham como referência o mundo vivido. A questão de por que realizar a articulação a partir dos Saberes Tradicionais é porque “A escola é um território de fazer educação, por isso deve estar totalmente relacionada à cultura, tendo seus fios ligados ao conhecimento adquirido pelo aluno com os pais, com sua comunidade, com seu lugar” (Kambeba, 2020, p. 41).

Temos como referência, na articulação entre saberes, as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora seja um modelo normativo, entra em conflito quando tomamos como referência o saber tradicional, que é rizomático e fenomenologicamente ligado ao mundo vivido, em contraposição às estruturas formais da educação. Esse ponto de tensão, embora localizado, teve como referência filosófica a ideia de que, no rizoma, são possíveis resistências e rupturas, assim como a formação de novas conexões.

A cada articulação, chamamos de linha de fuga tomando como referências ideias de Deleuze e Guattari (1995), pois traz a subjetividade para um outro campo, afetando-a de maneira diversa. A linha de fuga é um caminho novo da subjetividade, não se sabe exatamente onde vai chegar, o que e como vai acontecer. Mas, como uma ruptura em algo imposto pela ciência moderna, optamos por percorrer esse caminho.

Nas subseções a seguir veremos as linhas de fuga sobre: A história da comunidade; os saberes da reima, panema e quebranto; os saberes da Água; o saber tradicional da Juta, os saberes da Terra, os saberes da Floresta e os saberes Atmosféricos, todos com sugestões de articulação para o ensino de Geografia.

4.1 Linha de fuga: a história da comunidade no ensino de Geografia

A história da comunidade de Santa Rita de Cássia, pode ser articulada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do contexto local. No quadro 21, apresentamos que articulações são possíveis no 6º ano do ensino de geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 21 – Diálogos da história da comunidade no 6º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|--|--|
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar levantamento de quais os impactos da ação humana na paisagem da comunidade; • Identificar quais as práticas de manejo sustentável são realizadas na comunidade; |
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as mudanças que ocorrem na paisagem da comunidade com os ciclos de cheia e vazante; • Identificar como os padrões climáticos afetam a comunidade; • Contextualizar a informação de que a comunidade está sob um sítio arqueológico, e que a presença de Terra Preta de Índio (solo fértil, escuro) é resultante da ação humana no passado; |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar para quais fins é usado o solo da comunidade; • Identificar quais as vantagens e desvantagens no uso do solo; • Identificar quais consequências visíveis do mau uso dos recursos naturais na região; |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo, podemos identificar interferências de ação humana, com a construção de um complexo turístico. Para moradores como Amarildo/57 (entrevista, 2025) a rampa é muito íngreme, o que dificulta muitas vezes a subida, há também a presença de rachaduras nas laterais, com a fissura do solo que ficou sem cobertura vegetal. No decorrer da pesquisa, identificamos que os estudantes relacionam a construção deste complexo como algo bom para a comunidade, no entanto é preciso questionar se a longo prazo quais os impactos de uma obra que apresenta os primeiros sinais de colapso se não houver uma intervenção de manutenção.

Na Unidade Temática: Conexões e escalas, é importante realizar formas de estudantes se expressarem, sobretudo desenhando os ciclos visíveis da cheia e vazante, e se há mudanças de um ano para outro, como fizemos ao perguntar quais as dificuldades enfrentadas no período da vazante, promovendo uma representação direta do seu lugar de vida, e como isso impacta diretamente na modificação da paisagem. Realizar a produção de desenhos, incentivar a poesia, demonstrar por meio de músicas, são alternativas para se pensar nessa contextualização.

Ainda nesta unidade temática, é importante articular que a Terra Preta de Índio é uma herança do passado e que a comunidade se destaca também por possuir um solo fértil, além de

ser um dos sítios arqueológicos da região amazônica, com muito ainda a ser explorado. Incentivar que os estudantes perguntem de familiares que possuam relação com atividades ligadas a terra, de como é a experiência de plantar neste lugar, pois como identificamos na fala de dona Nair/55 (entrevista, 2025) a única hortaliça que ela não consegue obter êxito é o tomate, e que não sabe explicar o motivo, sendo que plantando outras variedades de verduras obtém êxito.

Na Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida, é importante cartografar para quais fins o solo da comunidade é usado. Identificamos por meio da pesquisa que plantar mandioca para fazer farinha e seus derivados se constitui prática de muitas famílias, seja para o consumo ou para a venda. Ao mesmo tempo, observa-se que o mau uso do solo e das florestas próximo a comunidade, ocasiona no aparecimento de espécies que antes não eram comuns de serem visitas, segundo os moradores são animais afugentados pelo desmatamento em regiões próximas a comunidade.

No quadro 22, apresentamos que articulações são possíveis no 7º ano do ensino de geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 22 – Diálogos da história da comunidade no 7º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|--|--|
| O sujeito e seu lugar no mundo: | <ul style="list-style-type: none"> A organização do espaço e do território da comunidade com a migração de Valéria e em seguida do foragido de guerra Silvestre Xavier; considerando os aspectos políticos, econômicos, naturais e culturais. Compreender as dinâmicas culturais religiosa da comunidade e as identidades territoriais. |
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> Realizar levantamento de como se constitui a distribuição territorial da população da comunidade; |
| Mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> Relacionar como ocorreria a aquisição de mercadorias no passado, a exemplo da venda lenha par compra de telhas da primeira igreja da comunidade e os dias atuais. Analisar a transformação no acesso a transporte na região com o advento de organização de estradas. Identificar as inovações tecnológicas na comunidade. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Quando falamos de formação territorial do Brasil, soa como um assunto distante de comunidades como Santa Rita de Cássia da Valéria, mas o que percebemos que estas se constituem como um reflexo originário de ocupação do território do país.

Na Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo, incluímos a migração de Valéria e Silvestre Xavier na organização territorial da comunidade, que ocorre gradativamente. Nesta organização, leva-se em consideração a vinda de diversas famílias que cansadas de perder seus bens nas cheias por morarem as margens do rio Amazonas, se refugiaram naquelas terras

altas e constituíram famílias que por muito tempo ajudaram na organização espacial do lugar. A migração de Silvestre Xavier e a mudança de Valéria de uma região inóspita, para uma comunidade organizada, pode ser uma referência para discutir o conceito de territorialidade, mostrando como os seres humanos ocupam, transformam e organizam o espaço em diferentes épocas.

Desta forma, a história da organização religiosa da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, pode ser uma abordagem para a diversidade cultural, além de influenciar na formação de identidades regionais, pois o nome das comunidades é em decorrência da influência da igreja católica na região, demarcando o nome das comunidades com nomes de santos(as). A Geografia pode ser ensinada como uma ciência que integra aspectos naturais e culturais, mostrando como a religião e a cultura moldam o espaço e as relações sociais em uma comunidade.

Na Unidade Temática: Conexões e escalas, é importante que se realize um levantamento de como se constitui a distribuição territorial da população da comunidade, visto que os moradores comentam sobre seu crescimento e que há famílias assentadas que não são descendentes dos primeiros fundadores. Dessa forma é possível compreender em grau mais detalhado a distribuição espacial, sexo, cor, renda, origem e muitos temas.

Na Unidade Temática: Mundo do Trabalho, propomos uma análise sobre a evolução da aquisição de mercadorias ao longo do tempo. Um exemplo, é a venda de lenha utilizada na compra das telhas da primeira igreja da comunidade de Santa Rita de Cássia, em um período em que a comercialização desse material era difícil. Esse contexto pode ser comparado ao acesso atual a bens de consumo, como telhas e diversos outros produtos, que hoje são facilmente adquiridos.

Além disso, propomos examinar as transformações na mobilidade regional, especialmente com a construção de estradas que facilitam o acesso à comunidade. De acordo com estudantes e moradores, essa mudança foi benéfica, principalmente durante períodos de seca severa, como a de 2024, que interrompeu a navegação fluvial e impactou significativamente o transporte de pessoas e mercadorias.

Outro ponto relevante é a chegada de inovações tecnológicas à comunidade, como o acesso à internet via fibra óptica e Starlink. Essa conectividade trouxe inúmeras possibilidades ao mundo digital, superando desafios históricos de comunicação na região. No entanto, surge a reflexão: até que ponto a tecnologia é benéfica? Seria interessante questionar os estudantes sobre os impactos que essas novas tecnologias podem trazer para o futuro da comunidade, considerando mudanças culturais, econômicas e sociais.

No quadro 23, apresentamos que articulações são possíveis no 8º ano do ensino de geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 23 – Diálogos da história da comunidade no 8º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|--|---|
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> • A migração de Valéria e Silvestre Xavier e a formação da comunidade de Valéria para discutir movimentos migratórios. • Compreender a migração como um processo social e econômico que transforma os espaços. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes formas de produção e consumo na comunidade e suas inter-relações no território. |
| Formas de representação e pensamento espacial | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de croqui da comunidade, para analisar as mudanças na comunidade. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo, a migração de Valéria e Silvestre Xavier e a formação da comunidade pode ser empregada para discutir movimentos migratórios e sua influência na constituição de espaços geográficos e comunidades, uma temática abordada na Geografia de acordo com a BNCC.

Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida, o modo de produção e consumo na comunidade, ocorre pelo cultivo de mandioca, extração de produtos da floresta, a pesca, a caça e a produção de artesanato, e se destacam como parte da economia local, em grande parte voltada para a subsistência.

No quadro 24, apresentamos que articulações são possíveis no 9º ano do ensino de geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 24 – Diálogos da história da comunidade no 9º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|---------------------------------------|--|
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> • As manifestações culturais da comunidade: festa de Santa Rita de Cássia, festas folclóricas. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo, podemos relacionar essa temática às manifestações culturais da comunidade, como a festa da padroeira Santa Rita de Cássia e as festas folclóricas, a exemplo do Boi Curumim, promovido pela Escola Municipal Marcelino Henrique. Essas celebrações são expressões culturais que representam e fortalecem a identidade local.

4.2 Linha de fuga: os saberes da reima, panema e quebranto no ensino de Geografia

As categorias reima, panema e quebranto, conforme registramos a partir da escrita dos estudantes e fala dos anciãos, é um saber que faz parte da cultura local na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, ensinado por gerações por meio da oralidade. Esses saberes podem ser trabalhados em determinadas Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas séries finais do ensino fundamental.

No quadro 25, apresentados que articulações são possíveis no 6º ano do ensino de geografia, tendo como referência a BNCC, que propõe “[...] a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta” (Brasil 2017, p.381).

Quadro 25 – Diálogos dos saberes da reima, panema e quebranto no 6º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|--------------------------------|---|
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar que os saberes das categorias reima, panema e quebranto, como elementos imateriais da paisagem, relacionando com a formação da identidade e sentido de pertencimento do lugar. • Estimular debates sobre as categorias reima, panema e quebranto, e comprar nas falas dos estudantes, se há novas formas desses saberes no decorrer do tempo, visto que a paisagem pode ser sentida. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: o sujeito e seu lugar no mundo, realizar discussões sobre as categorias reima, panema e quebranto, pode auxiliar na compreensão de que esses saberes fazem parte da cultura do lugar, reforçando na prática o sentido de identidade e pertencimento dos estudantes. No geral, os assuntos trabalhados envolvem: Paisagens: modificação e transformações; o Lugar: modificação, (trans)formação e utilização; o Espaço geográfico: agentes naturais e humanos; os Povos originários: formas de utilização da natureza e entre agentes sociais e a diversidade cultural.

Além disso nesta Unidade Temática há referência a paisagem, que para Santos (2014, p. 67) “[...] tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível. Aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores movimentos, odores, sons e etc.”

Por meio dos Saberes Tradicionais destas categorias, é possível promover a compreensão de que as comunidades amazônicas possuem uma forma própria de se relacionar com a natureza, de conviver de forma pacífica e respeitosa com seres e forças mágicas de vivos

e não-vivos. A “panema”, compreendida como um estado de “falta de sorte” nas atividades de caçar ou pescar, que advém de causas específicas daquele lugar, é parte de uma herança que advém de uma memória coletiva, e oferece uma outra forma de explorar a cosmovisão local e a relação entre seres humanos e a natureza.

No quadro 26, apresentados que articulações são possíveis no 7º ano do ensino fundamental no ensino de Geografia, tendo como referência a BNCC, com destaque para a “[...] formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política” (Brasil 2017, p. 381).

Quadro 26 – Diálogos dos saberes da reima, panema e quebranto no 7º ano no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|---------------------------|---|
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a compreensão dos estudantes sobre as categorias reima, panema e quebranto, por meio de textos escritos. A atividade pode ser realizada por meio de consulta externa com os pais ou anciãos da comunidade. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: conexões e escalas há menção a territorialidades dos povos tradicionais, incluindo os ribeirinhos. No ensino de Geografia é possível articular aos conteúdos como: Territorialidades de povos e comunidades tradicionais do campo e da cidade; o Decreto 6040/2007 – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; População brasileira: distribuição e diversidade étnico-cultural; os saberes da Reima, Panema e Quebranto podem ser aliados nesta discussão.

Estas categorias articuladas em Geografia, possibilitam que os estudantes desenvolvam habilidades de compreender os fenômenos culturais e naturais com exemplos de sua cultura local, como sugere a BNCC. Os banhos como prática de “cura” para a panema ou quebranto é um elo entre saberes tradicionais e relações simbólicas entre os seres humanos e a natureza. No caso da “panema”, a associação que se faz a mulheres em estado de gestação e menstruadas e as formas de descarte de alimentos, os alunos aprendem que há normas e tabus culturais relacionados a forma como populações tradicionais se relacionam com a natureza, mas também que as práticas de cuidado e respeito com os recursos naturais se dá a partir de uma cosmovisão local.

Portanto, ao articular os saberes da reima, panema e quebranto a partir da BNCC, o professor situa os saberes tradicionais em um campo de reconhecimento, permitindo que a Geografia Escolar dialogue com os estudantes em seus lugares de vida, reconhecendo os saberes amazônicos como um saber científico legítimo, digno de ser explorado e articulado ao ensino.

Demonstramos no quadro 27, uma atividade que pode ser planejada da seguinte forma:

Quadro 27 – Como articular os saberes da pesca no ensino de Geografia

| Cartografando saberes da reima, panema e quebranto na Comunidade | |
|---|---|
| Disciplina: Geografia | Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo e Conexões e escalas. |
| Atividade: | <p>Organizar um jogo sobre as categorias reima, panema e quebranto, onde os estudantes precisam tomar as decisões certas para não sofrerem as consequências negativas destas categorias émicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar um levantamento sobre as definições de cada categoria; • A atividade pode ser feita com jogos de cartas com as definições positivas e negativas de cada categoria; • Os estudantes organizam uma simulação em que representam os personagens da reima, da panema e do quebranto; ao tirar uma carta com a explicação errada sobre a sua categoria, o estudante a defende da forma correta. |

Fonte: Gelciane Brandão (2025)

A ideia é aproximar os estudantes dos saberes tradicionais a partir das Unidades Temáticas previstas na BNCC, demonstrando que estes saberes possuem potencial para serem trabalhados no ensino de Geografia.

4.3 Linha de fuga: os saberes da Água no ensino de Geografia

Os saberes da água, podem ser articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência a percepção do pescador. No quadro 28, apresentamos que articulações são possíveis no 7º ano do ensino de Geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 28 – Saberes da água no ensino de Geografia

| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|---------------------------|---|
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> • Registrar a percepção dos saberes tradicionais dos pescadores sobre a apropriação dos recursos hídricos em suas atividades laborais de pesca. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Quando Geraldo/47 faz menção de que antigamente pela falta de energia a atividade tinha que ser diárias, pois não havia energia para conservar os alimentos, e que atualmente pratica a pesca de forma esporádica “conforme a necessidade”. Este tema pode ser articulado na Unidade Temática: conexões e escalas, sobretudo quando é abordado a territorialidade dos povos e outros grupos sociais do campo e da cidade; o conteúdo sobre o Decreto 6040/2007 que trata da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos, estendendo seu alcance para temas como sustentabilidade, meio ambiente e segurança alimentar.

Há de destacar que o saber tradicional é ensinado entre gerações, como em relação a identificação dos tipos de peixes pelo cheiro e movimento, que representa uma forma de saber

que não é próprio da ciência ocidental, visto que é um saber mais refinado sobre a natureza, que parte da observação de determinados povos, dentre estes os da Amazônia. Deste modo, a percepção do pescador de que os movimentos dos peixes na água são como um “sotaque”, exemplifica uma visão sensível e subjetiva da relação entre humanos e natureza, podendo ser trabalhada dentro de discussões sobre cosmovisão indígena e ribeirinha.

As atividades que podem ser executadas com este assunto podem ser planejadas da seguinte forma, conforme demonstramos no quadro 29:

Quadro 29 – Como articular os saberes da pesca no ensino de Geografia

Cartografando os Saberes Tradicionais Pesqueiros na Comunidade

| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: Conexões e escalas |
|--|--|
| Atividade: | Orientar que os estudantes realizem entrevista com pescadores da comunidade para coletar as seguintes informações: <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de pesca; • Períodos de maior e menor incidência de peixes; • Quais estratégias de orientação espacial de navegação pelos rios; • Criação de um croqui com os lagos e rios da região; • Discutir como o saber tradicional contribui na atividade da pesca; |
| Técnicas da pesca na comunidade | |
| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: Conexões e escalas |
| Atividade: | Convidar pescadores que vivem na comunidade, para demonstrar como são usados os apetrechos da pesca como o arpão, a malhadeira e o parí, entre outros. <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma roda de conversa para ouvir dos pescadores, quais os impactos da pesca para o consumo versus a pesca predatória; • Quais as práticas sustentáveis adotadas pelos pescadores na atividade da pesca; |
| Usando os sentidos no ensino de Geografia | |
| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: Conexões e escalas |
| Atividade: | O professor pode realizar um experimento como os estudantes utilizando um recipiente com água comum, outro com um peixe capturado relativamente recente e outro com vegetação aquática encontrada no lago da região. O intuito desta atividade servirá para demonstrar como o olfato pode ser usado na identificação dos ambientes naturais, assim como fazem os pescadores quando exercitam o olfato para identificar lugares com alta concentração de peixes. |

Fonte: Gelciane Brandão (2025)

A orientação para que os estudantes realizem sua própria cartografia dos saberes tradicionais da pesca coloca-os como protagonistas de um conhecimento localizado nas pessoas mais experientes e que, gradativamente, é ensinado para as crianças. O convite para que a comunidade faça parte dessas discussões torna evidente que os pescadores são detentores de saberes que não estão presentes nas normativas do ensino tradicional, reconhecendo-os e criando um lugar de fala. O uso dos sentidos por meio de atividades é uma forma de exercitá-los, fazendo com que percebam que o contato do pescador com o mundo vivido também se dá por meio dos sentidos, tão importante quanto os saberes ensinados na escola.

Em última análise, percebemos que este tema se enquadra também na área de Ciências da Natureza e Educação Ambiental, promovendo interdisciplinaridade. Os relatos sobre os

comportamentos dos peixes e relação que os pescadores fazem sobre ventos, temperatura e cheiros, são temas para serem explorados nos ecossistemas aquáticos no ensino de Ciências na Natureza, assim como as condições naturais e modos de vida das comunidades.

4.3.1 Linha de fuga: o saber tradicional da Juta no ensino de Geografia

Os agentes sociais percebem os ciclos naturais, pelo corpo, pela vivência; pois saber o melhor momento de iniciar uma plantação as margens do rio onde ocorre a deposição de sedimentos, não é um ato irracional, mas uma experiência fenomenológica de conhecimento do meio ambiente. Eles sabem ler os sinais do território, como uma extensão de sua relação sensorial com o lugar em que vivem. Para Merleau-Ponty (1999) a percepção é um ato encarnado, tendo o corpo como veículo do ser no mundo, o corpo vivência as experiências.

A possibilidade de realizarmos uma articulação para o ensino a partir das experiências vividas e dos agenciamentos produtivos do lugar, como é o caso da juta, nos possibilita enfraquecer a separação que se faz entre os seres humanos e natureza ou mesmo entre o que ensinado em sala de aula na qual denominamos de “teoria” e a “prática”, por meio deste tipo de abordagem estamos na prática realizado a interação entre corpo, rizomas e saberes.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e o conceito de agenciamento de Deleuze e Guatarri (1995) concordam com a ideia de outras formas de compreender o mundo, que não tenha uma referência fixa e universal. O ensino pode realizar um encontro entre corpos e agentes sociais que possuam relação com os saberes tradicionais relativos à água, à terra, à floresta e à atmosfera, ao invés de somente ensinar pressupostos descontextualizados.

Não estamos dizendo que o ensino com suas normas estabelecidas esteja errado, e nem estamos propondo uma maneira certa de ensinar, mas que seja possível abrir uma possibilidade, por meio de uma escuta sensível conectar estudantes ao mundo vivido, através de uma percepção refinada em que seres humanos e natureza não estão separados.

O saber tradicional do processo de produção da juta, pode ser uma linha de fuga possível para compreendermos o campo temático relacionado a Natureza e Sociedade de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No quadro 30, relacionamos em quais Unidades Temáticas podemos criar uma linha de fuga no ensino de Geografia nos anos finais de 6º a 8º ano do ensino fundamental:

Quadro 30 – O Saber da juta nas Unidades Temáticas da BNCC

| Unidades Temáticas | Saberes Tradicionais |
|--------------------------------|---|
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações entre os elementos da natureza (rios, solos, clima) e os ciclos hidrológicos para o cultivo da juta ou de outros produtos de subsistência. • Discutir a modificação da paisagem a partir da mudança dos ciclos hidrológicos; • Identificar lugares com depósito de sedimento usados para a agricultura; |
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar o fluxo econômico da juta na Amazônia; • Pesquisar sobre os fatos que levaram a decadência da produção da juta no município de Parintins (AM); • Pesquisar como a cheia e a vazante impactam na plantação da juta na Amazônia. |
| Mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa o processo de industrialização da juta no passado no município de Parintins; • Discutir outras práticas econômicas sustentáveis como o cultivo da juta. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: o sujeito e seu lugar no mundo, percebemos a possibilidade de abordar os ciclos de cheia e vazante do rio Amazonas. Nesta linha de fuga podemos explorar os saberes sobre a dinâmica fluvial e quais são as conexões que estabelecem no uso do solo. A modificação da paisagem é outra possibilidade, pois a cada ano a paisagem é única, cartografar a percepção dos estudantes é uma ideia para explorar o pensamento espacial do lugar em que vivem, fortalecendo a conexão com o mundo vivido a partir de suas experiências. Os solos com depósitos de sentimentos durante as cheias, são aproveitados de diferentes formas, alguns para plantações de milho, feijão, melancia e hortaliças, visto que “as Planícies Fluviais do Amazonas/Solimões são o maior espaço aluvial eutrófico do Brasil, condicionando o uso e cultivo sustentável e contínuo desde os tempos pré-colombianos” (Schaefer et al., 2012, p. 167).

Na Unidade Temática: conexões e escalas, inserimos a possibilidade de incentivar a pesquisa pelo fluxo econômico da juta existente na Amazônia; pelos conflitos que levaram a decadência da produção, sobretudo no município de Parintins e como a cheia e a vazante impactam na prática de plantação na Amazônia.

Na Unidade Temática: mundo do trabalho, sugerimos a discussão sobre a história do processo de industrialização da juta. Em 1958 havia em Parintins uma “usina de prensagem do Sr. Cardoso uma prensa de marca ‘Fawcett Preston’, de fabricação inglesa, com capacidade de prensar 25 fardos por hora, ou seja, 400 fardos por dia de serviço” (Brasil, 1958, 41). O artigo “Memória Operária: a Fabriljuta de Parintins vista a partir da História Oral” dos autores Silva e Torres (2023) é uma referência de leitura para se aprofundar na temática.

Contextualizar o saber tradicional do processo de produção da juta são linhas de fuga, uma vez que não estão circunscritas no processo de ensino dos estudantes da escola Municipal

Marcelino Henrique na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria. Pois demonstra que é um caminho de desconstruir o ensino tradicional, que está com uma raiz fixa em uma ciência distante da realidade do lugar em que vivem, capacitando-os para outras possibilidades.

4.4 Linha de fuga: os saberes da Terra no ensino de Geografia

Os saberes da terra, podem ser articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência a percepção de agricultores e caçadores. No quadro 31, apresentamos que articulações são possíveis no 6º ano do ensino de Geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 31 – Saberes da mandioca a Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida

| Unidades Temáticas | Saberes Tradicionais |
|--|--|
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Saberes do plantio da mandioca; • Organização do espaço geográfico. • Cultura e Saberes ensinados por gerações; • Sustentabilidade; |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Entre os conteúdos trabalhados no 6º ano, destaca-se o uso do solo, abordando práticas como rotação de culturas, terraceamento, aterros e curvas de nível. Nesse contexto, os saberes relacionados à mandioca podem ser articulados desde o início do processo de plantio, que começa com a limpeza do terreno, condições climáticas ideais e posteriormente o plantio e brotação da maniva, que inicia. “No solo, ocorre o desenvolvimento dos sistemas radiculares de absorção (fibroso) e de reserva, e na parte aérea, o desenvolvimento da(s) haste(s), folhas e, em algumas situações, o florescimento com formação de sementes” (Thomas, 2015, p. 02).

Outro tema presente na Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida, é sobre a organização do espaço geográfico. A produção da farinha de mandioca segue uma ordem específica após a colheita, sendo realizada na Casa de Farinha nas etapas de: (1) descasque, (2) Trituração, (3) prensagem, (4) esfarelamento ou peneiramento, (5) torragem ou secagem e (6) ensacamento. Entre essas etapas, apenas a Trituração e a Prensagem podem ser realizadas tanto manualmente quanto mecanicamente. Todas as atividades são realizadas tanto por homens quanto por mulheres, ocorrendo um revezamento entre as etapas.

No âmbito cultural, os saberes da mandioca e preparação da farinha e seus derivados, consistem em saberes passados entre gerações, a partir de uma memória coletiva, que por meio da percepção sabe o tempo de plantar, colher, descascar, processar e demais técnicas

tradicionais que são realizadas na casa de farinha, evidenciando a importância da geografia cultural na preservação dessas práticas.

Geralmente a plantação da mandioca ocorre sempre no mesmo lugar, sobretudo para fins de subsistência no caso da família que acompanhamos nesta pesquisa, o que garante que é uma prática sustentável. Mas, se a expansão ocorresse progressivamente, pode gerar impactos ambientais, com destaque para o desmatamento e degradação do solo.

Para articular, na prática, o saber relativo ao cultivo da mandioca com o ensino de Geografia para as séries finais do Ensino Fundamental, propomos as atividades do Quadro 32, com a finalidade de demonstrar que é possível aplicar os saberes tradicionais junto às Unidades Temáticas da BNCC. As escolas das comunidades na Amazônia possuem maior potencial para as práticas de campo sobre esse tema, pois a produção da farinha para subsistência é uma prática cultural comunitária.

Quadro 32 – Como articular os saberes da mandioca no ensino de Geografia

| Visitando a roça de mandioca | |
|--|---|
| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida |
| Atividade: | <ul style="list-style-type: none"> • Aula prática; • Observar a 1ª etapa do cultivo da mandioca que é de preparar o terreno, a escolha da maniva, o plantio, a orientação de manutenção do roçado e a colheita e produção de farinha e seus derivados (2ª etapa). • Passar pelas experiências sensoriais no cultivo da mandioca. • No dia seguinte em sala de aula: solicitar que os estudantes descrevam o que aprenderam com a experiência; |
| Croqui conceitual sobre o ciclo de vida da mandioca | |
| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida |
| Atividade: | <ul style="list-style-type: none"> • Representar visualmente como os alunos percebem os ciclos de vida da mandioca; • Inserir informações sobre as formas de uso do solo; condições climáticas e consumo; • Relacionar os aspectos geográficos (solo, clima) com as práticas agrícolas. • A importância econômica e cultural. |

Fonte: Gelciane Brandão (2025)

Visitando a roça de mandioca – organizar uma aula prática que supere o modelo tradicional de ensino, possibilitando que o estudante compreenda sobre as diferentes formas de uso do solo a partir de sua realidade. A atividade pode ser realizada em duas etapas, a primeira relacionada a experiência de participar da preparação da terra e do lugar onde serão plantadas a maniva, e as orientações para manutenção do roçado. Seria interessante que os estudantes passem pela experiência sensorial e na sala de aula realizar uma descrição da experiência. A segunda etapa é referente a colheita e produção da farinha e seus derivados, seguindo a mesma orientação, viver a experiência e posteriormente incentivar a descrição da experiência e discussão em sala de aula, com o objetivo de identificar como ocorre a prática agrícola;

compreender em quais condições climáticas é mais favorável para o cultivo da mandioca e a valorização do saber tradicional.

Figura 60 – Percepções do Ciclo de Vida da Mandioca



Fonte: Thomas (2015). Organização: Gelciane Brandão, 2025.

No mapa conceitual, o professor pode sugerir uma orientação, como demonstramos na figura 60. No plantio, ocorre a escolha do solo, condições climáticas e como ocorre a plantação da maniva. Na fase de crescimento e desenvolvimento, destacamos a brotação, a influência das chuvas e o crescimento da raiz. Na colheita, enfatizamos o tempo da maturação, a colheita e separação das raízes. Na transformação é quando ocorre o descasque, a Trituração, a prensagem, o peneiramento, a torragem/secagem, o ensacamento de produção de derivados, e depois o consumo e há casos em que se comercializa.

4.5 Linha de fuga: os saberes da Floresta no ensino de Geografia

Os saberes da Floresta, podem ser articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência a percepção de agricultores e caçadores. No quadro 33, apresentamos que articulações são possíveis no 7º ano do ensino de Geografia, tendo como referência as Unidades Temáticas da BNCC:

Quadro 33 – Saberes da caça e a Unidade Temática: conexões e escalas

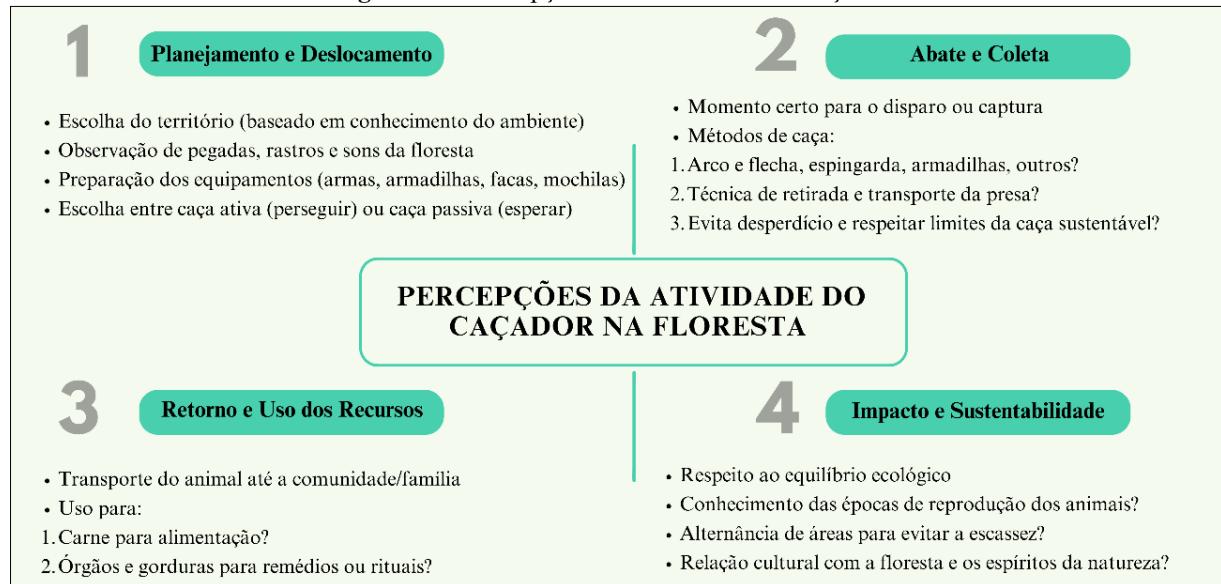
| Unidade Temática | Saberes Tradicionais |
|---------------------------|---|
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> Identificar as relações entre os elementos naturais e as dinâmicas da ocupação humana no espaço geográfico; a exemplo da prática de caça. Identificar as dinâmicas climáticas e diferentes tipos de vegetação na floresta; Compreender as dinâmicas naturais e organização territorial do espaço. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Na Unidade Temática: conexões e escalas, podemos identificar, a territorialidade e quais são as relações entre os elementos naturais e como os seres humanos ocupam o espaço geográfico. No caso da comunidade Santa Rita de Cássia, a experiência de Amarildo/57 é uma demonstração de como ocorre a adaptação e transformação dos espaços naturais, neste caso, a floresta é usada como território que proporciona a subsistência em períodos em que os rios ficam secos, impossibilitando a atividade laboral da pesca.

A partir do saber de Amarildo/57, menciona-se a questão climática e os tipos de vegetação ao afirmar que é possível sentir a mudança de temperatura na floresta. O caçador Amarildo/57, identifica um processo natural que também é ensinado em sala de aula. Outra menção refere-se ao cheiro das folhas, que no verão é característico de folhas secas, enquanto no inverno sofre influência da umidade e da terra. “O resultado dessa decomposição é um produto rico em matéria orgânica e em nutrientes, chamado húmus, que pode ser reutilizado pelas plantas no processo conhecido como reciclagem de nutrientes” (Skorupa, 2004, p. 24).

Sugerimos a aplicação de uma atividade para os estudantes considerando as informações do Mapa Conceitual da Figura 61.

Figura 61 – Percepções da atividade de um caçador

Fonte: Organização: Gelciane Brandão (2025).

É importante buscarmos compreender como a interação entre a natureza e a organização do espaço geográfico está relacionada aos Saberes Tradicionais. A experiência de Amarildo/57, na floresta evidencia que se trata de uma prática tradicional que ocorre por meio da organização do mundo vivido e que essas práticas contribuem para discutirmos a organização do território e sua sustentabilidade.

A atividade proposta na Figura 61 busca compreender os saberes tradicionais da caça por meio de um levantamento com parentes ou moradores da comunidade. Esse processo pode ser dividido em quatro etapas principais, a saber:

A primeira etapa refere-se ao planejamento e deslocamento, que envolve a escolha do território de caça na floresta. Nesse momento, é importante perguntar se os caçadores definem o local com base em referências como pegadas, sons ou rastros deixados pelos animais. Além disso, os estudantes devem perguntar sobre quais equipamentos são utilizados e qual o tipo de caça praticada.

A segunda etapa consiste em compreender como os caçadores determinam o momento adequado para realizar o abate, quais instrumentos utilizam para esse fim e quais são as técnicas empregadas para o transporte da caça. Também é relevante verificar se há um limite estabelecido para a quantidade de animais caçados e se existe um período determinado para o retorno da atividade.

Na terceira etapa, deve-se questionar se a caça é utilizada exclusivamente para alimentação ou se algumas partes dos animais possuem finalidades específicas, como uso medicinal ou em rituais culturais.

A quarta etapa aborda o impacto ambiental e a sustentabilidade da prática da caça. Os estudantes devem questionar se os caçadores levam em consideração as épocas de reprodução dos animais e se adotam estratégias para evitar a caça excessiva de determinadas espécies, como a mudança de território. Além disso, é interessante explorar se há alguma relação cultural ou espiritual entre os caçadores e os seres ou espíritos da floresta.

4.6 Linha de fuga: os saberes Atmosféricos no ensino de Geografia

Os saberes da Atmosféricos, podem ser articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência a percepção de um agricultor. No quadro 34, apresentamos que articulações são possíveis no 6º ano do ensino de Geografia, tendo como referência a Unidade Temática: conexões e escalas da BNCC:

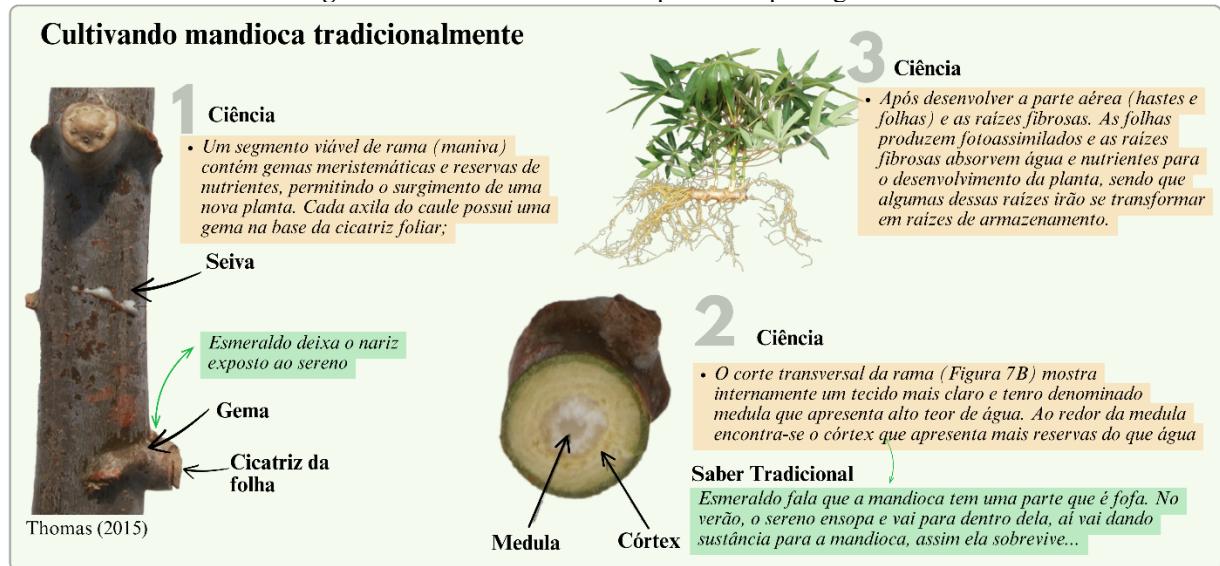
Quadro 34 – Saberes Atmosféricos e a Unidade Temática: conexões e escalas

| Unidade Temática | Articulação |
|---------------------------|--|
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> Comparar diferentes tipos de clima e identificar suas influências sobre as paisagens, os seres vivos e as atividades humanas, a exemplo dos períodos e formas de plantar mandioca ou outros. |

Fonte: BNCC área de Geografia do 6ºano ao 9ºano. Organização: Gelciane Brandão, 2025.

Demonstramos na subseção 4.4 como os saberes sobre a plantação de mandioca podem ser articulados no ensino de Geografia. No entanto, uma fala específica de Esmeraldo/84 (entrevista, 2025) sobre a forma como observava os padrões climáticos para plantar nos chamou a atenção: “Eu plantava no verão forte e nascia bonito. Eu colocava no buraco, mas deixava o nariz de fora para ela respirar o sereno da noite. Porque ela, por dentro, tem uma parte que é fofo. No verão, o sereno ensopa e vai para dentro dela, aí vai dando sustância para a mandioca, assim ela sobrevive. Mas, se abafar, não tem como ela respirar e morre.”

Esmeraldo/84, ao observar os fenômenos atmosféricos, percebeu que, ao deixar uma parte da mandioca exposta, era possível garantir sua sobrevivência e crescimento, tornando viável o plantio independentemente das condições climáticas. Alves (2006, p. 139) afirma que “[...] a mandioca é uma planta perene, ela pode crescer indefinidamente, alternando períodos de crescimento vegetativo, armazenamento de carboidratos nas raízes e até períodos de quase dormência, provocada por condições climáticas severas” como as baixas temperaturas ou falta de água por muito tempo. Na Figura 62, organizamos a percepção do agricultor e montamos um Mapa Conceitual sobre o saber atmosférico a partir da percepção de Esmeraldo/84:

Figura 62 – O saber atmosférico percebido pelo agricultor

Fonte: Gelciane Brandão (2025)

Quando Esmeraldo/84 afirma que deixava parte do “nariz” da mandioca exposta, ele se refere à gema da planta que tem “[...] Um segmento dormente e viável de rama (maniva) apresenta gemas meristemáticas e reservas (carboidratos e minerais) para originar uma nova planta. Há uma gema em cada axila do caule com a cicatriz da base do pecíolo da folha” (Thomas, 2015, p. 20).

A menção feita por Esmeraldo/84 sobre a parte interna da folha foi registrada por Thomas (1015), que descreve a medula e o córtex presentes na maniva, onde há alta concentração de água.

A técnica tradicional utilizada por Esmeraldo/84 permitia o plantio durante todo o ano, sem a necessidade de adaptação a condições climáticas específicas. Após a brotação das hastes e folhas, ocorre o processo de fotoassimilação, no qual a planta produz compostos orgânicos utilizados posteriormente como fonte de energia. Nesta fase as raízes já estão fibrosas e continuam absorver água (Thomas, 2015).

Além disso, a percepção de Esmeraldo/84 ao plantar a maniva de forma que a gema ficasse exposta para absorver o sereno favorecia a nutrição da planta por meio da umidade, garantindo sua sobrevivência mesmo em condições climáticas adversas ou terrenos secos. A prática de plantio descrita representa um conhecimento sustentável de manejo agrícola, alinhado a formas de cultivo menos dependentes de insumos industriais.

Sugerimos a aplicação das seguintes atividades para os estudantes considerando a percepção de Esmeraldo/84:

Quadro 35 – Como articular os saberes Atmosféricos no ensino de Geografia

| Croqui climático sensorial | |
|-----------------------------------|---|
| Disciplina: Geografia | Unidade Temática: conexões e escalas |
| Atividade: | <ul style="list-style-type: none"> • Diário atmosférico: Os alunos podem registrar suas percepções diárias sobre o clima, relacionando-as com atividades locais como pesca, agricultura e caça. • Entrevistas com a comunidade: Pesquisar com familiares e moradores locais sobre práticas e crenças relacionadas ao clima e compará-las com conhecimentos científicos. • Mapa climático sensorial: Criar um mapa com indicações das percepções sobre vento, temperatura e umidade em diferentes épocas do ano. • Discussão interdisciplinar sobre mudanças climáticas: Relacionar os saberes tradicionais com estudos científicos sobre alterações nos padrões climáticos globais. |

Fonte: Gelciane Brandão (2025)

Dentre as sugestões de como inserir os saberes Tradicionais no ensino de Geografia, sugerimos a realização de diários atmosférico, entrevistas com a comunidade, mapas climáticos e discussões interdisciplinares. Possibilitando que o estudante busque perceber de forma sensorial aspectos do clima a partir de exemplos do seu mundo de vida.

FINALIZAMOS A NOSSA CONVERSA, PORÉM QUANTO!

A tese intitulada “Os Saberes Tradicionais no Ensino de Geografia na Escola Municipal Marcelino Henrique, da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria em Parintins, AM, Brasil” surgiu a partir de lacunas identificadas no resultado de uma pesquisa de mestrado (2019). O estudo registrou saberes ensinados oralmente, provenientes das atividades laborais e relacionados aos saberes sobre a água, a terra, a floresta e os fenômenos atmosféricos. No entanto, a percepção dos estudantes não foi incorporada ao processo e não houve uma articulação desses saberes com o ensino de Geografia.

Reconhecemos que os Saberes Tradicionais existem de forma não institucionalizada, mas existem e resistem ao tempo e estão presentes na cultura das comunidades ribeirinhas da Amazônia, em uma memória coletiva muito própria. Partimos do princípio de que, por meio do diálogo entre saberes, é possível comprehendê-los sob a perspectiva de quem vive a Amazônia, articulando-os ao ensino de Geografia. Percebemos que ampliar essa abordagem além das concepções tradicionais gera um tensionamento epistemológico, questionando a lógica hegemônica que historicamente desvaloriza esses saberes no contexto escolar.

A pesquisa segue a ótica da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) como orientação para os estudos, assim como para a realização de oficinas, diálogos, artefatos escritos e imagéticos, visando a compreensão dos Saberes Tradicionais. Quanto à análise, foi orientada pela Rede de Significados proposta por Bicudo (2020), buscando identificar as correspondências entre as formas de representação e o conteúdo empírico.

Ao observarmos a forma como os agentes sociais da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, conversavam, falavam, viviam no território e trabalhavam, percebemos que tudo isso envolve um retorno ao conhecimento que Merleau-Ponty (1999, p. 04) chamou de “ir às coisas mesmas”, ainda que não possamos alcançá-lo em sua plenitude, ao qual a ciência não faz referência “[...] e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata”. Por isso, posicionamos a tese de frente para o fenômeno, buscando realizar uma pesquisa embasada por uma perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999) e cartográfica (Deleuze e Guattari, 1995) nos propondo a responder: Que articulações são possíveis entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores e estudantes da escola Municipal Marcelino Henrique na comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria?

No decorrer da pesquisa, conforme entrávamos em contato com o mundo vivido pelos agentes sociais (moradores e estudantes) percebíamos memórias diversas, saberes que extrapolam a lógica formal de ensino, experiências que aconteciam diante dos nossos olhos por

meio de práticas laborais, tornando desafiador alcançar o nosso próprio objetivo geral, que consistiu em compreender as articulações entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, a partir da percepção de moradores da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria e estudantes das séries finais do ensino fundamental da escola Municipal Marcelino Henrique.

Mas para compreendermos todas as relações que envolve os Saberes Tradicionais sobre a água, a terra, a floresta e os fenômenos atmosféricos, propomos os seguintes Objetivos Específicos: Conhecer a história da comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, por meio da memória coletiva dos moradores mais antigos, a fim de reconstruir a história do lugar; Cartografar os saberes tradicionais dos moradores e estudantes das séries finais do ensino fundamental, por meio de relatos escritos, ilustrações e diálogos, com ênfase nos saberes tradicionais sobre a água, a terra, a floresta e os fenômenos atmosféricos, e Identificar como os Saberes Tradicionais podem ser articulados no ensino de Geografia na comunidade.

Na seção II sob o título de “Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria o lugar de resistência e existência”, faz referência ao primeiro objetivo da tese, que consistiu em realizar um levantamento da memória coletiva dos comunitários de mais idade sobre a história do lugar em que vivem, estabelecendo um retorno ao passado que envolveu desde a colonização até o contexto atual do município de Parintins, da qual a comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria faz parte. Mas, a memória histórica da comunidade envolveu os moradores entre 47 e 84 anos de idade, nos possibilitando uma compreensão do passado por meio de suas falas, tão significativas e cheias de existências e resistências em um lugar que atraiu o nosso olhar não somente pela beleza natural, mas também pelo viés cultural.

Ainda na seção II, a história da comunidade surge do protagonismo de Valéria, uma mulher cuja origem e os reais motivos que a levaram a escolher a região da Valéria como sede de sua morada são desconhecidos. No entanto, fatos históricos nos levam a especular que, devido às guerras ocorridas na região, como a Cabanagem, essa mulher batizou a área com seu nome e se refugiou no meio da floresta, buscando segurança para si e para quem era de seu convívio. Com o tempo, as pessoas que já conheciam Valéria, que se casou com o capitão de milícia Silvestre Xavier e formou sua família, teve seu nome incorporado nas comunidades que surgiram ao redor da “Serra da Valéria”. O protagonismo de uma mulher em uma época de intensos conflitos nos faz refletir sobre a forte influência que sua presença teve na organização espacial do lugar, atraindo, ao longo do tempo, outras pessoas que fugiam das enchentes que assolavam a região.

Outra discussão identificada nesta seção II, é referente aos achados arqueológicos, que os moradores chamam de “caretinhas” ou “cacos”, e que envolve uma cosmovisão amazônica

que supera qualquer norma institucionalizada de ensino, pois envolve forças mágicas e a relação com a natureza, os seres humanos e o cosmos, que afetam por exemplo, a quem profana os lugares em que os antepassados foram enterrados em urnas funerárias, ou por meio dos próprios restos de cerâmicas que são guardados pelos moradores. Assim, resgatamos como iniciou a atividade turística na região, que resultou no incentivo de produção de artesanato, que faz parte da economia de muitas famílias.

A seção III apresentada como “Tecendo Saberes Tradicionais”, fazemos referência ao segundo objetivo da tese. Apresentamos os Saberes da Água, com ênfase na prática da pesca; os Saberes da Terra, que envolvem o cultivo da juta e a produção de farinha; os Saberes da Floresta, abrangendo crenças e o uso de plantas medicinais; e os Saberes Atmosféricos. Além disso, discutimos os Saberes relacionados ao corpo, incluindo concepções tradicionais sobre reima, panema e quebranto. Também apresentamos as histórias compartilhadas por estudantes e moradores, bem como a percepção dos estudantes sobre o território onde vivem.

Na seção IV, intitulada **“Puxirum entre os Saberes Tradicionais e o Ensino de Geografia”**, respondemos ao problema da tese de que articulações são possíveis entre os saberes e abordamos o terceiro objetivo da pesquisa, que é realizar essa articulação, mas tendo como referência as Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criando um ponto de tensão, pois nesse modelo normativo os saberes tradicionais se espalham como rizomas em diferentes temáticas, demonstrando que é um saber que existe e resiste, ensinado por meio da oralidade, e capaz de promover rupturas. Nesta seção, intitulamos cada início das subseções como linha de fuga, a partir da concepção de Deleuze e Guattari (1995) que arrasta a subjetividade para um outro nível e a modifica, quando há descobertas, essa mesma subjetividade passa a ser afetada, mas de forma diferente, por que nos leva a perceber no caso dos Saberes Tradicionais, como é potente o mundo vivido (Merleau-Ponty, 1999) e que a BNCC não dá conta, sobretudo do ponto de vista fenomênico e rizomático, pois ignora a sua presença, ou a reduz em habilidades curriculares, sem se importar com uma visão crítica ao colonialismo que teve profundo impacto na destruição da cultura de povos tradicionais, sobretudo dos povos indígenas.

Pensamos em antecipar cada subseção com a palavra “linha de fuga” para dizer que não sabemos exatamente onde ela vai dar, o que pode acontecer posteriormente, só o tempo dirá se mais pessoas irão fortalecer o discurso de diálogo entre os Saberes Tradicionais e o Ensino de Geografia. No entanto, seguimos nessa ruptura, ousando compreender que articulações são possíveis. Essa jornada não foi fácil, nem desejávamos que fosse, pois, se um problema de pesquisa se resolve de forma simples e definitiva, isso pode indicar que algo não está

corretamente formulado. Quando trouxemos a BNCC para a discussão, não tivemos como intuito reforçar que a norma deve se manter inabalável, mas vimos que seria imprescindível posicionar um ponto de tensão entre a norma e o que está posto fora das normas. A visão puramente descritiva e multiculturalista presente na BNCC, não dá conta de contemplar os Saberes Tradicionais, e propomos que é necessário adotar perspectivas fenomenológicas e rizomáticas para dialogar com esses saberes.

Na subseção 4.1 “**Linha de fuga: a história da comunidade no ensino de Geografia**”, iniciamos a partir da percepção dos moradores, a articulação entre a história da comunidade e a BNCC. Articulamos para o 6º ano a partir das Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo: voltada para os impactos da ação humana na paisagem da comunidade; Conexões e escalas: com atenção para os padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, como exemplo as mudanças que ocorrem na paisagem da comunidade com os ciclos de cheia e vazante; e Natureza, ambientes e qualidade de vida: explicando as diferentes formas de uso do solo pelos comunitários.

No 7º ano articulamos com as Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo: em que podemos trabalhar a organização do espaço e do território da comunidade; Conexões e escalas: com foco na distribuição territorial e Mundo do trabalho: para demonstrar como ocorreria a aquisição de mercadorias no passado; a transformação no acesso a transporte na região e as inovações tecnológicas na comunidade.

No 8º ano articulamos com as Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo: abordando os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história e relacionar fatos e situações representativas da história das famílias da comunidade; em Natureza, ambientes e qualidade de vida: voltamos para as principais características produtivas e em Formas de representação e pensamento espacial: para a elaboração de croquis ou outras formas de representação cartográfica para analisar as dinâmicas entre o urbano e o meio rural, territorial, contextos culturais e modo de vida. No 9º ano articulamos com a Unidades Temática: O sujeito e seu lugar no mundo: buscando identificar diferentes manifestações culturais na comunidade.

Na subseção 4.2 “**Linha de fuga: os saberes da reima, panema e quebranto no ensino de Geografia**”, articulamos no 6º ano com as Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo: a partir modificações de paisagens não-materiais considerando os saberes da reima, panema e quebranto, que podem ser sentidas. E no 7º ano articulações com as Unidades Temáticas: Conexões e escalas: selecionando argumentos que reconheçam as territorialidades da comunidade.

Na subseção 4.3 “**Linha de fuga: os saberes da Água no ensino de Geografia**”, articulamos com as Unidades Temáticas: Conexões e escalas: que orienta para a seleção de argumentos que reconheçam as territorialidades, e articulamos com a percepção dos saberes tradicionais dos pescadores e produtores de juta.

Na subseção 4.4 “**Linha de fuga: os saberes da Terra no ensino de Geografia**”, articulamos com as Unidades Temáticas: Natureza, ambientes e qualidade de vida: para explicar as diferentes formas de uso do solo, a partir do saber da plantação de mandioca.

Na subseção 4.5 “**Linha de fuga: os saberes da Floresta no ensino de Geografia**”, articulamos com as Unidades Temáticas: Conexões e escalas: selecionamos argumentos que reconheçam as territorialidades a partir da percepção de um caçador, que por meio de uma prática tradicional realiza a organização do mundo vivido na sua atividade de caça, usando os sentidos para compreender os fenômenos naturais.

Na subseção 4.6 “**Linha de fuga: os saberes Atmosféricos no ensino de Geografia**”, articulamos com as Unidades Temáticas: Conexões e escalas: buscando identificar influências sobre as paisagens, os seres vivos e as atividades humanas, a partir da mudança de padrões climáticos.

A contribuição teórica da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999) nos possibilitou enfatizar a experiência vivida pelos agentes sociais e suas percepções no lugar de vida, ampliando a compreensão de que são saberes oriundos de uma memória coletiva e que são ensinados por meio da oralidade. Dessa forma, propomos nas articulações algumas ideias que envolvem a corporeidade e a participação dos estudantes com o território, tensionando o conhecimento que é ensinado em sala de aula de forma abstrata para uma experiência com o corpo como veículo do ser no mundo. Em Deleuze e Guattari (1995) trazemos o pensamento rizomático, de uma cartografia que não tem a pretensão de ser fixa, mas que cada saber tradicional possui a sua forma podendo se desdobrar em múltiplas conexões, pois estão no mundo sem uma estrutura fixa de pensamento, é um saber vivo.

Ao demonstrarmos os saberes, tensionamos as normas hegemônicas de organização do ensino de Geografia, que determinada quais os conhecimentos que estudantes de comunidades ribeirinhas devem aprender, enquanto os saberes que estão próximos do seu lugar de vida, permanecem marginalizados; por isso propomos atividades que integrem múltiplos referenciais, promovendo um diálogo.

Enquanto contribuição metodológica, a cartografia, fundamentada na ideia de rizoma, e no olhar fenomenológico, podem ser aplicados por meio de atividades, como a elaboração de croquis, diários de campo e entrevistas com comunitários envolvidos em práticas relacionadas

à água, à terra, à floresta e aos saberes atmosféricos. Essas estratégias permitem a cartografia dos saberes tradicionais, dar voz à experiência vivida e tornando o ensino de Geografia mais dinâmico, sensível e menos restrito a abordagens processuais e estáticas. Na metodologia fenomenológica ressaltamos a importância dessas atividades valorizarem o saber tradicional no contexto das narrativas de mitos, lendas, crenças, categorias êmicas como reima, panema e quebranto e as percepções relativas às práticas laborais de comunitários e estudantes, gerando uma coautoria de saberes.

As contribuições práticas no ensino de Geografia, é de fazer com que o ensino ultrapasse as abordagens técnico-científicas do objeto desta disciplina, que é o espaço, inserindo a dimensão corporal e sensível, perceptiva e vivência do aprendizado geográfico. Aplicando atividades que orientem a percepção, a oralidade, os desenhos cartográficos sensíveis e a experiência corporal, junto com as temáticas da Base Nacional Comum Curricular, por meio de uma cartografia afetiva e sensorial, que não parte somente da reprodução do espaço físico, mas envolve relações, memórias e significados atribuídos ao território pelos moradores.

A tese que versa sobre “Os Saberes Tradicionais no Ensino de Geografia na Escola Municipal Marcelino Henrique, da Comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria em Parintins, AM, Brasil” ao aproximar a fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999) a cartografia (Deleuze e Guattari, 1995) não somente apontou que articulações eram possíveis, mas, apresentou a forma de como esses saberes podem ser deslocados de um âmbito mecanicista, para uma abordagem que parte da percepção, experiência vivida em conjunto com uma multiplicidade de saberes. Por isso, recomendamos o aprofundamento desta questão para outras áreas de conhecimento, visto que identificamos a possibilidade de articulação para outras áreas como Química, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, não esgotando o aprofundamento da temática.

Consideramos, que a articulação entre os saberes tradicionais e o ensino de Geografia, que fundamentamos no aporte teórico da fenomenologia e cartografia, não foi somente uma atividade acadêmica, mas uma forma de contribuir com a visibilidade de um povo que vive na Amazônia, que em grande parte é somente olhada de um contexto externo, sem levar em consideração a multiplicidade de sua história, cultura e saberes. Reconhecemos que os Saberes Tradicionais, são formas legítimas de compreensão do mundo vivido, ninguém é mais recomendável para falar deste lugar, senão o povo que nela vive. No âmbito social, esta pesquisa tem impacto na comunidade de Santa Rita de Cássia da Valéria, pois registra e valoriza seus saberes e sua história. Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para os debates entorno do diálogo entre os Saberes Tradicionais e o ensino de Geografia, sobretudo por unir as abordagens fenomenológica e cartográfica para a compreensão sensível do lugar de vida.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (org). **Cartografia social, terra e território.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade:** normas vigentes e propostas. Manaus: Programa de Pós-Graduação da Universidade do Amazonas – UEA / Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia / Fundação Ford / Fundação Universidade do Amazonas, 2008a.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade:** normas vigentes e propostas. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, Fundação Universidade do Amazonas, Manaus, 2008b.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanha do povo”, faixinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA: UFAM, 2004.

ALMEIDA, Kassia Priscilla Gonçalves de Almeida. **A Etnofísica Paiter Suruí:** dialogando sobre cosmologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Ensino de Física) – Departamento de física, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2019. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2904>. Acesso em: 3 jul. 2023.

ÁLVARES, Virgínia de Souza; SOUZA, Joana Maria Leite e LAMBERTUCCI, Daniel Moreira. **Recomendações para a produção de farinha de mandioca artesanal.** Rio Branco, 2023.

ALVES, Alfredo Augusto Cunha. **Aspectos socioeconômicos e agronômicos da mandioca.** Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical, 2006.

AMAZONAS. **Informações Covid-19.** In: Portal da Transparência do Governo do Estado do Amazonas -. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.transparencia.am.gov.br/covid-19/monitoramento-covid-19/#>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ARAUJO, Junior Peres de. **O saber fazer indígena na educação escolarizada - análise em uma escola Ticuna.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Tabatinga-AM, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7919>. Acesso em: 4 jul. 2023.

AZEVEDO FILHO, João D'anúzio Menezes de. **A produção e a percepção do turismo em Parintins, Amazonas.** Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

BETTENDORFF, João Filipe. **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão/João Filipe Bettendorff.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Percepção em Edmund Husserl e em Maurice Merleau-Ponty. **Veritas (Porto Alegre)**, v.,42, n.1, p.79-90, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, p. 30–56, 2020. Disponível em: <http://mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 de març. de 2023.

BITTENCOURT, Antônio Clemente Ribeiro. **Memória do Município de Parintins:** estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas / Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2001.

BORGES, Lediane da Silva. **Histórias, memórias, educação e (r) existências:** entre fazeres do/no Quilombo de Bailique Centro, Município Oeiras do Pará. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YN7Qxo4B8utBRLg03tpj7qvEoO7Eagox/view>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Gelciane da Silva. **Saberes tradicionais e o ensino de Ciências:** um estudo de caso na comunidade ribeirinha Nossa Senhora Aparecida do Miriti – Parintins/AM. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2183>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRANDÃO, José Carlos Martins. **Perdurabilidade da agricultura familiar no projeto de Assentamento de Vila Amazônia.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. UFAM. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Brasília, 2017. Consulta em 27 de ago. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução nº 230/2021 comentada:** a atuação do Ministério Público na defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais / Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2022.

BRASIL. Enchente em Parintins (AM). Manaus: [s. n.], 1949. 1 fot. (Acervo dos municípios brasileiros). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/fotografias/GEBIS%20-%20RJ/am1918.jpg>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Programa Luz para Todos.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mme/pt-br/destaques/Programa%20Luz%20para%20Todos>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Brasília: DF, 2016.

BRITO FILHO, Landulfo; ULIANA, Dalberto; CARVALHO, Luiz Octávio Danin de Moura; JÚNIOR, José Brito Lorenço; IMBIRA, Emir Palmeira. **Criação de pirarucu.** Brasília: EMBRAPA-SPI, 1996.

BUTEL, Larice [el.al]. História e Memória Política do Município de Parintins: 1ª legislatura de 1947 a 1963. Parintins: Câmara Municipal de Parintins, 2011.

CALDAS, Raquel C. **Verão e inverno amazônicos:** conceito científico de clima e a concepção popular de clima nas localidades ribeirinhas do município de Cametá – Pará. Cametá, 2018.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **Na Geografia, a Paisagem, o Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da aprendizagem.** In: Ciência Geográfica. Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro – 2020. Disponível em:
https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-04.pdf. Acesso em: 10 jan. de 2025.

CAMPOS, Antônio Carlos. **Cartografia básica.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2007.

CANTO, Daniela Glória. **Comunidades Tradicionais em Parintins AM:** dinâmicas organizacionais em Nossa Senhora de Nazaré, região do Zé Acu. Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2020.

CAPUCHU, Kaliny Magalhães. **Lendas Amazônicas:** os vários prismas. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009.

CARDOSO, Samuel Figueira. **As lendas da Amazônia como recurso no ensino aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Tese de Mestrado, 2018.

CARVALHO, Marlene Borges de. **Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários:** um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Instituto de Linguística, Letras e Artes, Marabá, 2020. Disponível em:
https://poslet.unifesspa.edu.br/images/DISSERTAO_FINAL.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.
 CASTELLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Edna Maria. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais (Documento 092). **Papers do NAEA**, vol. 7, nº 1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11834>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CERQUA, Dom Arcângelo. Clarões de fé no Médio Amazonas. Manaus: 2^a ed. Gráfica e Editora. ProGraf, 2009.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

CORRÊA, Rosimay. **Flor do Carmelo: o céu e os inferninhos na festa da padroeira de Parintins, no Amazonas**. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de pós-graduação em sociedade e cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

COSTA, Laercio Farias da. **Saberes Tradicionais, Memória e Cultura: uma análise das práticas culturais da comunidade remanescente de quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **REVISTA USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 09 Jun. 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro; ALMEIDA, Mario Barbosa (Org). **Enciclopédia da Floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, v.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 3, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. [S.l.]: Edições 70, 1965.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 1) Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 5). Editora 34, Rio de Janeiro – RJ, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Naia Maria Guerreiro. **Valéria, uma arqueologia ancestral: protagonismo mítico matriarcal na Serra de Parintins**. 2020. 234f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de pós-graduação em sociedade e cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

EMBRAPA. **Samaumeira (*Ceiba pentandra L. Gaertn*) da família Bombacaceae**. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento: Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/402618/1/Sumauma.pdf>. Acesso em 27 de jun.de 2023.

FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na Geografia Escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

FEITOSA, Orange. Matos. **Sob o império da nova lei: o amanhecer da República no Amazonas (1892-1893)**. Manaus: Fundação Encontro das Águas, 2008.

FERREIRA, Maria das Graças Rodrigues e GONÇALVES, Edilma Pereira. **Tipo de estacas e crescimento de cipó-alho (*Mansoa alliacea*) (Lam.) A. Gentry**. Porto Velho: EMBRAPA, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FREITAS, Alessandra Ferraiolo de; MATTIETTO, Rafaella de Andrade e CARVALHO, Ana Vânia. **Composição físico-química de farinha de tapioca comercializadas em Belém, Pará**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2022.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

G1 AMAZONAS. **Crise do oxigênio no Amazonas completa um ano com impunidade e incerteza causada pela ômicron**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/01/14/crise-do-oxigenio-no-amazonas-completa-um-ano-com-impunidade-e-incerteza-causada-pela-omicron.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Viagens: um estudo da viagem religiosa de Ita, Baixo Amazonas**. 2^a ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, Ana Cláudia Torres. **Os conhecimentos tradicionais nas práticas de manejo de pirarucu (Arapaima gigas) no médio Solimões, Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Tefé, AM: UEA, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2146>. Acesso em: 9 jan. 2023.

GUATTARI Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos.** Niterói: São Paulo: Contexto, 2002.

HILBERT, Peter Paul. A cerâmica arqueológica da região de Oriximiná. Vol. 9. Belém, Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará, 1955.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Geografia do Brasil – Região Norte.** Rio de Janeiro, Vol I, 1977.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Parintins (AM).** 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/parintins.html>. Acesso em: 27 jun. 2023.

IBGE. [Plantação de] Juta: Parintins (AM), 1949. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=41920>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais). Projeto PRODES, 2020-2021. Disponível em: <https://www.obt.inpe.br>. Acesso em: 27 jan. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Encontros.** Org. Sérgio Conh. Rio de Janeiro: Ed. Azougue, 2015.

LANDAU, Laura. **Os Hibridismos do Artesanato Quilombola do Rio Andirá, Amazonas:** Análise da rede sociotécnica à luz dos saberes locais e etnoecológicos. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus (AM), 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8019#preview-link2>. Acesso em: 3 jul. 2023.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação:** como seguir cientistas e engenheiros mundo afora. Tradução, Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula. 2^a ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** São Paulo: Edusp, 1991.
- LEITE, C. M. C. (2024). Breves considerações sobre a Geografia Escolar Brasileira contemporânea. **Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia**, 2024.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Cosac Naify, 2013 [1973].
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** Tradução de Tânia Pellegrini. 2^a ed. Campinas, Papirus, 1997 [1962].
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O Feiticeiro e sua Magia. In: **Antropologia Estrutural**. Editora: Tempo Brasileiro, R.J, 1975. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/mas/files/strauss_magia_ed.1978.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- LIMA, Helena; SILVA, Carlos. Levantamento Arqueológico do Médio Amazonas. Manaus, IPHAN 1a SR, Relatório não Publicado, 2005. MACHADO, Michel. C. Entre terra preta antropogênica e cacos de cerâmicas: a existência de sítios arqueológicos no município de Parintins – AM. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade do Estado do Amazonas, 2018. pp.39.
- LOBO, Deise da Silva. **Agroecologia e educação do campo:** Experiências educativas da Escola Família Agrícola (EFA), no município de Marabá. 2018. Dissertação. Programa de pós-graduação em dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia. Universidade federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá-PA, Brasil. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/DEISE.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- LOPES, Daniel Sena. **Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no candomblé.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pRqcxVNCKqzqRAYiAuPWBPdUr-IqlRF/view>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica:** uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.
- LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. O desenvolvimento do raciocínio geográfico na mediação pedagógica do professor de Geografia. **Anais - 14º Enpeg**, p. 1541-1552, 2019.
- LYOTARD, J-F. **A fenomenologia.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- MAIA, Álvaro; TELLES, Tenório (Org.). **Beiradão.** Manaus: Editora Valer / Editora da Universidade do Amazonas, 1999 [1958].
- MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter e MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos:** para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; MAUÉS, Maria Angélica Motta. O modelo da “reima”: representações alimentares em uma comunidade amazônica. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 120–147, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6016>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; MAUÉS, Maria Angélica Motta. **O modelo da “reima”:** representações em uma comunidade amazônica. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

MELO, Veruschka Silva Santos. **Caminhando entre saberes docentes na ilha de fora: a tradição, o científico e a experiência**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14994>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949 – 1952: Filosofia e linguagem. C. M, Cesar (Trad.). Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONY, Maurice, 1908-1961. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução: Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MONTEIRO, Márcio Moreira. **Comunidade, educação e meio ambiente**: um estudo de caso na comunidade de São Miguel do Flexal, Pracuúba, Amapá, Brasil. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3384>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MONTEIRO, Márcio Moreira. **Comunidade, educação e meio ambiente**: um estudo de caso na comunidade de São Miguel do Flexal, Pracuúba, Amapá, Brasil. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3384>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MPAM, Ministério Público do Estado do Amazonas. **Município de Parintins segue recomendação do MPAM e adota medidas contra covid-19.** [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.mpam.mp.br/noticias-portal/14987-municipio-de-parintins-segue-recomendacao-do-mpam-e-adota-medidas-contra-covid-19>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NASCIMENTO, Malnice Maria Oliveira e CARVALHO, José Edmar Urano de. **Endopleura uchi: Uxi.** In: CORADIN, L.; CAMILLO, J.; VIEIRA, I. C. G. (ed.). Espécies nativas da flora brasileira de valor econômico atual ou potencial: plantas para o futuro: região Norte. Brasília, DF: MMA, 2022. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1144352>. Acesso em: 07 jan. de 2025.

NEB, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. **Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia** [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: https://neb.ufpa.br/?page_id=795. Acesso em: 25 jun. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed PUC Rio, 2003.

NIMUENDAJU, Curt. Os Tapajó. Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, vol X, Belém, MPEG, 1949.

OLIVEIRA, Geórgio; SANTOS, Lívia e ALBUQUERQUE, Renan. Notas sobre a comunidade do Itaboraí do Meio Menino Deus, morada das Mulheres Marupiaras da Amazônia. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, p. 326-344, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/53178>. Acesso em: 27 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Epistemologia e Educação:** bases conceituais e racionalidade, científicas e históricas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho. **Etnomatemática e práticas pedagógicas:** saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Belém-PA, 2018.

OLIVEIRA, Lívia de. Os Mapas na Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 31, n. 2, p. 219-239, mai./ago. 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **O trabalho do antropólogo.** São Paulo: Unesp, 2000.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Do mito à ciência. In: PAES LOUREIRO, J de J., OLIVEIRA, R. G., DUARTE, R. (Org.) **Arte e Cultura na Amazônia:** os novos caminhos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

PARINTINS, Prefeitura. **Prefeito Bi Garcia promove jornada de inaugurações na região da Valéria.** 2023. Disponível em: <https://parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-104434->

[prefeito-bi-garcia-promove-jornada-de-inauguracoes-na-regiao-da-valeria%C2%A0.](#) Acesso em: 27 jan. 2025.

PARINTINS. Plano Municipal de Saneamento Básico e Gestão Integrada de Resíduos

Sólidos de Parintins. Secretário Municipal de Desenvolvimento Sustentável e Meio

Ambiente: Prefeitura Municipal de Parintins, 2019. Disponível em:

<https://files.parintins.am.gov.br/documents/102406.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira [et al.]. **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica.** Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: Acesso em 07 nov. 2024.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio:** imaginário e modernização. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2012.

PORTE-GONÇALVES, Carlos. **Amazônia:** encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

PRADO, Patrícia Maria Martins do Prado. **Aspectos etnoecológicos no uso de plantas medicinais em três município do Estado do Amazonas, Brasil.** Nos municípios de Presidente Figueiredo, Boa Vista do Ramos e Autazes, Manaus - AM, Brasil/ Patrícia Maria Martins do Prado — Manaus: INPA/UA, 2002.

REGO, N. et al. Geografia e educação: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000. RELPH, Edward C. **As bases fenomenológicas da Geografia.** Geografia, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

RIBEIRO, J.E.L.S. et al. Guia de identificação das plantas vasculares de uma floresta de terra-firme na Amazônia Central.In: SANCHES, W.E.; BROWN JR., K.S. Dois novos alcalóides β-carbolínicos de Aspidosperma exalatum Monachino. Anais da Academia Brasileira de Ciências, v.3/4, p. 603- 5, 1971.

RIGAMONTE-AZEVEDO, Onofra Cleuza [org]. **Copaíba:** ecologia e produção de óleo-resina. Rio Branco: Embrapa Acre, 2004.

ROCHA, Nádia Sueli Araújo da. **Do lago do segredo ao segredo da escola:** experimentações formativas no ensino de ciências em diálogos com a tradição. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2021. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14874>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica,** Boa Vista, Edição Especial 2017, p.179-195. Disponível em:
[<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4780/2421>](https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4780/2421) Acesso em 08 nov. 2024.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista**

Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. 18, n. 496 (3), p. 1-14, dic. 2014.
Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-03.pdf> Acesso em 08 nov. 2024.

SÁ, Rommel Gonçalves de. **Memória social do uso de plantas medicinais em uma comunidade ribeirinha do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicosociais). Universidade Federal do Amazonas, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7200/7/Dissertac%cc%a7a%cc%83o_RommelS%c3%a1_PPGPSI.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SCHAEFER, Carlos Ernesto G.R.; LIMA, Hedinaldo N. de; TEIXEIRA, Wenceslau G.; VALE JR, José Frutuoso do.; SOUZA, Kleberson W. de; CORRÊIA, MENDONÇA, Guilherme R.; Bruno A.F. de; AMARAL, Eufran F.; CAMPOS, Milton C. e RUIVO, Maria de Lourdes P. Pedologia - Solos dos Biomas Brasileiros. In: **Solo da Região Amazônica**. Viçosa, MG: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo; 2017.

SERPA, Angelo. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2021.

SHAFFER, Neiva Otero, et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, Acenete Andrade da. **Sistemas agroflorestais ribeirinhos do PAE, Ilha Mamangal, Igarapé Miri, Pará**. Dissertação. Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: IFPA. Disponível em: <https://proppg.ifpa.edu.br/documentos-e-formularios/area-site-mestrados/ppdrgea/dissertacoes/dissertacoes-ppdrgea-2018/1691-acenet-andrade-da-silva/file>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SILVA, Cleia Maria de Moraes Sousa da. **Quando os Lugares: Escola, Academia e Comunidade Comungam Diferentes Saberes numa Experiência Dialógica em Vila Cuéra – Bragança/Pará**. Dissertação (Linguagens e Saberes Amazônicos) – Universidade Federal do Pará, Belém-AM, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RxIG-Ak6PgfWSpmzihID-qam4wSBe6T/view>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SILVA, Edda Meirelles da. Ecos da Saudade. Manaus: Edições do Autor, 2008.

SILVA, Maciel Pereira da; FERNANDES, Jean Volnei. A transmidiação como possibilidade para o exercício da Geografia Escolar Crítica. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15 n. 38, p. 101-108, Coletânea seção especial – 2019.

SILVA, Rosibel Rodrigues e. **O etnoextrativismo não-madeireiro em uma comunidade amazônica: um estudo de caso em Santa Luzia do Buiúzinho – Coari/AM.** Manaus: UFAM, 2009.

SIMÕES, Mário Ferreira; ARAÚJO-COSTA, Fernanda de. 1978. Áreas da Amazônia Legal Brasileira para pesquisa e cadastro de sítios arqueológicos. Publicações Avulsas do Museu Paraense Emílio Goeldi. Nova série: Antropologia, Belém (75). 1-11.

SKORUPA, Ladislau Araújo. **Nós, as árvores e as florestas.** Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2004.

SOARES DE OLIVEIRA, Lúcia Helena. **SABERES tradicionais indígenas da Comunidade Nova Esperança para a aprendizagem em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://c55a3dc3-7dd1-4950-9863-7476f91d7825.filesusr.com/ugd/822a6e_4e885542dc6b416ab578c19608052c4d.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

SOUZA, Joatan Soares de. **Saberes Tradicionais dos Remanescentes de Quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA).** 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/dissertacoes2016/joatan.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUZA, Alcinéia. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do Ensino Médio.** Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

SOUZA, Cintia Rodrigues de [et al.]. **Andiroba (Carapa guianenses Aubl.).** Manaus: Embrapa Amazônia Ocidental, 2006.

SOUZA, Diego Coelho de. **Etnoconservação ambiental em São José, região do Alto Solimões.** Dissertação. Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais. Centro de Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas: UFAM. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6699/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_DiegoSouza_PROFCIAMB.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUZA, José Camilo Ramos; ALBUQUERQUE, Adoréa Rebello da Cunha. **Vila Amazônia:** considerações preliminares sobre a reorganização de um espaço geográfico no Médio Amazonas. III Congresso de Iniciação Científica do INPA.UEA, Manaus, 1994. Disponível em: <https://repositorio.inpa.gov.br/handle/1/4490>. Acesso em 29 de jun. de 2023.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista de Estudos Avançados**, v.32, n.93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf>. Acesso em 28 de agos. de 2020.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação.** Scielo. Estudos avançados, v. 32 n. 93, São Paulo, may/aug. 2018. Disponível em: Acesso em 12 jan. 2020.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**/ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. nº1, Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

TAYLOR, Sean. **Cobra Grande:** Histórias da Amazônia. São Paulo: Edições SM, 2008. TEIXEIRA, Wenceslau Geraldes; PASCHOAL, Willer Hermet; RODRIGUES, Maria do Rosário Lobato; MACÊDO, Jeferson Luís Vasconcelos de; NEVES, Matheus Leal Soares das; SHINZATO, Edgar. **Mapa dos solos do Município de Parintins – AM.** Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2023. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1156615>. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

THOMAS, André Luís. **Desenvolvimento da planta de mandioca.** Faculdade de Agronomia/UFRGS, Porto Alegre – RS, 2015.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2015.

UEA, Universidade do Estado do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 a 2016.** Disponível em: <https://pdi.uea.edu.br/data/area/1_comissao/download/4-2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

VALENTE, Márcia de Jesus Oliveira. **Educação, saúde e saberes das matas:** práticas de cura no Cupijó, Cametá – PA. dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2022.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; CARVALHO, Luciana Gonçalves de Carvalho. **Isso tudo é encantado. Santarém:** UFOPA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/958>. Acesso em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/958>. Acesso em: 01 jan. 2025.

VEIGA, Edson. **Como foi criada a enciclopédia que fez a cabeça (e os trabalhos escolares) de gerações antes da internet.** BBC News Brasil, 6 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cled5796y13o>. Acesso em: 23 de jun. de 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **Metafísicas canibais:** elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo, Ubu Editora e n-1 edições, 2018.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** Mana vol.2 no.2 Rio de Janeiro Oct. 1996.

ZURRA, Raizinara de Oliveira. **Conhecimentos tradicionais:** um estudo sobre as histórias e narrativas orais das práticas extrativistas da coleta da castanha na comunidade Santo Isidoro/Tefé-AM. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2169>. Acesso em: 3 jul. 2023.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA

Pesquisador: GELCIANE DA SILVA BRANDAO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70716223.1.0000.5016

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.267.002

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA

Pesquisador Responsável: GELCIANE DA SILVA BRANDAO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70716223.1.0000.5016

Submetido em: 11/08/2023

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Resumo: A proposta surgiu a partir da conclusão do Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, realizado na Universidade do Estado do Amazonas em 2019. A intenção será realizar uma pesquisa com base no tema: "Conhecimentos Tradicionais e suas articulações ao ensino de Geografia na Amazônia". A pesquisa justifica-se pelo desafio de pensar que o problema do conhecimento é mais epistemológico do que metodológico. Ressaltamos que o conhecimento tradicional vai além do senso comum, é um conhecimento produzido e mantido por gerações. A

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.267.002

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e ou pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um protocolo de pesquisa com seres humanos, o mesmo atende os preceitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, somos pela APROVAÇÃO. Salvo o melhor juízo é o parecer

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2103378.pdf | 11/08/2023 15:03:53 | | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_ENTREVISTA1.pdf | 11/08/2023 15:03:07 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Orçamento | 1_Orcamento_GelcianeBranda.pdf | 11/08/2023 15:01:25 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 2_Gelciane_Branda_PROJECTO.pdf | 11/08/2023 15:01:11 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 11/08/2023 15:00:43 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Recurso Anexado pelo Pesquisador | CartaResposta_Pendencias.pdf | 27/07/2023 18:41:42 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Oficio_para_PRESIDENTE.pdf | 27/07/2023 18:33:09 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Oficio_para_Escola.pdf | 27/07/2023 18:32:22 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_assentimento_menor.pdf | 27/07/2023 18:28:03 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_Gelciane.pdf | 15/06/2023 14:46:14 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Anuencia_Comunidade.pdf | 15/06/2023 14:45:48 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Anuencia_Escola.pdf | 15/06/2023 14:43:28 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Curriculo_JoseVicente_de_Souza_Aguia.pdf | 15/03/2023 12:16:49 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| Outros | Curriculo_Gelciane_da_Silva_Branda.pdf | 15/03/2023 12:16:26 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.267.002

| | | | | |
|---|----------------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Professor.pdf | 14/03/2023 19:51:28 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Pais_responsaveis.pdf | 14/03/2023 19:51:18 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Comunitario.pdf | 14/03/2023 19:51:06 | GELCIANE DA SILVA BRANDAO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 29 de Agosto de 2023

Assinado por:

ELIELZA GUERREIRO MENEZES
(Coordenador(a))

| | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777 | CEP: 69.050-030 |
| Bairro: chapada | |
| UF: AM | Municipio: MANAUS |
| Telefone: (92)3878-4368 | Fax: (92)3878-4368 |
| | E-mail: cep.uea@gmail.com |



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Ananda (Participante)

Página 1 de 2

Gelciame B (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impôr” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/ 01 /2025

X Assinatura antônio de S. leia
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Amanaldo (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas *Eliziane* (Participante)

Página 1 de 2

Geluani B. (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impor” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Gelciane dos Santos Xavier

Assinatura do Participante



Gelciane da Silva Brandão

Gelciane da Silva Brandão

Rubricas Elinair (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Emanuela (Participante)

Página 1 de 2

Gilvan M B (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é "impor" o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

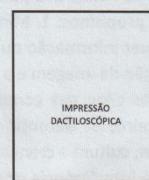
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Gelciane da Silva Brandão
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Esserneahdo (Participante)

Página 2 de 2

gulciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas GERALDO (Participante)

Página 1 de 2

guliana B. (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impor” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão garantidos ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

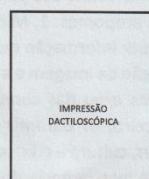
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Geraldo da Costa França
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubrícias Geraldo (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Haroldo (Participante)

Página 1 de 2

(Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impôr” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão garantidos ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

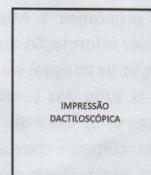
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/ 01 /2025

Haroldo Bernandes Júnior
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Haroldo (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Janaúna (Participante)

Página 1 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impor” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gélciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a.), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Jéssaura Xavier de Oliveira
Assinatura do Participante

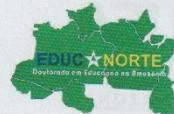
Gélciane da Silva Brandão
Gélciane da Silva Brandão



Rubricas Jéssaura (Participante)

Página 2 de 2

Gélciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cuja a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Guilene (Participante)

Página 1 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é “impôr” o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

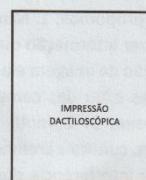
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Gelciane da Silva Brandão
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Gelciane (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

Prezado Professor, o(a) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicensete@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descritores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é professor do ensino de geografia.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos à disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Morluce (Participante)

Página 1 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

Prezado Professor, o(a) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicens@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descritores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é professor do ensino de geografia.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos à disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Mavilce (Participante)

Página 1 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Nair (Participante)

Página 1 de 2

Gluom 3 (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é "impor" o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(a) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(a) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(a) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

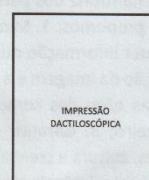
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/ 01 /2025

Nair Pires Konier
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Nair (Participante)

Página 2 de 2

Gelciane B. (Pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMUNITÁRIO(A)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**SABERES TRADICIONAIS E SUAS ARTICULAÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA**”, cujo a pesquisadora responsável é **GELCIANE DA SILVA BRANDÃO**, portadora do RG 2155224-0, CPF: 852.220.032-72, TELEFONE (92) 99274-1427, e-mail: brandaoanny2@gmail.com; tendo como orientador o prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, portador do RG: 0804833-9, CPF: 200.773.272-68, TELEFONE (92) 99222-1818, e-mail: jvicente@uea.edu.br. Os objetivos do projeto são: compreender a possibilidade de articulação epistêmica dos Saberes Tradicionais de estudantes e professores, a produção de conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia; realizar a revisão da literatura sobre os Saberes tradicionais em teses e dissertações na Amazônia a partir dos descriptores: saber tradicional; saber tradicional e Amazônia; percepção fenomenológica e ensino de Geografia; cartografar os Saberes Tradicionais dos participantes (moradores, docentes e estudantes) a partir de realização de oficinas, diálogos e produção de escrita e de imagens; conhecer a compreensão epistêmica dos docentes sobre o ensino de Geografia; compreender os possíveis diálogo do ensino canônico de Geografia com os Saberes Tradicionais e produzir conhecimentos com os participantes mediado pelos seus saberes tradicionais com vista a articulação ao ensino de Geografia.

O(A) Sr(a) está sendo convidado para ser participante por que é morador da comunidade e possui relação de trabalho com os saberes tradicionais relativos à água, à terra e à floresta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe na pesquisa que será desenvolvida na escola Municipal Marcelino Henrique da comunidade Santa Rita de Cássia da Valéria, no município de Parintins, Amazonas, Brasil.

Caso aceite participar sua participação consiste em nos dar entrevista sobre a história da comunidade e sobre os saberes tradicionais ou produzir desenhos sobre a temática da pesquisa. Para a realização dessas atividades iremos organizar os dias que o Sr(a) poderá nos receber e nos colocamos a disposição para que tenha acesso aos registros da pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para registro de imagem ou som, quando estivermos entrevistando o Sr(a) ou lhe observando no desempenho de suas atividades laborais relacionada aos saberes da água, da terra e da floresta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) será de que 1. Os saberes tradicionais vão passar a ser socializados e que podem chegar a lugares onde não gostariam; 2. Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação; 3. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; 4. Interferência na vida e na rotina dos participantes; 5. Divulgação de dados confidenciais e de imagem. Para minimizar os riscos propomos: 1. Minimiza-los através do diálogo dos dados antes de qualquer divulgação, retirando qualquer informação que lhe cause constrangimento; 2. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; 3. Garantir uma abordagem cautelosa ao participante considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro; 4. Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante; 5. Garantia de divulgação da imagem, mas sem identificação do participante e com autorização do participante. Bem como a confidencialidade dos dados e uso das imagens com intuito estritamente acadêmico e científico.

Rubricas Safira (Participante)

Página 1 de 2

Gilvani B. (Pesquisador)



Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: 1. A possibilidade de realizar diálogo dos saberes tradicionais com os conhecimentos ensinados no ensino de Geografia; agregar um pluralismo epistemológico considerando os saberes tradicionais; o objetivo não é "impor" o saber tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, através de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao Sr(a) e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O modo como será resarcida as despesas será através de transferência via Pix, previsto inicialmente o valor de R\$ 300,00.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Gelciane da Silva Brandão, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Edilce Baranda nº 130, bairro: Santa Clara, telefone (92) 99274-1427 e-mail: brandaoanny2@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

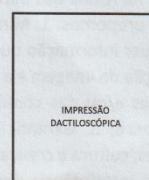
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, 25/01/2025

Safira Xanini Ferreira
Assinatura do Participante

Gelciane da Silva Brandão
Gelciane da Silva Brandão



Rubricas Safira (Participante)

Gelciane B. (Pesquisador)