



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

NILCE PANTOJA DO CARMO

**UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em
contexto escolar urbano**

**BELÉM-PA
2019**



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

NILCE PANTOJA DO CARMO

**UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em
contexto escolar urbano**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação; Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

**BELÉM-PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P198r PANTOJA DO CARMO, NILCE
UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de
alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano / NILCE
PANTOJA DO CARMO. — 2019.
159 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Ribeirinhos. . 2. Educação. . 3. Cultura. . 4.
Identidade. . I. Título.

CDD 370.811

TERMO DE APROVAÇÃO

**AUTORA:
NILCE PANTOJA DO CARMO**

**UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em
contexto escolar urbano**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação/Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 28/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Presidente (UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
(Membro Interno/UFPA)

Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças da Silva
(Membro Externo/UEPA)

Para João, fonte inesgotável de amor.
Para Antônia, cuja fé impulsiona grande parte dos meus sonhos

AGRADECIMENTOS

Desde o início, Deus esteve à frente desta caminhada. Era um caminho por mim desejado e Ele, aos poucos, ajudou-me a trilhar as melhores formas de percorrê-lo. Apesar de as pedras terem sido inúmeras, fui sustentada por Ele, que fez com que cada tropeço me impulsionasse para frente, ensinando-me algo importante a minha formação. Ele é o dono de cada milagre ocorrido em minha vida e, por isso, eu sou muitíssimo grata: obrigada, meu Deus Todo Poderoso!

Nesta caminhada, que representa um sonho e parte de um projeto de vida, tive a oportunidade de contar com o apoio e com o carinho de pessoas muito especiais, as quais – de maneira bem próxima e/ou distante fisicamente – auxiliaram-me a reunir as condições necessárias para concretizar esse sonho/projeto. A quantidade dessas pessoas é expressiva e representativa da generosidade, da empatia e do amor que ainda existem na humanidade. Assim, sou grata a cada familiar ou amigo que com palavras, expressões e ações me incentivaram a prosseguir. Dentre estes, cabe nomear alguns que são de fundamental importância para mim:

Ao meu pai (Saulino de Jesus do Carmo) e ao meu irmão (Sebastião Pantoja), que me ensinaram tantas coisas bonitas e hoje, lá do céu, olham e oram por mim e pela minha família;

A minha mãe, Antônia Pantoja do Carmo, que me ensinou a lutar firmemente pelos meus sonhos, dedicando parte de seu tempo, esforço e orações para que eu conseguisse realizá-los;

Ao meu maravilhoso filho, João Pedro, que com afetividade, alegria e compreensão me apoiou imensamente em cada momento dessa caminhada, demonstrando que a relação construída por nós é o resultado do mais forte e verdadeiro amor;

Aos meus irmãos Erenilza, Josias e Antenor pelo carinho e incentivo a mim dedicados. E, especialmente, a minha irmã Nilza Helena: amiga amorosa e dedicada, a qual não mede esforços para ajudar a mim e ao meu filho;

Ao meu “parceirão” Josemar Alves, que com amor, compreensão e dedicação fez-se como um grande apoiador diante dos momentos fáceis e complexos dessa trajetória;

Ao meu estimado e generoso orientador, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, por todas as oportunidades e os ensinamentos a mim concedidos, os quais foram fundamentais ao meu crescimento acadêmico;

Aos meus amigos Raimundo Farias Jr. e Edilena Souto, que em grande medida me apoiaram durante os estudos preparatórios ao Mestrado, bem como a minha amiga Léa Cláudia, que com sabedoria e tranquilidade tantas vezes me conduziu à reflexão acerca de aspectos importantes da vida;

A todos os meus colegas de turmas, os quais generosa e sabiamente me proporcionaram valiosos momentos de aprendizagens. Em especial ao meu amigo Daniel Corrêa, que a partir de diálogos e incentivos afetuosos me amparou em diversos momentos dessa jornada acadêmica;

A cada membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED): profissionais competentes no que tange ao acompanhamento e à valorização discente, principalmente, no que versa ao corpo docente, cujos ensinamentos e trocas de experiências fizeram-se basilares ao meu amadurecimento acadêmico. Especialmente, aos professores Damião Bezerra e Maria das Graças da Silva (UEPA), que generosamente contribuíram para o andamento teórico-metodológico deste trabalho, impulsionando a sua construção e o seu aperfeiçoamento;

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), pela concessão da Licença Aprimoramento no cargo de Especialista em Educação;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa, a qual (ainda que concedida por poucos meses) auxiliou o desdobramento da pesquisa e a execução do trabalho;

Aos membros das escolas Arthur Porto e Prof. Camilo Salgado pelo acolhimento solidário e participativo, cuja colaboração proporcionou ricas reflexões à elaboração deste trabalho. Assim, agradeço pelo apoio das diretoras Samira Alexandrino e Alinne Castro (responsáveis respectivamente pelas escolas) e, principalmente, a cada aluno, professor e coordenador pedagógico que desvelou “um pouco” de suas vivências para favorecer a compreensão do processo educativo de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. Esses sujeitos revelaram a importância da construção de uma escola/sociedade responsável pela formação humana dos cidadãos, a qual acolha, respeite e valorize as individualidades e especificidades intrínsecas aos diferentes contextos culturais e identitários.

“A natureza dos homens é a mesma, são os seus
hábitos que os mantêm separados”
Confúcio (551 a.C.- 479 a.C.)

RELAÇÃO DE SIGLAS

CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação

E.E.E.F – Escola Estadual de Ensino Fundamental

E.E.E.F.M – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ICED – Instituto de Ciências da Educação

PA - Pará

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SOESE – Serviço de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

USE - Unidade SEDUC na Escola

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Chegada dos alunos ao Porto Veneza	21
Imagem 2: Retorno dos alunos ao Porto.....	21
Imagem 3: Chegada dos alunos ao barco	22
Imagem 4: Barco escolar navegando na Baía do Guajará	22
Imagem 5: Mapa da zona metropolitana de Belém, demonstrando a sua proximidade com as ilhas.....	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações do Banco de dados do PPGED/CCSE/UEPA	37
Quadro 2: Dissertações do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA	46
Quadro 3: Teses do Banco de dados do PPGED/ICED/UFPA	53

CARMO, Nilce Pantoja do. **UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano**. Dissertação de Mestrado, 159 fls, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, 2019¹.

RESUMO

A dissertação apresenta as especificidades da pesquisa intitulada “UM RIO NO CAMINHO: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/ICED/UFPA. O estudo teve como objetivo compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos que estudam em escolas localizadas na zona urbana de Belém. A pesquisa se fundamentou metodologicamente em uma abordagem qualitativa, sendo amparada, por alguns elementos técnicos da pesquisa etnográfica. No primeiro momento, foi realizada uma busca bibliográfica sobre as categorias principais do tema em discussão (ribeirinhos, educação, cultura e identidade), bem como sobre os recursos teórico-metodológicos viáveis a serem utilizados. Efetivou-se, também inicialmente, uma verificação nos bancos de dados digitais dos PPGED/CCSE/UEPA e PPGED/ICED/UFPA, buscando dissertações e teses que alicerçassem o entendimento acerca de como a Educação Ribeirinha vem sendo, academicamente, abordada no contexto paraense e amazônico. A coleta de dados ocorreu a partir da observação em campo, da compreensão a respeito dos PPPs escolares e por meio de entrevistas realizadas junto a alunos, professores e coordenadores pedagógicos vinculados a duas escolas estaduais. O estudo foi gerado pela problemática “Como se dá o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos em escolas urbanas?”, sendo que os resultados que dele emergiram versam sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses alunos para terem acesso à educação formal, assim como sobre a necessidade de que suas realidades vivenciais sejam mais conhecidas, compreendidas e valorizadas pelas escolas em que se inserem, o que deveria subsidiar a efetivação de um trabalho sistematizado voltado aos seus êxitos educativos em todos os aspectos e singularidades. Diante disso, pode-se afirmar que a dissertação desvela abordagens importantes sobre a escolarização de alunos ribeirinhos, fazendo-se como um instrumento de pesquisa e reflexão a quem se dedica ao assunto ou por ele se interessa.

PALAVRAS-CHAVE: Ribeirinhos. Educação. Cultura. Identidade.

¹O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

CARMO, Nilce Pantoja do. **A RIVER ON THE WAY: schooling processes of riverine students in an urban school context.** Masters Dissertation, 159 p., Graduate Program in Education (PPGED), Institute of Educational Sciences (ICED), Federal University of Pará (UFPA), Belém-PA, 2019²

ABSTRACT

The dissertation presents the specificities of the research entitled “A RIVER ON THE WAY: schooling processes of riverine students in an urban school context”, linked to the Graduate Program in Education - PPGED/ICED/UFPA. The objective of this study was to understand the schooling process of the riverine students who study in schools located in the urban area of Belém. Methodologically, the research was based on a qualitative approach, being supported by some technical elements of the ethnographic research. In the first moment, a bibliographical search was made on the main categories of the subject under discussion (riverine people, education, culture and identity), as well as on the viable theoretical-methodological resources to be used. Initially, a verification in the digital databases of the PPGED/CCSE/UEPA and PPGED/ICED/UFPA was also carried out, searching for dissertations and theses that would underpin the understanding about how the Riverine Education has been academically addressed in the context of Pará and Amazon. The data collection was based on field observation, understanding the schools’ PPPs, and interviews made with students, teachers and pedagogical coordinators from two state schools. The study originated from the question “How does the schooling process of the riverine students in urban schools occur?”, and the results that emerged from it consist of the numerous difficulties faced by these students in order to have access to formal education, as well as the need for their living realities to be better known, understood and valued by the schools where they are inserted, which should subsidize the accomplishment of a systematized work focused on their educational successes in all aspects and singularities. Therefore, it can be stated that the dissertation reveals important approaches on the schooling of riverine students, making itself as an instrument of research and reflection to those who dedicate themselves to or are interested in the subject.

KEYWORDS: Riverine people. Education. Culture. Identity.

² This work was performed with the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Financing Code 001.

SUMÁRIO

1 SUBINDO NO BARCO: elementos introdutórios	15
1.1 Caracterização e motivações da pesquisa	16
1.2 Desdobramentos metodológicos da pesquisa	28
2 NAVEGANDO POR OUTRAS PESQUISAS	35
2.1 Dissertações publicadas pelo PPGED/CCSE/UEPA	36
2.2 Dissertações publicadas pelo PPGED/ICED/UFPA	45
2.3 Teses publicadas pelo PPGED/ICED/UFPA	52
3 A CULTURA, A IDENTIDADE E O SER RIBEIRINHO	58
3.1 Navegando pelo rio da Cultura	58
3.2 Navegando pelo rio da Identidade	65
3.3 Cultura e Identidade em Comunidades Ribeirinhas	75
4 EDUCAÇÃO: um rio de possibilidades	82
4.1 A Educação do Campo e a Escola Ribeirinha	88
4.2 O que revelam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas.....	94
4.2.1. As escolas e as suas histórias.....	95
4.2.2. As metas a serem alcançadas.....	97
4.2.3. Os objetivos propostos.....	98
4.2.4. As finalidades da educação.....	98
4.2.5. As práticas de Ensino.....	100
4.2.6. As concepções das escolas a respeito de:.....	101
5 VOZES DOS SUJEITOS: um rio ligando caminhos	108
6 DESCENDO DO BARCO: algumas considerações finais	140
REFERÊNCIAS	146

APÊNDICES

ANEXO

1 SUBINDO NO BARCO: elementos introdutórios

“[...] desde o começo, eu sempre gostei de estudar. E também a minha mãe me incentivava. E, desde pequena, eu sempre estudei longe porque a minha casa é num lugar de mata, distante da escola.”

(Aluno ribeirinho – A1)

Este trabalho teve como objeto de estudo a compreensão acerca do processo de escolarização vivenciado por alunos ribeirinhos – que moram nas ilhas³ do Maracujá e de Jenipaúba – e estudam em escolas localizadas na zona urbana de Belém⁴.

Assim, o estudo representa a busca de conhecimentos acerca das vivências estudantis desses alunos, pondo em foco suas motivações, aspirações e dificuldades enquanto discentes e vislumbrando o êxito escolar como garantia – preconizada em lei – do acesso e permanência de todos os alunos. Considerando que o ribeirinho (munido de suas visões de mundo e de suas experiências como sujeitos sociais), ao trazer consigo suas especificidades socio-histórico-culturais, precisa encontrar na escola a mediação e o enriquecimento do seu universo de aprendizagem a partir de ações que articulem seus saberes com os conhecimentos formalmente construídos naquele ambiente educativo. Tal enriquecimento se baseia num movimento intrínseco ao ato de educar como instrumento de libertação humana, pois como cita Reboul (2000), o ato educativo transcende à fabricação de adultos segundo um modelo, tratando-se da libertação em cada homem do que o impede de ser ele mesmo, permitindo-lhe sua realização consonante com seu “gênio singular”.

Direcionando o pensamento do autor ao aluno ribeirinho, ressaltamos a relevância de que o mesmo tenha oportunidade, no ambiente escolar, de galgar seus objetivos discentes, participar ativamente do processo de aprendizagem, ampliar seus horizontes epistemológicos, sem deixar de “ser ele mesmo”, sem esquecer e/ou subjugar suas origens, mas (em contraponto a essa ideia) valorizá-la como aspecto

³ Ambas localizadas no município de Acará, no nordeste paraense.

⁴ Embasado por dados oficiais coletados, em 2012, pela Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM), o Anuário Estatístico do Município de Belém – 2017, demonstra que existem 39 ilhas pertencentes à jurisdição administrativa deste município; disponível em: www.belem.pa.gov.br/transparencia; acesso em: 26/12/2018, às 16h23min.

importante de sua formação humana e identitária. Neste sentido, subir no barco representa a iniciativa de acompanhar vivências educativas desse aluno, sonorizando suas realidades na construção deste trabalho.

1.1 Caracterização e motivações da pesquisa

Pensando na escola como espaço democrático de direitos, onde todos precisam ter vez e voz, o diálogo e a interação respeitosa fazem-se como condição *sine qua non* ao adequado crescimento individual e coletivo e – embora saibamos que não é fácil construir práticas igualitárias em sociedades profundamente desiguais – vale ressaltar as ideias de Gentili (2008), quando define a pedagogia da esperança como uma pedagogia da igualdade e pela igualdade. Essa pedagogia considera a importância da igualdade formal em uma sociedade democrática, porém, busca (além dela) construir valores, sentimentos e direitos a partir dos quais a igualdade se estruture como prática efetiva na vida das pessoas. Dessa forma, a escola precisa assumir o compromisso com a promoção da igualdade, cujas práticas educativas convirjam com os objetivos e anseios dos que a ela pertencem.

Coadunando com a necessidade da implementação de processos igualitários, o estudo apresenta relevância social quando pensa-se na educação como instrumento capaz de promover a valorização e a formação do indivíduo, subsidiando sua atuação consciente na realidade vigente. Para que tal inserção ocorra, é de suma importância que os alunos ribeirinhos tenham as suas especificidades conhecidas, compreendidas, consideradas e valorizadas no espaço escolar ao qual pertencem. Cabe aqui, entre outros, o olhar sensível acerca de suas percepções sobre o rio e as paisagens quando vêm à escola e quando voltam às suas casas; querer saber qual a Geografia, a História, as Ciências, a Literatura, os aspectos socioculturais e econômicos do lugar onde moram; identificar e ampliar os conhecimentos que possuem acerca de seus direitos e deveres; desvelar suas raízes e formação identitárias; conhecer seus objetivos e utopias, buscando formas para que os saberes abordados na escola tornem-se suportes às suas concretizações. Nessa direção e, preconizando a importância da valorização de um currículo que inclua a comunidade ribeirinha, enfatizam-se que:

Redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (ABREU, GONÇALVES & OLIVEIRA, 2015, p.99).

De fato, o citado redimensionamento curricular é um desafio, mas um desafio exequível e justo. Neste sentido, o desenvolvimento deste trabalho vislumbra o desvelamento e a discussão acerca dos aspectos favorecedores do êxito escolar dos alunos focalizados, o que converge com a concepção de Nóvoa (1992), que sugere a constituição de uma escola capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, escolas voltadas para abordagens além de seus muros, para currículos e componentes coerentes com as demandas do século XXI e com discussões necessárias e inovadoras.

Vale ressaltar que o deslocamento realizado pelos alunos ribeirinhos, que necessitam dar continuidade aos seus estudos viajando para as zonas urbanas, não é algo recente. Lembro, por exemplo, que alguns dos meus primos, ainda na década de 1980, já vinham da cidade de Barcarena ou do interior do Moju para estudarem em Belém. Alguns enfrentavam o desafio de vir e voltar diariamente (tal qual o fazem os alunos, cujas experiências são objeto desse estudo), outros solicitavam moradia aos parentes ou amigos residentes aqui na cidade, onde, às vezes, tinham a sorte de serem bem recebidos. Muitas outras vezes eram vítimas de maus-tratos e/ou explorações, obrigados a realizar trabalhos, principalmente, domésticos inadequados às suas idades.

Meus pais são originários do interior do Moju, mas dada a difícil situação financeira de minha família⁵ tivemos condições de acolher para estudar em Belém (em tempos alternados) apenas uma afilhada e uma sobrinha de minha mãe, as quais foram criadas como minhas irmãs e saíram de casa já adultas. Entretanto, ainda lembro da realidade vivenciada por alguns dos meus primos que moravam na capital

⁵ Na década de 1980, meu pai trabalhava, como agente de portaria, na Secretaria de Estado de Administração - SEAD (quando tornou-se servidor público estatutário, vinculado àquela Secretaria), mas “ganhava” pouco para nos sustentar, já que éramos seis filhos e, com o acolhimento de outra pessoa em casa, teria que prover o sustento de, no mínimo, 9 pessoas.

com outras famílias e no contraturno dos estudos – por determinação dos seus “anfitriões” – vendiam chope⁶, pupunha⁷ ou bombons nas ruas e quando chegavam (via de regra já à noite) ainda tinham que cozinhar e cuidar da casa. Assim, quase não tinham tempo para estudar, correndo sempre o risco de ficarem reprovados (termo usado para configurar a retenção anual à época) ao final do ano letivo.

Ao conversar com esses primos constatei que – apesar de hoje serem pessoas que constituíram famílias e terem certa estabilidade financeira – guardam lembranças dolorosas de uma infância/adolescência marcada pela solidão (longe de seus familiares), por grande submissão e até pelo medo (inclusive de serem mandados de volta para o “interior”, onde lhes eram oferecidos estudos apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental, possuindo restritas possibilidades de ascensões estudantis e/ou perspectivas de vidas mais promissoras economicamente). Estudar na capital representava, para eles, a esperança de ajudar futuramente os seus pais, que continuavam vivendo nas zonas rurais.

Devido àquela rotina que vivenciavam, nós não tínhamos muito contato. Nossas infâncias foram marcadas por realidades diferentes e poucas vezes estávamos juntos. Todavia, lembro de que suas vivências me incomodavam: achava injusto o fato de não poderem brincar, de trabalharem tanto e de viverem separados dos meus tios. O tempo passou e as lembranças daquele momento da infância foram ficando mais rarefeitas. Eu não podia fazer nada para mudar aquela situação e, por longo tempo, a esqueci.

Tornei-me adulta, pedagoga (especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva) e, em 2008, passei no concurso público (C-125) para provimento de vagas efetivas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), ocasião em que ocupei os cargos de professora (Educação Geral) e de técnica em Educação (cargo atualmente denominado Especialista em Educação

⁶ Suco de frutas congelado vendido em saquinhos, conhecido por diferentes nomes nas regiões brasileiras, como geladinho (para os paulistas), sacolé (para os cariocas), dindin (para os nordestinos), gelinho ou chup-chup pelo país afora; disponível em: g1.globo.com; acesso em: 26/12/2018, às 9h34min.

⁷ Fruto da palmeira *multicaule Bactris gasipaes*, nativa da região amazônica, conhecida popularmente pelos nomes pupunheira e pupunha-verde-amarela. Fruto, de polpa fibrosa, saboroso e nutritivo, consumido após cozimento; disponível em: [//pt.m.wikipedia.org/wiki/pupunha](http://pt.m.wikipedia.org/wiki/pupunha); acesso em: 26/12/2018, às 9h40min.

Classe II). Em 2012, solicitei exoneração do cargo de professora para assumir a vaga (no mesmo cargo) conquistada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Assim, permaneço, até hoje, profissionalmente vinculada ao município de Belém (como professora) e ao Estado (como especialista em Educação Classe II). Penso que essa breve explanação acerca de minha vida laboral seja necessária, pois foi durante minha atuação como técnica em Educação numa escola do Jurunas, que me deparei com a situação dos ribeirinhos, vindos de suas cidades em busca da educação formal oferecida nas escolas de Belém.

O primeiro contato com os alunos ribeirinhos ocorreu em 2014, quando fui solicitada a trabalhar por alguns dias durante o turno da manhã (sendo que eu atuava no noturno, acompanhando o trabalho junto às turmas da modalidade EJA e do Ensino Médio). Em um desses dias, uma colega, coordenadora pedagógica, realizou o atendimento de um grupo de alunos que foram ao SOESE (Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar) para reclamar a maneira como estavam sendo tratados pelos colegas, devido à forma como se expressavam verbalmente. Eu estava próximo ao atendimento e aquela situação me chamou muito a atenção. Quando saíram da sala, quis saber mais sobre aqueles alunos. Minha colega de trabalho falou sobre eles com respeito e admiração, expondo que eram muito bons alunos, apesar da “saga” que vivenciavam, diariamente, para estudar. Naquele momento, não me lembrei dos meus primos (que, provavelmente, passaram por situação similar), mas fiquei tocada com o constrangimento que vi nos olhos daqueles alunos.

Aquela situação disparou em mim um interesse muito forte. Nos dias seguintes consegui conversar com alguns alunos ribeirinhos; fazer levantamento (junto ao secretário da escola) do quantitativo deles ali matriculados e suas situações enquanto discentes, constatando que eram, de fato, bons alunos (no que versa à assiduidade, notas...); compreender, geograficamente, a causa pela qual eles se inseriam – em considerável quantidade – em escolas do bairro do Jurunas⁸, visto que este é um

⁸ Um dos bairros mais populosos da cidade de Belém do Pará. Seu nome homenageia uma tribo indígena, assim como a maioria de suas ruas recebeu nomes indígenas, como Mundurucus, Tamoios, Tupinambás. Está situado na zona sul de Belém, fazendo limite com os bairros da Cidade Velha (a oeste), Batista Campos (ao norte), Condor (a leste) e a Baía do Guajará (ao sul). Recebe inúmeras visitas de pessoas vindas do interior do estado, fato que influenciou, diretamente, a sua formação populacional; disponível em: [//pt.wikipedia.org/wiki/Jurunas_\(Belém\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jurunas_(Belém)); acesso em: 26/12/2018, às 9h56min.

bairro que abriga uma importante zona portuária (da Bernardo Sayão, também conhecida como “Estrada Nova”), onde os alunos chegam e se dirigem, geralmente a pé⁹ (economizando o dinheiro da passagem de ônibus), a diversas escolas da USE-02 (Unidade Seduc na Escola – 02), tais como a E.E.E.F. Vereador Gonçalo Duarte, a E.E.E.F. Maria Luiza Vella Alves, a E.E.E.F.M. Arthur Porto, a E.E.E.F. Profa. Marluce Pacheco Ferreira, a E.E.E.F.M. Prof^a. Placídia Cardoso e a E.E.E.F.M. Prof^o. Camilo Salgado.

As conversas informais que tive com os alunos foram muito ricas. Através delas lembrei-me das situações vivenciadas pelos meus primos aqui em Belém e tive a iniciativa de procurá-los para conversarmos um pouco sobre suas antigas vivências. Essas conversas apresentaram diversos pontos em comum, inclusive, o fato de os alunos também se sentirem muito cansados e solitários, pois – apesar de voltarem todos os dias às suas casas nas ilhas – não tinham muito tempo para interagirem com os seus familiares.

Os alunos expressaram, ainda, preocupação com o meio de transporte coletivo/aquático (os barcos) utilizado em suas vindas e voltas, o qual é subsidiado pela administração pública e lhes representa, muitas vezes, um problema pois, por exemplo, quando o governo estadual não efetua o pagamento correto dos barqueiros¹⁰, estes fazem greves, o que inviabiliza o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que eles ficam impossibilitados de chegarem até Belém e voltarem às suas localidades.

Fazendo referência, naquele contexto, à necessidade exploratória de navegar como maior do que a própria vida Tocantins (1988) recorda Fernando Pessoa, poeta português conhecido pela citação “Navegar é preciso”, a qual parafraseou do general romano Pompeu (106-48 aC), que costumava expressar “navigare necesse est, vivere non necesse” (navegar é preciso, viver não é preciso). Tecendo analogia à citação do

⁹ Ainda no bairro do Jurunas, o porto mais próximo das escolas é o Porto Custódio, sendo que a distância entre ele e a escola Gonçalo Duarte (a mais aproximada) é de 230m, percurso que o aluno realiza em cerca de 3min. Entre o citado porto e a escola Camilo Salgado (mais distanciada) a distância é de 1,4km, percurso realizado pelo aluno em, aproximadamente, de 15min; disponível em: [//pt.wikipedia.org/wiki/Jurunas/portos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jurunas/portos); acesso em: 26/12/2018, às 10h22min.

¹⁰ Sujeitos que conduzem ou trabalham em barcos, trabalhando em pesca ou em condução. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/significado/barqueiro/; acesso em: 18/12/2018, às 13h36min.

autor, pode-se dizer que aos ribeirinhos navegar é, de fato, preciso, fazendo-se como necessidade e condição para que o acesso ao conhecimento escolarizado/formal seja alcançado por esses alunos.

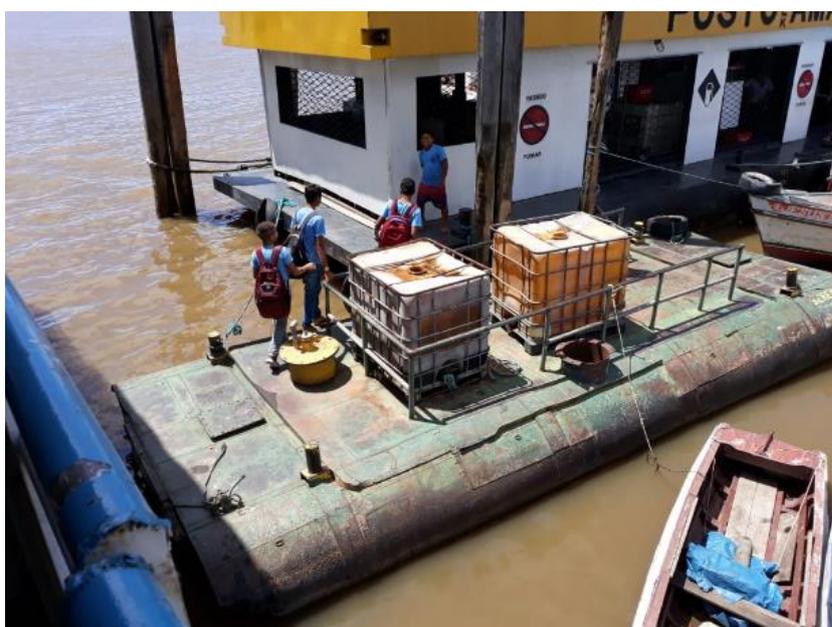
A seguir, algumas imagens que demonstram os percursos fluviais dos alunos ribeirinhos:

Imagem 1: Chegada dos alunos ao Porto Venezia, às 6h37min.



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 2: Retorno dos alunos ao porto, após as aulas, às 12h42min



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 3: Chegada dos alunos ao barco, às 12h45min.



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Imagem 4: Barco escolar navegando na baía do Guajará¹¹.



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

¹¹ Fonte: Agência Belém. Disponível em: www.agencia.belem.com.br/barcoescolar/3424; acesso em: 20/01/2019, às 7h56min.

Ressalto que navegar, historicamente, guarda conotação e apelo, muitas vezes, voltados à exploração da natureza e/ou das civilizações. “Navegar é preciso”, em distintos contextos: para explorar, civilizar, catequizar, dizimar, comunicar, transmitir, transportar, comercializar, ... sendo que a dimensão exploratória das navegações se faz bastante evidente, quando cita-se:

OS VELHOS MARINHEIROS – os audazes marinheiros do ciclo dos Descobrimentos – haviam de dizer e de repetir que navegar é preciso: *navigare necesse est, vivere non necesse*. Essa tradição heróica vinha do romano Pompeu, em discurso a homens do mar indecisos, que preferiam esquivar-se dos perigos da tempestade, a enfrentá-los (TOCANTINS, 1988, p. 220).

O autor deixa claro que era necessário coragem e ousadia para desbravar rios e mares amazônicos e Pompeu utilizava, frenética e romanticamente, a sentença sobre a necessidade de navegar, com o intuito de encorajar aos “desencorajados” a partirem rumo a novos destinos. Encorajar-se diante das águas fez, inclusive, parte dos votos dos padres, nos anos-colônia, que saíam dos seminários cientes da missão de navegar sempre, disseminando a catequização. Pode-se dizer que a trajetória dos portugueses nos territórios da Amazônia foi, fortemente, marcada pela navegação como, novamente, o autor elucida:

[...] O destino humano estava no princípio e no fim do rio: vê-lo tentadoramente aberto em foz grandiosa, sinalizando rotas à procura da iniciação histórica, do alargamento da Fé e do Império. A natureza é desmedida e o homem é pequeno. E ele, o português, pequeno e navegador, marcou seus padrões em quase toda a Amazônia, e sempre para diante, navegando (TOCANTINS, 1988, p. 220-221).

Neste sentido, navegar fez-se como um elemento decisivo à exploração de nosso povo, terras e riquezas, influenciando – direta e indiretamente – a ocorrência de fatos marcantes e, muitas vezes, brutais à nossa historicidade. Não obstante, vale ressaltar também os seus aspectos positivos, tendo importância, ainda hoje, devido ao fato de que grande parte da população amazônica depende dos meios fluviais para desenvolver cotidianas e diferentes atividades: povoados, vilas e cidades recebem e/ou distribuem o que comer, vestir, calçar, ler, medicar através de navegações.

Trocam mercadorias, passeiam, estudam, trabalham por meio das viagens de barcos, navios, rabetas¹², canoas¹³ e outras pequenas ou grandes embarcações.

A necessidade das vias fluviais é, expressivamente, comum na Amazônia. Assim como em Belém, onde essa necessidade justifica-se devido à própria configuração geográfica do município, já que uma parte substantiva deste é composta por sistemas insulares. Segundo Anuário Estatístico do Município de Belém/2017¹⁴, o território se caracteriza por possuir, em sua divisão político-administrativa, 39 ilhas e 71 bairros, sendo que 40% deste território está abaixo do nível do mar. Apresenta 14 bacias hidrográficas e submete-se, consideravelmente, ao Regime de Marés. Além disso, aparece como a capital brasileira com maior índice pluviométrico do país.

¹² Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções. Disponível em: www.dicio.com.br/rabeta/; acesso em: 26/01/2019, às 18h.

¹³ Pequenas embarcações primitivas, feitas de uma só peça de madeira escavada. As canoas são totalmente abertas em cima, chatas no fundo e arredondadas nas bordas. São movidas a remos ou pás. Podem ser utilizadas para transporte ou pescaria em águas de rios ou lagos. Disponível em: www.dicio.com.br/canoa/; acesso em: 26/01/2019, às 18h05min.

¹⁴ Foi analisada a versão mais recente do Anuário, documento no qual constam muitas outras informações sobre Belém, a saber: **Área total do município:** 1.059,46 Km² (equivale a 30% da área da RMB); **População:** 1.446.042 habitantes. (59% da população da RMB). Disponível em: www.belem.pa.gov.br/transparencia/; acesso em: 02/01/2019, às 17h47min.

Imagem 5: Mapa da zona metropolitana de Belém¹⁵, demonstrando a proximidade com as ilhas.



É nesse contexto que os alunos ribeirinhos atravessam o rio, de segunda a sexta-feira, para realizarem uma das atividades mais importantes que existe: estudar. Assim, friso que a palavra “rio”, foi utilizada intencionalmente tanto no título deste trabalho – “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em

¹⁵ Parte do mapa de Belém. Base cartográfica: Cadastro Técnico Multifinalitário – PMB; disponível em: www.belem.pa.gov.br>app; acesso em: 02/01/2019, às 20h32min.

contexto escolar urbano” – quanto nos títulos e subtítulos de algumas seções. Pois o rio é encharcado de significância à vida do povo amazônida, configurando-se como algo transcendente à via de transporte. O ir e vir guarda percepções acerca das paisagens, sentimentos, emoções, crenças, conflitos, anseios e expectativas. Ele é intrínseco às nossas realidades, inclusive, é a partir dele que surge o termo “ribeirinho” como reflete Sousa:

[...] a paisagem do rio aparece como um ente aliado. Dele se tira o alimento, e, ao mesmo tempo, constrói-se um relacionamento marcado pelo que ditam as águas do rio em sua natureza revolta ou pelo seu remanso. Desse movimento, emerge o termo ribeirinho, uma referência que ultrapassa a aplicação usual da palavra: os 'que se encontram ou vivem nos rios ou nas suas proximidades' (SOUSA, 2010, p. 28-29).

Os rios, assim, fazem parte do imaginário, da cultura e da identidade de cada um de nós, amazônidas. São ilustrados em quadros, recitados e cantados, representando muito da realidade regional. Favorecem a manutenção da vida, tendo valor afetivo e possuindo densidade na evolução histórica, social, política e econômica da nossa região.

Ao se debruçar sobre a Amazônia, Loureiro (2001), também expressa a grandiosidade do rio, enfatizando que este confere ritmo específico à vida regional. Corroborando com essa ideia, compreendemos que o rio, no contexto desta pesquisa, faz-se (além das prerrogativas mencionadas) como uma possibilidade de acesso ao que os alunos almejam, já que em suas comunidades, muitas vezes, as escolas não oferecem além do nível fundamental de ensino. Atravessam o rio, assim, com a perspectiva de avançarem nos estudos.

Os alunos, sujeitos da pesquisa, chegam às escolas de Belém vindos de diferentes localidades. As percepções que cada um tem dos caminhos são distintas, assim como são diferenciadas as distâncias percorridas pelos grupos de estudantes de acordo com as cidades das quais se deslocam.

Além do deslocamento fluvial, os alunos percorrem distâncias relevantes para chegarem às escolas, o que lhes causa, geralmente, exaustão devido ao fato de o fazerem, via de regra, a pé. Chegam ao destino, muitas vezes, suados e cansados, o que desfavorece, inclusive, os momentos iniciais das aprendizagens.

Esses são aspectos reais da vida discente ribeirinha, cuja abordagem e discussão precisam ser levantadas, bem como se fazem importantes as reflexões acerca de outras especificidades. Pensamos que a ação educativa – consonante com o respeito e a valorização da diversidade existente na escola – é de extrema importância ao desenvolvimento salutar dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, requerendo do educador um posicionamento crítico, político e sensível diante desses processos. No caso do trabalho com alunos ribeirinhos, acreditamos na real necessidade do diálogo entre a ação educativa e suas especificidades, dialogicidade que converge com o pensamento de estudiosos acerca do assunto, quando citam:

[...] os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas (ABREU, GONÇALVES & OLIVEIRA, 2015, p.90).

Faz-se evidente, na concepção dos autores, que a escolarização desses alunos precisa favorecer a articulação de suas experiências estudantis com suas vivências identitárias, tendo em vista o reconhecimento e a valorização dos mesmos como sujeitos sociais pertencentes a dada etnia cultural.

Diante do levantamento bibliográfico realizado sobre o processo de escolarização de alunos ribeirinhos em escolas urbanas, constatamos que a educação ribeirinha, bem como a educação do campo contam com uma vasta publicação. Entretanto – apesar de algumas pesquisas (de dissertações e teses) se aproximarem da temática aqui discutida – não foram encontrados trabalhos que buscassem compreender, especificamente, o processo de escolarização de alunos ribeirinhos no contexto da escola urbana. Tal lacuna será ratificada pela explanação disposta na segunda seção “Navegando por outras pesquisas”, a qual se trata de uma verificação realizada junto a dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estadual e Federal do Pará. Esse fator evidencia (para além das contribuições sociais e profissionais) a importância acadêmica da pesquisa, contribuindo para com a produção de conhecimentos pouco explorados até o momento.

Diante do mencionado e – buscando compreender as responsabilidades que as presenças dos alunos ribeirinhos instigam à escola e ao seu Projeto Político

Pedagógico – o problema que direcionou o estudo foi: Como se dá o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos em escolas urbanas?

Corroborando com o citado problema, ressaltamos que as questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho foram: as práticas educativas desenvolvidas nas escolas valorizam as especificidades identitárias intrínsecas aos alunos ribeirinhos? As ações desenvolvidas nas escolas favorecem o avanço escolar dos alunos ribeirinhos, bem como a superação das dificuldades encontradas por esses alunos?

As questões norteadoras citadas levaram-nos a traçar alguns objetivos a serem alcançados durante a pesquisa. O objetivo geral é: compreender como ocorre o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos, que estudam em escolas localizadas na zona urbana. Do objetivo geral, desdobraram-se alguns específicos, tais quais: verificar se as especificidades identitárias desses alunos são consideradas e/ou trabalhadas nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas que os recebem; analisar de que forma o processo educativo influencia a trajetória estudantil dos sujeitos do estudo; aferir a existência de ações favorecedoras da superação ou minimização das dificuldades estudantis encontradas por esses alunos.

1.2 Desdobramentos metodológicos da pesquisa

Envolvidos na dinâmica do estudo, almejamos alcançar as diferentes nuances das realidades vivenciadas pelos alunos ribeirinhos no espaço escolar, apreendendo dessas realidades o que elas têm de mais significativo para os sujeitos em destaque e possibilitando o fomento da reflexão acerca de suas especificidades. Em direção à citada apreensão da realidade e partindo do pressuposto de que no presente objeto de estudo todos os fatos e fenômenos faziam-se significativos – merecendo atenção e cuidado ao seu manejo – optamos metodologicamente pela pesquisa qualitativa, a qual é conceituada, por Oliveira, como sendo:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

A citação acima leva-nos a pensar sobre a relevância do método utilizado ao adequado desvelamento do objeto de estudo, enaltecendo a reflexão e a análise como basilares a sua compreensão. Vale ressaltar que Freire (1996) cita, ainda, a importância da criticidade como um aspecto resultante de procedimentos metodologicamente rigorosos, que leva à superação da ingenuidade do saber ao oportunizar a aproximação cada vez maior do objeto. Através desse processo de aproximação reflexiva, analítica e crítica, ganha-se condições de se prescindir da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, à inquietação indagadora, ao desvelamento e à procura de esclarecimentos.

Neste intuito, buscamos o amparo de alguns elementos da pesquisa etnográfica voltando-a à educação, o que somente pode ser realizado, segundo André (2005), por meio da adaptação da etnografia. Para a autora, a etnografia é:

um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etmologicamente etnografia significa 'descrição cultural'. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Segundo André (2005), fazem parte da etnografia, as técnicas de observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, sendo que – dado o grau de interação com a situação estudada – procuramos colocar em prática, principalmente, a observação participante, dentre essas técnicas.

Munidos desse arcabouço metodológico, buscamos a aproximação da realidade dos alunos ribeirinhos, partindo daquele contato inicialmente curioso rumo a um contato sensível, mas também epistemológico e necessário a todo pesquisador.

Para tanto, vale ressaltar a importância da metodologia para com o desenvolvimento das pesquisas, a qual precisa ser compreendida e considerada na escolha e desenvolvimento das ações que concretizarão o estudo, uma vez que:

A metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticos da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a

metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Nesse sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados (THIOLLENT, 2004, p. 25).

As ideias de Thiollent trazem-nos, assim, informações de suma relevância ao conhecimento e entendimento acerca dos pressupostos metodológicos da pesquisa científica em educação. Elas demonstram que a metodologia faz-se como um fator instrumentalizador da pesquisa, disponibilizando ao pesquisador as técnicas mais adequadas e necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho.

Neste sentido, objetivando conhecer as diferentes formas de contribuições científicas inerentes ao tema realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica de livros, publicações periódicas e outros materiais dispostos nos acervos da Biblioteca Arthur Viana (CENTUR), da biblioteca da UEPA (do Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE) e, principalmente, das bibliotecas da própria UFPA (do Instituto de Ciências da Educação-ICED e do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-NAEA). Foram acessados, ainda, os acervos de banco de dados digitais dos PPGEDs da UEPA e da UFPA, mapeando autores e literaturas convergentes às categorias intrínsecas ao tema (escolarização, ribeirinhos, cultura, identidade), bem como acerca dos recursos teórico-metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento coerente da pesquisa e/ou fizeram-se importantes à interpretação dos dados coletados e à apresentação dos resultados.

Diante do exposto, destacamos que a coleta de dados foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arthur Porto e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Camilo Salgado.

A escolha das unidades de ensino justificou-se pelo fato de as mesmas possuírem um quantitativo¹⁶ expressivo de alunos ribeirinhos – distribuídos nos dois turnos (diurnos) de oferta dos Ensinos Fundamental e Médio e na modalidade EJA –

¹⁶ A EEEFM Arthur Porto teve 9 (nove) alunos ribeirinhos regularmente matriculados, no ano letivo 2018. A EEEFM Prof. Camilo Salgado teve 109 (cento e nove) alunos ribeirinhos regularmente matriculados, no ano letivo 2018. Fontes: dados cedidos pelo setor de secretaria das unidades de ensino.

o que nos levou a refletir sobre como ocorria o processo de escolarização dos citados alunos, dadas as suas especificidades. Para tanto, o estudo contou com a participação dos seguintes sujeitos de cada escola: dois professores (os quais possuísem pelo menos um ano de experiência docente na escola), dois coordenadores pedagógicos (que possuísem acima de um ano de atuação na unidade de ensino) e três alunos (ribeirinhos, que estudassem há pelo menos um ano em Belém).

Além das observações sobre vivências dos sujeitos pesquisados e dos registros fotográficos de parte dessas vivências, a coleta de dados realizou-se através da aplicação de entrevistas, técnica sobre a qual Lüdke e André (1986), destacam a vantagem pontuando que a mesma permite a captação imediata da informação desejada, podendo tratar de variadas abordagens e ser aplicada a qualquer tipo de informante. Concordando com as autoras e em coerência com o intuito de travar uma aproximação dialógica com os sujeitos da pesquisa, buscamos escutá-los através de entrevistas semiestruturadas, sobre as quais Alves e Silva, embasadas pelas concepções de Queiroz (1987), referem-se que:

Esse formato pede uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a 'evocar ou suscitar' uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos (ALVES & SILVA, 1992, p. 2).

Neste sentido, buscamos um certo grau de estruturação, elaborando perguntas que guardaram relação entre si (norteando as abordagens) e que direcionaram os diálogos, mas que também nos possibilitaram uma reelaboração do enunciado verbalizado, objetivando maior entendimento e melhor exteriorização de ideias, por parte dos entrevistados, sobre as categorias em discussão. Efetivamos a gravação dos áudios desse momento, o que norteou, de maneira bastante eficaz, suas posteriores transcrições e análises. Procedemos, além disso, com registros, num "caderno de campo", de fatores importantes observados na pesquisa como um todo, bem como de aspectos relevantes emergentes das entrevistas.

Vale frisarmos, que cada participante da pesquisa (bem como os responsáveis pelos alunos menores de idade) assinou, antes de ser entrevistado, um Termo de

Consentimento Esclarecido, no qual foram explicitados: alguns pontos importantes do estudo (como tema e objetivos), as formas das prováveis publicações do mesmo, a utilização de aparelho de captação e reprodução de áudio, a importância da contribuição de cada um e a solicitação da participação. Realizamos esta etapa, antes das entrevistas, como uma forma de legitimação do estudo, mas também para promovermos o esclarecimento e a elucidação de como se daria aquele momento, inclusive, dialogando sobre as dúvidas que surgiram acerca da pesquisa e frisando que se trataria de um momento em que cada participante poderia se sentir à vontade para se expressar, pois, como enfatizam Júnior e Júnior (2011), o “consentimento esclarecido” requer um esclarecimento prévio, anterior ao fornecimento da informação dada pelo entrevistado, o que gera um consentimento mais seguro e consciente.

Foi realizada, ainda, uma pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, vislumbrando conhecer um pouco mais a realidade da instituição, bem como as concepções e intencionalidades político-pedagógicas que fundamentam suas ações educativas, uma vez que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Neste íterim, buscamos verificar como são concebidas e vivenciadas as práticas educativas em cada unidade de ensino, vislumbrando as formas de organização pedagógica (e também política, já que são dimensões indissociáveis) que conduzam à superação de conflitos, ao aguçar do arcabouço epistemológico e à instrumentalização à vivência democrática e participativa por parte de todos os membros da comunidade escolar.

A partir da coleta de dados – consubstanciada por meio das observações em campo, da aplicação das entrevistas e das explorações dos Projetos Políticos Pedagógicos – procedemos à sistematização e organização das informações, sendo que diante do acúmulo do material coletado, os mesmos foram agrupados e

separados de acordo com as categorias discutidas. Esse procedimento favoreceu uma visão mais holística acerca dos elementos constitutivos da pesquisa, quando efetivou-se a interação e o diálogo entre os dados coletados junto aos indivíduos entrevistados, a base teórica reunida, as concepções encontradas nos PPPs das escolas e as observações realizadas durante os trabalhos de campo.

Coadunando com os objetivos traçados, essa primeira seção “Subindo no barco: elementos introdutórios”, dividiu-se em duas subseções 1.1 “Caracterização e Motivações da Pesquisa” e 1.2 “Desdobramentos Metodológicas da Pesquisa”, as quais apresentam e caracterizam o objeto de estudo, bem como as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que nos levaram a abordá-lo, discorrendo sobre as especificidades da problemática do estudo, suas questões norteadoras, objetivos e metodologia adotada ao alcance desses objetivos.

A segunda seção “Navegando por outras pesquisas” evidencia como a temática vem sendo discutida no cenário regional acadêmico. Trata-se de uma verificação nos bancos de dados digitais dos PPGEDs da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará em busca de dissertações e teses, que no período de 2005 a 2017, abordaram aspectos relevantes sobre as categorias da presente pesquisa.

A terceira seção, “A cultura, a Identidade e o Ser Ribeirinho”, apresenta-se, igualmente, subdividida em três abordagens que dialogam no intuito de traçar um breve estudo sobre cultura, identidade e acerca de como esses aspectos se manifestam nas comunidades ribeirinhas. Dessa forma, as subseções 3.1 “Navegando pelo rio da cultura”; 3.2 “Navegando pelo rio da identidade” e 3.3 “Cultura e Identidade em Comunidades Ribeirinhas” trazem concepções e enfoques teórico-descritivos, vislumbrando aspectos convergentes e/ou divergentes na constituição desses arcabouços sociais e suas influências para com as comunidades em destaque.

A quarta seção “EDUCAÇÃO: um rio de possibilidades”, busca demonstrar a importância da educação para com a formação dos sujeitos, desvelando alguns de seus aspectos que podem possibilitar a ação crítico-transformadora. Ela traz, na subseção 4.1, “Educação do Campo e a Escola Ribeirinha”, uma discussão de aspectos importantes acerca da educação vivenciada pelas comunidades ribeirinhas. A subseção 4.2, “O que revelam os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas

pesquisadas?”, revela aspectos importantes sobre educação dispostos nos PPPs das escolas pesquisadas.

Na quinta seção, “Vozes dos sujeitos: um rio ligando caminhos”, é realizada a apresentação e a análise dos dados coletados fundamentadas nas ideias de autores que tratam sobre as categorias identidade, escolarização e cultura.

Seguimos com “Descendo do barco: algumas considerações finais”, na qual tecemos um apanhado geral do trabalho, destacando os seus aspectos mais relevantes e as conclusões que dele emergiram; as Referências (que demonstram as fontes das citações direta e indiretamente apresentadas no texto); os Apêndices (materiais que deram suportes às entrevistas e Termo de Consentimento Esclarecido); Anexo (poema na íntegra, cujos trechos sustentaram dado momento das discussões).

2 NAVEGANDO POR OUTRAS PESQUISAS

“A gente percebe, que os alunos ribeirinhos, são bastante esforçados!”

(fala de um coordenador pedagógico – CP1)

Buscando maior entendimento acerca da realidade escolar dos alunos ribeirinhos na região amazônica, debruçamo-nos sobre trabalhos de dissertações e teses defendidos, no período de 2005 a 2017, por acadêmicos de universidades públicas paraenses. Assim, buscamos nos bancos de dados acadêmicos do PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, temas e abordagens que dialogam com esta discussão, sendo que este estudo se fez como instrumento importante à elaboração do construto em andamento, pois lançou luzes basilares ao aprofundamento da pesquisa.

Para tanto, realizamos uma investigação nos bancos de dados dos cursos de Pós-Graduação das duas instituições – disponíveis a partir do ano de 2005 – as quais são de fundamental importância ao desenvolvimento epistemológico da educação no Brasil, uma vez que fomentam a pesquisa de temas de suma relevância ao cenário amazônica. Desta forma, inclinamo-nos à desvelar as especificidades dos alunos ribeirinhos, bem como a organização do trabalho pedagógico e de práticas educativas desenvolvidas em instituições que os recebem, procedendo à exploração dos trabalhos, concernentes ao tema, publicados pelos PPGEDs da UEPA (dissertações¹⁷) e da UFPA (dissertações¹⁸ e teses¹⁹). As principais categorias que nortearam essa investigação foram: educação ribeirinha, cultura, identidade e saberes amazônicos, Educação de Jovens e Adultos, escolarização no/do campo.

¹⁷Disponível em: [//ccse.uepa.br/mestradoeducacao/?page_id=650](http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/?page_id=650); acesso em: 16/05/2018, às 6h34min.

¹⁸Disponível em: [//ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537](http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537); acesso em: 18/05/2018, às 14h45min.

¹⁹Disponível em: [//ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538](http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538); acesso em: 19/05/2018, às 3h39min.

Vale ressaltar a constatação de que algumas pesquisas, naturalmente, convergem mais com a temática que nos propusemos a abordar do que outras, por nos possibilitarem maior esclarecimento e/ou aprofundamento de aspectos fundamentais à compreensão do objeto de estudo. Neste sentido, destacamos, com maior ênfase, os pontos de aproximação e distanciamento encontrados em alguns destes trabalhos.

Destacamos, ainda, que os bancos de dados pesquisados evidenciam que os dois Programas de Pós-Graduação em Educação apresentam intencionalidades bastante semelhantes, sendo que a Universidade Federal do Pará atua, há mais tempo, no campo do doutoramento. Essa prerrogativa – da oferta do curso de doutorado – foi conquistada recentemente, também, pela Universidade do Estado do Pará, galgando à comunidade pesquisadora maiores possibilidades de inserção no campo epistemológico acadêmico.

As estruturas curriculares dos Programas, em suma, objetivam, o aprofundamento teórico-metodológico das questões epistemológicas, que envolvem o campo educacional e a ênfase no desenvolvimento da pesquisa, fomentando o estímulo, a constituição e o fortalecimento do acúmulo teórico-prático em torno dos fenômenos estudados.

O PPGED/CCSE/UEPA vincula seus trabalhos a duas Linhas de Pesquisa: “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Já o PPGED/ICED/UFGPA direciona-se por três Linhas de Pesquisa: “Políticas Públicas Educacionais”, “Educação, Cultura e Sociedade” e “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas”. E foi nesse vasto universo que nos envolvemos e encontramos um relevante aparato teórico à esta pesquisa, o qual será (sucintamente) apresentado a seguir.

2.1. Dissertações publicadas pelo PPGED/CCSE/UEPA

No portal do PPGED do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual do Pará identifiquei um total de 11 estudos dissertativos sobre educação, cultura, identidade ribeirinha ou organização do trabalho pedagógico

direcionado à educação do campo. Eles foram defendidos no período de 2007 a 2016 e foram realizados em municípios do Estado do Pará.

Apresentamos, no quadro abaixo, as pesquisas realizadas e, posteriormente, uma síntese de cada estudo nele exposto:

Quadro 1: Dissertações PPGED/CCSE/UEPA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
SANTOS, Maria Roseli Sousa	Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará	2007
NETO, Adolfo da Costa Oliveira	Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha	2011
JÚNIOR, Adélcio Corrêa da Silva	Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas	2011
CAVALCANTE, Gilma da Costa	Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA	2011
PIMENTEL, Danieli Dos Santos	Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo	2012
DINIZ, Francisco Perpétuo Santos	Relações entre Práticas Educativas, Saber Ambiental-Territorial Ribeirinho e o Desenvolvimento Local	2012
ALMEIDA, Rosiellem Cabral dos Passos de	A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá – PA	2013
CAETANO, Vivianne Nunes da Silva	Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada	2013
COZZI, Andréa Lima de Souza	Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará	2015
PEREIRA, Rosenildo da Costa	Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha	2016
SARDINHA, Marinilda Corrêa	Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba-PA	2016

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.

Santos (2007), em “Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará”, (sob a orientação da Prof^a. Dr^a Josebel Akel Fares), propôs-se ao conhecimento dos saberes artístico-estético da ilha de Caratateua, emergidos das práticas educativas dos moradores envolvidos na pesquisa. As questões que norteiam a investigação consistiram em: compreender os significados desses saberes aos alunos-moradores; analisar as dinâmicas empreendidas pelos produtores em suas práticas educativas e

a condução dos saberes produzidos na ilha; entender como se dá o resguardo das tradições e os novos saberes que são incorporados a elas. Na metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa com aplicação do método da história oral. O estudo foi delimitado e teve como narradores dois alunos moradores e cinco produtores culturais, intérpretes da pesquisa, que iniciaram ou retomaram seus estudos já adultos. Os resultados apontaram que a movimentação estabelecida pelos rios é percebida a partir das histórias ouvidas pelos produtores culturais, representando uma rede de significações no interior da festa - manifestação cultural que agrega saberes tradicionais: Cordão de Pássaros, da dinâmica vivida na escola de samba Parafuseta de Caratateua e do Círio da Ilha, onde é possível identificar sonhos, valores, religiosidades, anseios, conflitos e limites explicativos frente às leituras de mundo.

Neto (2011), em “Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha” (sob a orientação de Ivanilde Apoluceno de Oliveira), analisou a prática educativa em educação popular do campo de alfabetização e pós-alfabetização com jovens, adultos e idosos em três comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, no estado do Pará. Objetivou identificar como o território e as práticas sociais cotidianas dos sujeitos destas comunidades relacionam-se diretamente com o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora. Tratou-se de uma pesquisa de campo de abordagem histórico-dialética e de cunho qualitativo do tipo participante. A contribuição do estudo deu-se pela tentativa de compreender a relação entre a construção do território e a educação popular no campo, buscando traçar alternativas teóricas e metodológicas para a consolidação desta modalidade educacional. Analisou, ainda, na prática educativa do GETEPAR-NEP a importância do território como elemento educativo, sendo ele um dos grandes eixos articuladores dos conteúdos trabalhados com os educandos e a importância do saber espacial para a comunidade.

Júnior (2011), em “Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas” (orientado pela Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho), estudou o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas através de suas expressões lúdicas em comunidades do rio Trombetas, no município de Oriximiná, oeste do estado do Pará. As referências teóricas focalizaram as categorias

do imaginário, principalmente segundo as abordagens de Gilbert Durand (1921), e da ludicidade, segundo Johan Huizinga (1872-1945), Roger Caillois (1913-1978) e Jean Duvignaud (1921-2007), como propulsoras da liberdade criadora necessária ao processo de representações simbólicas, reveladoras do imaginário social de um determinado contexto. No contexto amazônico, a partir das abordagens de Loureiro (1939), a pesquisa concebeu um imaginário que cria e revela constelações de imagens simbólicas que narram esteticamente a vida ribeirinha desde a mais tenra idade. A proposta metodológica, sob enfoque fenomenológico e abordagem qualitativa, se dispôs a perceber, registrar e analisar as expressões lúdicas das crianças nos espaços e formas por elas sugeridos, resultando na descrição narrativa de várias expressões lúdicas ativadoras de representações do imaginário social peculiar amazônico e reveladoras de interações com a educação e seus processos de construção de conhecimentos atuantes nas comunidades ribeirinhas.

Cavalcante (2011), em “Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA” (orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria das Graças da Silva), focalizou as interações que se estabelecem entre os/as alunos/as do campo e da cidade no cotidiano de uma escola nucleada localizada no perímetro urbano do município de Rio Maria/PA. Procurou mapear um conjunto de saberes culturais e práticas educativas que dinamizam o cotidiano destes aluno/as e que de alguma forma estão presentes nas práticas escolares. A investigação foi realizada em uma Escola Municipal, na pesquisa denominada Escola do Encontro, a qual recebe significativo número de alunos/as do campo. A abordagem da pesquisa foi qualitativa com enfoque dialético. Para sua realização foram adotados procedimentos da pesquisa de campo e da pesquisa documental, cujos instrumentos de produção de dados foram a observação direta, a análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas com alunos/as, professores/as e mães. Como estratégia de pesquisa adotou o estudo de caso. Ao analisar os dados buscou elucidar as formas de relações que são construídas entre os sujeitos do campo e os da cidade no interior da escola e os impactos na construção da identidade e na aprendizagem dos/as alunos/as do campo. O resultado da pesquisa revelou algumas contradições quanto ao projeto de nucleação da escola: apesar do expressivo número de alunos/as do campo presente na escola, o Projeto Político Pedagógico não apresenta propostas

e ações que considerem os diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar. Revelou também conflitos por trás de uma aparente tranquilidade na escola, a qual tem se tornado território de desencontros e de presença de fronteiras simbólicas separando seus sujeitos, e reforçando a ideia de cidade como espaço privilegiado.

Percebemos um ponto de convergência importante entre o trabalho elaborado pela autora e este que desenvolvemos, uma vez que ela, também, pôs em foco as interações constituídas entre os sujeitos do campo e os da cidade no interior da escola, buscando compreender os impactos dessa interação para com a construção identitária e de aprendizagem dos alunos do campo. Nesse interim, também foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas na coleta de dados, bem como foi analisado o Projeto Político Pedagógico escolar como fonte documental de coleta. Entretanto, além de estudar uma realidade inerente a outro município do estado do Pará, a pesquisa desenvolveu-se em uma escola nucleada, a qual apresenta especificidades importantes à diferenciação do trabalho que apresentamos.

Pimentel (2012), em “Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo” (orientada da Prof^a. Dr^a. Josebel Akel Fares), estudou a composição do mapa das narrativas orais presentes em dois textos o oral e o impresso, observando ainda, as reciprocidades textuais no que concerne a movência dos campos da cultura. Dentro dos novos mapas propostos pela abordagem, a autora objetivou trabalhar na fissura que ainda separara oralidades e escrituras, observando que as duas formas de linguagem humana apresentam pontos de encontros, distanciamentos e de convergências, pois à luz de teorias e metodologias, percebeu novas formas de composição de mapas da cultura. Daí a persistência em aproximar os textos orais e escritos a partir do desenho cartográfico e da abordagem da semiótica da cultura. Para explorar os dois universos em que os imaginários orais circulam, vislumbrou-se possibilidades de pensar a Literatura na contemporaneidade, mergulhando em estudos seminais de Paul Zumthor, Jerusa Pires Ferreira, Frederico Fernandes, Eleazar Meletínski, Jesús Martín-Barbero e outros importantes referenciais como a Pesquisa (Auto) biográfica que trouxe grandes chaves de abertura para este trabalho. A cartografia e a semiótica da cultura no intuito de aproximar os mapas responderam claramente que não existem fronteiras entre os signos culturais, ou seja, estes transbordam e migram para outros contextos, dessa

maneira se adaptam a outros sistemas narrativos. No trabalho consta o mapeamento das formas narrativas que convergem para aproximações entre textos do imaginário indígena, indo-europeu e amazônico, como formas educativas por vias do imaginário poético.

Diniz (2012), em “Relações entre Práticas Educativas, Saber Ambiental-Territorial Ribeirinho e o Desenvolvimento Local” (Orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria das Graças da Silva), estudou a comunidade ribeirinha de Igarapé Grande, Ilha João Pilatos, Ananindeua - PA. O estudo teve como sujeitos da pesquisa sete famílias que habitam a localidade, buscando analisar as interfaces entre saberes e práticas socioeducativas ambientais dos ilhéus e suas repercussões para a sustentabilidade da Comunidade focalizada. Especificamente, objetivou: examinar processos educacionais ribeirinhos fundados nas relações estabelecidas com a natureza; compreender processos de territorialização das práticas socioeducativas ambientais e/ou de educação ambientais desenvolvidos pelos ilhéus; analisar as interferências positivas das práticas educativas cotidianas na sustentabilidade local; analisar processos sociais que interferem negativamente na sustentabilidade local. Os procedimentos metodológicos mais significativos foram: o caráter qualitativo por levar em consideração o significado das falas dos sujeitos (não havendo preocupações com a quantidade de pessoas entrevistadas); a cartografia deleuze-guattariana, especialmente o registro e acompanhamento de mapas e territórios de percursos, da pesca, da religiosidade, da sustentabilidade e não sustentabilidade, de espaços de usos comum e do território do turismo. Houve o registro da construção de saberes e territórios da sustentabilidade socioeducativa nos locais de lazer, trabalho e socialização cultural dos sujeitos, prática que marca muita semelhança com a etnografia. Na análise dos dados foram utilizados procedimentos da análise do discurso e da iconografia. As entrevistas foram filmadas e a pesquisa e revisão bibliográfica realizadas ao longo de toda a pesquisa. Os saberes socioambientais e práticas educativas foram pesquisados em ambientes não escolares. Fica o registro de que cotidianos ribeirinhos e as relações que mantêm com a natureza dão fundamentos ao entendimento de que saberes e processos educativos asseguram a permanência de hábitos e saberes ao longo de gerações.

Almeida (2013), em “A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá – PA” (orientada pelo Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes), norteadas por questões do tipo: Como se configuram as práticas de aprendizagem em ambiente não escolar ribeirinho? e Quais os conhecimentos, neste espaço, a serem aprendidos? buscou informações culturais, de uma geração à outra, em grupos localizados às margens de rios, no município de Cametá. Assim, a pesquisa objetivou descrever como se estabelecem, no cenário ribeirinho, as práticas de aprendizagem para aquisição das informações culturais que permeiam a comunidade local. Tratou-se de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, cunho descritivo e abordagem qualitativa, que toma como fundamento as noções advindas da Antropologia, postuladas em autores como Ingold (1996, 2010, 2011, 2012). Valeu-se do conceito de cultura enquanto conhecimento, construído na interação com o ambiente, e deste como habilidade, desenvolvida pelo aprimoramento da percepção. Neste sentido, as práticas de aprendizagem se configuram por apresentar o saber a ser ensinado e também pela execução deste saber, excetuando a forma intencional, junto a indivíduos iniciantes. Tais constatações permitem contribuir ao entendimento de como um grupo orienta o conhecimento do grupo seguinte, concluindo que o ato de conhecer é o resultado da ação do indivíduo iniciante com a realidade conhecida, refletido na questão de copiar. Ou seja, aprendemos porque copiamos e/ou imitamos as ações dos já capacitados, daqueles considerados experientes.

Caetano (2013), em “Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada” (Orientada pela Prof^a. Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos), verificou quais as metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma Classe Multisseriada no Município de Breves-PA. E com os seguintes objetivos específicos: 1) Realizar a caracterização da educação do Município de Breves e suas classes multisseriadas; 2) Conhecer de que forma se dá a organização do trabalho pedagógico de uma escola com classes multisseriadas. Procedeu, metodologicamente, baseada por uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, o questionário semiaberto e a pesquisa documental, com base nos preceitos de Ludke e André

(1986), Severino (2007) e Vianna (2003). As análises de dados foram realizadas no decorrer de todo o processo. As discussões foram baseadas em autores como Arroyo (2009; 2010), Caldart (2004; 2009), Molina (2009), Hage (2005; 2006; 2012), Fernandes (2006; 2009), Oliveira (2008; 2010; 2011) Munarim (2011), Barros (2004; 2010), entre outros. Os resultados da pesquisa demonstraram uma prática pedagógica que se diferencia por utilizar metodologias e técnicas simples de aprendizado que podem ser utilizadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas.

Cozzi (2015), em “Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará” (sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josebel Akel Fares), objetivou cartografar processos educativos em narrativas orais imersas nos saberes e práticas cotidianas de Simeão Monteiro, contador de histórias da Ilha Grande. Adotou uma abordagem qualitativa, pautada na existência de uma relação dinâmica e viva entre o sujeito e o objeto, além da aproximação, do contato direto com os sujeitos da pesquisa. A história oral e a entrevista narrativa são as técnicas utilizadas para a coleta de dados. Os referenciais teóricos apreciados foram: Barbero (2002) e a exortação na busca pelos buracos na construção cartográfica; Deleuze e Guattari (1995) e Kastrup (2009), sobre as pistas do fazer cartográfico; Fares (1997, 2008a, 2008b, 2010) com as cartografias da voz na Amazônia; Freitas (2003) e os debates sobre história oral e o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas; Zumthor (1993, 1994, 2005), com a definição de poéticas orais, performance, tradição e esquecimento; Bachelard (1988, 1990), com a concepção de imaginação criadora; Bosi (1994), com a problematização da história oficial ao estabelecer como fonte de pesquisa a memória de velhos; Durand (1997, 1998), com as concepções de imaginário; Loureiro (1995), para compreensão do tempo da significação na Amazônia, fluido como o rio; Freire (1987, 1992, 1995) que apresenta no conjunto de sua obra a necessidade de envolvimento com a cultura e a história dos indivíduos presentes na experiência; Brandão (2002) e o conceito de currículo a partir da complexidade das relações entre educação e escola; McLaren (1997), com o multiculturalismo crítico e a pedagogia de resistência. O desenho da dissertação apresentou-se da seguinte forma: capítulo I, Fio da meada, trouxe o mergulho nas memórias de infância, encontros iniciais com as poéticas da voz, e a inserção do

universo da oralidade nas práticas educativas no lócus de atuação como professora. Em seguida, foram traçados os caminhos percorridos na pesquisa: motivações, objetivos, tema, objeto de estudo, questões norteadoras, abordagem, tipo de pesquisa, técnicas, estado da arte e referenciais teóricos. O Capítulo II, Belém e sua trama insular, contextualizou o ciclo das demarcações cartográficas na referida cidade a partir do século XVII com a chegada dos conquistadores na Amazônia. O olhar presente é dos cronistas de viagem e demais pesquisadores interessados na complexidade cartográfica amazônica. O Capítulo III, Bastidor de histórias, discutiu os fios da memória presentes na voz do narrador. O Capítulo IV, Riscos do bordado: ensaio cartográfico dos saberes e práticas educativas da Ilha traçou o mapa desenhado a partir da voz do narrador da comunidade. As Aproximações (in) conclusivas mostraram os resultados da pesquisa e as possíveis contribuições para os diálogos entre os saberes e as práticas educativas.

Pereira (2016), em “Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha” (orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria das Graças da Silva), buscou contribuir com a educação no contexto territorial amazônico, particularmente, com a educação de populações ribeirinhas. Orientou-se pela seguinte pergunta-problema: De que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente? Objetivou de forma geral analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais local. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho dos moradores do Assentamento São João Batista, no município de Abaetetuba. Também foram adotadas, para contribuir no mapeamento desses saberes, entrevista semi-estruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental. Após a construção da cartografia buscou-se examinar na prática educativa dos professores da escola ribeirinha local, se os saberes mapeados estavam presentes ou não na prática docente. Com base nos resultados, concluiu-se que os saberes culturais do Assentamento movimentam o universo ribeirinho local. Porém, na prática docente se observou que esses saberes são inseridos, de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados

(científicos). Há a possibilidade de que a formação dos professores em uma pedagogia própria (são professores oriundos do Curso Pedagogia das Águas), tenha influenciado positivamente a valorização desses saberes, fazendo com que aparecessem no trabalho pedagógico realizado, mesmo que ainda não seja o esperado para a educação do campo.

Sardinha (2016), em “Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba-PA” (orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora), centrou sua investigação numa escola, cuja comunidade é composta de filhos de famílias camponesas, as quais residem em área de ribeira, estudam e trabalham para garantir o próprio sustento. O Estudo de Caso, intentou observar o professor em suas atividades de sala de aula, a organização do tempo e do espaço das atividades pedagógicas desenvolvidas no período de aula dos alunos. Utilizou a técnica de entrevista junto à coordenação da Educação do Campo e da gestora escolar. Os autores que sustentaram a realização do estudo foram: Yin (2014); Gil (2008); Minayo (2013), Triviños (1987), além de autores que dialogam sobre a Educação do Campo, entre eles: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011) e Molina (2009, 2011). Na ênfase da discussão sobre Projeto Político Pedagógico trabalhou-se com Veiga (2013); Freitas (2012); Távora (2011). Concluiu-se que se faz necessária a consolidação de políticas voltadas à formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivo a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico, o trabalho da autora, possibilitou-nos o aprofundamento de conhecimentos expressivos, respaldados pelos estudos de Freitas (2012), Távora (2011) e Veiga (2013). A autora menciona, ainda, a importância da valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos como condição ao avanço da educação, assertiva com a qual este trabalho igualmente comunga.

2.2 Dissertações publicadas pelo PPGED/ICED/UFPA

No portal do PPGED do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará foi identificado o total de 7 dissertações de mestrado, as quais foram desenvolvidas, prioritariamente, na Amazônia paraense. Elas versam sobre saberes

culturais, currículo da educação regional, modos de vida e identidade ribeirinha, ação pedagógica, Educação de Jovens e Adultos e escolarização do/no campo. Foram defendidos no período de 2007 a 2016.

Apresentamos, no quadro abaixo, as pesquisas realizadas e, posteriormente, uma síntese de cada estudo nele exposto.

Quadro 2: Dissertações PPGED/ICED/UFGA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de	Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: Estudo do Currículo, Imagens, Saberes e Identidade em uma Escola do Município de Breves/Pará	2007
PINHEIRO, Maria do Socorro Dias	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma Escola Ribeirinha, Multisseriada no Município de Cametá – Pará	2009
LIMA, Natamias Lopes de	Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA	2011
CARDOSO, Bárbara da Costa	Saberes Ribeirinhos Quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	2012
JÚNIOR, Acyr de Gerone	A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açai em Igarapé-Miri/PA	2012
SANTOS, Jenijunio dos	Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012	2014
AMADOR, Dierge Alline Pinto	Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA	2016

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.

Cristo (2007), em “Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: Estudo do Currículo, Imagens, Saberes e Identidade em uma Escola do Município de Breves/ Pará” (sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), investigou o planejamento curricular da escola rural ribeirinha da vila de madeireira “Ivo Mainardi” da rede municipal de Breves/PA, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha marajoara daquele município. No percurso metodológico investigativo foi utilizado a análise documental, a entrevista semiestruturada e a fotografia, com a perspectiva de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão sobre a Amazônia rural ribeirinha. Diz a dissertação que a história de Breves tem início no Período Colonial, com a chegada dos portugueses ao local, sua

população é constituída de ribeirinhos, muitos desses residem em pequenas comunidades, povoados e vilas de madeiras. Muitos ribeirinhos são atraídos às vilas de madeiras pela oferta do emprego na empresa madeira e pela escola. Apesar do ribeirinho viver em um contexto em que a produção material está relacionada à exploração da madeira os currículos escolares não tratam desta questão, distanciando-se do que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelece como princípio de qualidade do currículo a ecologia e a sustentabilidade. O planejamento curricular das escolas do meio rural é elaborado com a participação dos educadores rurais ribeirinhos, mas ainda não expressa os saberes, a cultura, e a identidade dos ribeirinhos marajoaras da Vila Mainardi. Assim, o desafio colocado aos gestores, aos sujeitos sociais e aos educadores é de vislumbrar o compromisso com uma educação que construa e cultive identidades, valores, memória coletiva e sinalize para a valorização e respeito dos povos que vivem na Amazônia marajoara, rural e ribeirinha de Breves.

Pinheiro (2009), em “Currículo e seus significados para os sujeitos de uma Escola Ribeirinha, Multisseriada no Município de Cametá – Pará”, 2009 (orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), investigou o Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá/PA, objetivando analisar como se define e materializa o currículo na escola multisseriada ribeirinha, identificando quais significados são atribuídos ao currículo escolar pelos alunos, pais, comunitários e a professora. O estudo se desenvolveu na Ilha Joroca, na localidade Jorocazinho de Baixo, uma comunidade com base organizacional relevante, que desperta curiosidade científica em outras áreas; foi beneficiada com vários projetos do governo federal e possui quatro escolas em seu entorno. A investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorocazinho, onde se buscou conhecer inicialmente o contexto da comunidade ribeirinha no campo das organizações e suas práticas educativas, observando quais experiências de currículo perpassam esse cenário. Em seguida, priorizou-se compreender a materialização do currículo e seus significados na voz dos sujeitos da escola. Nesse sentido, os educandos, pais, comunitários e a professora foram os principais interlocutores da pesquisa e suas narrativas destacaram-se como objeto de estudo e análise. Os aportes teóricos utilizados para análise dos depoimentos

coletados pautaram-se nos estudos de Apple, Arroyo, Vygotsky, Freire, Vasconcelos e Cagliari. Os dois primeiros autores se incluem no texto relacionando-se aos depoimentos dos sujeitos ribeirinhos ao currículo e sua materialização, enquanto os demais serviram de base, para a análise das falas referentes aos significados do currículo. O estudo, as análises focaram os seguintes eixos temáticos: A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha; O currículo e seus significados para as lideranças comunitárias, pais de alunos e a professora; O significado do currículo escolar para os educandos; O significado do “aprender a ler” para educandos ribeirinhos. A discussão fundamentou-se numa abordagem qualitativa, e se desenvolveu através de uma pesquisa exploratória seguida da observação participante. Empregaram-se como procedimentos técnicos metodológicos: entrevistas narrativas e semi - estruturada, a análise documental do planejamento curricular da escola, do livro didático utilizado para leitura dos educandos em sala de aula; de imagens fotográficas e de desenhos dos estudantes. Como resultado, identificou-se que a escola ribeirinha multisseriada necessita de mais atenção do governo municipal e os educadores de melhor acompanhamento e orientação em suas práticas educativas; as práticas de alfabetização devem assumir dimensão prioritária nas séries iniciais do ensino fundamental; Existe um descaso em relação às questões de: infraestrutura, didático/pedagógico e financeira; as políticas públicas de educação do município para a escola ribeirinha é precarizada; o que se tem enquanto currículo na escola multisseriada, são: uma “listagem de conteúdos” descontextualizados e a forma de organização da educação ribeirinha é fundamentalmente “urbanocêntrica”. Indicou-se, portanto que, a educação ribeirinha precisa ser valorizada enquanto espaço de construção do conhecimento, a partir da valorização dos saberes culturais ribeirinhos, despertando-os para uma leitura de mundo e para construção de novos sujeitos políticos e sociais sintonizados com a sua territorialidade e identidade cultural.

Os alunos ribeirinhos, são oriundos – na grande maioria das vezes – de escolas multisseriadas, sendo que a dissertação da autora favoreceu, relevantemente, a compreensão acerca dessas escolas e da experiência estudantil dos alunos focalizados, bem como contribuiu para com o enriquecimento do aporte teórico sobre escolas multisseriadas.

Lima (2011), em “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA” (sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), investigou-se a maneira como o currículo de uma escola ribeirinha do município de Breves se relaciona com os saberes culturais do meio onde se encontra inserido. Numa perspectiva mais ampla, o estudo objetivou contribuir com o aprofundamento da reflexão crítica sobre currículo escolar assumido nas escolas multisseriadas ribeirinhas da Amazônia. De forma mais específica, a pesquisa objetivou identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho do município de Breves; investigar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade Santa Maria e analisar, no currículo em ação, a relação entre o saber escolar e os saberes culturais ribeirinhos, onde a escola encontra-se inserida. Tratou-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, ancorada em diferentes fontes e consubstanciada pela investigação bibliográfica, base da fundamentação teórica, a partir de dissertações, teses, livros, artigos e outros materiais impressos de diferentes teóricos que tratam do assunto, tanto a partir de um contexto mais geral como: Darcy Ribeiro (2006); regional como: Samuel Benchimol (1999) e local como: Cruz (2008), Pacheco (2009) e outros. Os resultados indicaram que, embora tenham características particulares, tanto as populações ribeirinhas quanto a cultura não são algo puro, isolado, imutável ou que apenas produzem tal e qual seus ancestrais modos de vida, manifestações culturais em geral, ao contrário, estão em constante processo de mudança. Os assuntos explorados em sala de aula têm servido muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de referência para um diálogo com os educandos. Contudo, o currículo desenvolvido na escola estudada estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade Santa Maria, à medida que os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos, não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação. De fato, esses conteúdos foram propostos pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos.

A partir desse estudo identificamos aspectos significativos intrínsecos ao universo cultural ribeirinho, bem como nos aproximamos das conceituações de cultura

em diferentes contextos. Tais como Ribeiro (2006), no âmbito nacional; Benchimol (1999), no contexto regional; Cruz (2008) e Pacheco (2009) em contexto local.

Cardoso (2012) em “Saberes Ribeirinhos Quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA” (sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), investigou como os saberes ribeirinhos da comunidade quilombola de São João do Médio Itacuruçá se relacionam com a Educação de Jovens e Adultos e como se inserem no contexto escolar. De maneira específica buscou: identificar a dimensão do contexto da comunidade de São João, destacando os saberes ribeirinhos quilombolas; investigar a relação dos saberes ribeirinhos quilombolas com a Educação de Jovens e Adultos e proporcionar reflexões sobre o desafio da Educação de Jovens e Adultos frente às perspectivas pedagógicas no contexto escolar desses sujeitos. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com trabalho de campo na comunidade citada, com aporte em fontes bibliográficas pertinentes à temática e tendo por base livros, dissertações, teses, artigos, sites. Os resultados pontuaram a relevância dos saberes ribeirinhos quilombolas na comunidade e como a Educação de Jovens e Adultos vem contribuindo aos novos direcionamentos de uma educação voltada às especificidades de seus sujeitos. Entretanto, a comunidade de São João (com os saberes próprios diante de suas organizações políticas), ainda não conseguiu inovar pedagogicamente na Educação de Jovens e Adultos, embora perspectivas de mudanças já se façam presentes.

Júnior (2012), em “A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freiriana de educação: um estudo do Projeto Escola Açai em Igarapé-Miri/PA” (orientado pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), investigou a maneira como os professores ribeirinhos que atuam no Projeto Escola Açai, em Igarapé-Miri/PA, realizam sua ação pedagógica, e se tais práticas estão relacionadas aos pressupostos freirianos da educação. A opção metodológica se fundamentou na pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso com a aplicação de questionário, análise de documentos e entrevistas para a coleta de dados com professores ribeirinhos. No estudo, foram utilizadas produções teóricas que focalizam a prática pedagógica a partir dos ideais de Paulo Freire concomitante a outros referenciais que investigam o contexto amazônico/ribeirinho em relação aos

aspectos socioeducacionais e culturais. Os resultados do estudo apontaram que a ação pedagógica realizada pelos professores da Escola Açaí está fundamentada nas concepções freirianas, de tal modo que estas ações estão próximas e adequadas à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. Constatou-se, também, que a ação pedagógica viabiliza a inclusão socioeducacional de famílias de alunos ribeirinhos em vários projetos de empoderamento comunitário, através de elementos culturais pertinentes ao contexto ribeirinho amazônico.

Santos (2014), em “Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012”, (orientado pelo Prof. Dr. José Bittencourt da Silva) – partindo da concepção de que as populações ribeirinhas apresentam especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais e de que qualquer política voltada às demandas educacionais dessas populações precisa partir da compreensão do seu modo de vida – analisou as Diretrizes Educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no período de 2005-2012. A questão de pesquisa buscou indagar se essas diretrizes educacionais constituíram-se em uma política de educação e qual a relação delas com a Política de Educação do Campo. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, com contribuições de elementos do método dialético. Nesta perspectiva, foram realizadas entrevistas, observações in loco e registros fotográficos com base em um caso específico: a Unidade Pedagógica Maria Clemildes dos Santos, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru na Ilha do Mosqueiro, em Belém do Pará. A pesquisa foi precedida de levantamento e análise bibliográfico-documental acerca do tema e da realidade/objeto de discussão. Com base no paradigma da Educação do Campo constatou-se que as diretrizes analisadas não se traduziram em políticas públicas para a população ribeirinha, mas se constituíram em ações de governo pouco efetivas para a realidade dessas populações e estiveram à mercê da boa vontade dos governantes, uma vez que faltou a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a ausência de normatização. Para romper com esse fato, é necessário que a SEMEC efetive uma Política Pública de Educação que seja capaz

de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha em direção do que propõe a Política de Educação do Campo.

Amador (2016), em “Trajetórias de escolarização em EJA de estudantes do campo no município de Salvaterra/PA” (sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), revelou tensões e contradições do contexto educacional voltado aos jovens e adultos do campo, na medida em que estes sujeitos são invisibilizados no processo educacional no qual são inseridos. A finalidade da pesquisa foi analisar as trajetórias de escolarização dos sujeitos do campo matriculados na modalidade EJA na escola sede do município de Salvaterra, E.E.M Ademar Nunes de Vasconcelos, levando em consideração que tais sujeitos não são contemplados no direito de ter uma escola nas comunidades onde realizam suas atividades sociais, culturais e econômicas. Para atingir o objetivo, tomou-se como ponto de análise a concepção de Educação do Campo expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002), situando o processo formativo destes sujeitos, tanto em nível escolar quanto nos movimentos sociais que os formam com maior representatividade no processo por meio de suas lutas. Os procedimentos metodológicos guiaram a inserção em campo a partir de uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas e observações sistemáticas na comunidade da “Escola Ademar Nunes de Vasconcelos”, sendo que para analisar as falas dos sujeitos da EJA, adotou-se a análise de conteúdos das entrevistas. As perspectivas futuras do estudo apontaram ao fortalecimento do processo formativo dos educandos e ao fomento das discussões dos problemas de escolarização vivenciados por estes alunos.

2.3 Teses publicadas pelo PPGED/ICED/UFPA

No portal do PPGED do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará foi identificado o total de 3 teses de doutorado. São pesquisas realizadas em cidades do Estado do Pará, que versam sobre educação e direitos, Educação Profissional, nucleação da escola campesina e escolarização na modalidade EJA. Foram defendidas no período de 2015 a 2017.

Apresentamos, no quadro abaixo, as pesquisas realizadas e, posteriormente, uma síntese cada estudo nele exposto:

Quadro 3: Teses do PPGED/ICED/UFGA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de	Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com Educação Profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca	2015
CARMO, Eraldo Souza do	A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	2016
COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos	O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo	2017

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado no ano de 2018.

Souza (2015), em “Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com Educação Profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca” (sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage), balisou-se na realidade socioeducacional da juventude ribeirinha do município de Belém, tendo por objetivo analisar a experiência da Casa Escola da Pesca, uma escola pública vinculada à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, situada na Ilha de Caratateua. Nessa parte do território amazônico, os atores sociais pertencem a uma população tradicional da Amazônia Paraense, os ribeirinhos, que vivem da atividade produtiva da pesca e do extrativismo de outros recursos naturais. Historicamente enfrentam uma série de dificuldades cotidianas relativas ao acesso e permanência nas escolas como: a falta de energia elétrica, de água encanada e saneamento, precariedade do transporte fluvial, sazonalidade das marés e o insuficiente número de estabelecimentos escolares com oferta para todos os níveis da educação básica. O processo de investigação estruturado na pesquisa de campo, documental e de observação ocorreu no período de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2015 e considerou os aspectos: econômico, político e sociocultural desse processo educacional na cultura produtiva da pesca. A pesquisa referenciada teórico-metodologicamente em Paulo Freire e nas contribuições de Boaventura de Souza Santos, Michael Apple (entre outros autores) mostrou que a atuação da Casa Escola

da Pesca mediante a Educação de Jovens e Adultos em Tempo Integral, a Educação Profissional em Pesca e Aquicultura na proposta da Pedagogia da Alternância é pioneira na totalidade das escolas públicas de Belém ao associar educação e trabalho na realidade da pesca, principal atividade econômica do território ribeirinho. A pesquisa mostrou também que a multidimensionalidade dessa atuação educacional na proposta pedagógica da alternância contribui para assegurar o direito à escolarização básica com qualificação profissional ao se inserir nas comunidades ribeirinhas onde residem os jovens e suas famílias. Ao articular conhecimento sistematizado aos saberes e experiências tradicionais da pesca artesanal atua no sentido do alcance ao empoderamento econômico, político e sociocultural de seus atores sociais.

Carmo (2016), em “A nucleação das escolas do campo no município de Currálinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação” (orientado pela Prof^a Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim), analisou a política de nucleação das escolas rurais no município de Currálinho, situado no Arquipélago do Marajó/PA, no contexto das reformas educacionais do Estado capitalista. Os eixos de análises foram o direito à educação e à qualidade da educação escolar, que se traduzem nos indicadores de: acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. Objetivou analisar as estruturas física e pedagógica das escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo; verificar em que condições as crianças, adolescentes e jovens estavam tendo acesso às escolas núcleos; analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais. A corrente teórica utilizada para a análise do objeto da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, que contribuiu para situar as concepções, as relações capitalistas e seus reflexos na organização do Estado, assim como para compreender a (re) definição das políticas educacionais. Caracterizou-se como um estudo de caso, buscando apreender as singularidades da nucleação no lócus da investigação, município marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se refletem nas condições de vida das populações do campo. A base empírica foi subsidiada por entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, lideranças comunitárias, pais e alunos, e pela análise documental de projeto de

nucleação, relatórios financeiros, dados educacionais, entre outros. A análise da empiria revelou que a nucleação contribuiu para ampliar o acesso das populações do campo à escola, o que possibilitou melhorar as taxas de rendimento, como as de aprovação e abandono, ainda que não tenham alcançado a totalidade desses indicadores. Contraditoriamente, os estabelecimentos de ensino, além de deteriorados, não atendem satisfatoriamente às necessidades pedagógicas para as práticas de ensino das escolas. Além disso, a nucleação promoveu o fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos a 8 horas no trajeto casa/escola/casa. Embora tenha sido assegurado o transporte escolar, o serviço é realizado de maneira precária ao expor os alunos a situações de vulnerabilidade durante as viagens, uma vez que as embarcações não possuem equipamentos básicos de segurança. Assim, as constantes faltas dos barcos para o transporte dos alunos inviabilizam as escolas de cumprirem os 200 dias letivos anuais, comprometendo o desenvolvimento das atividades escolares. Apesar das possibilidades de organização das escolas do campo, o processo apresenta limitações, principalmente, em função das distâncias que as escolas ficaram das residências dos alunos e pelo fato dos transportes escolares serem inadequados. Dessa forma, as conclusões do autor evidenciam essas limitações da nucleação na garantia do direito e da qualidade social à educação, em condições de igualdade, às populações ribeirinhas do município de Curralinho.

Costa (2017), em “O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo” (orientada pelo Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva), abordou a relação entre juventude e escola, partindo da necessidade de compreender como se estabeleceu esta relação para os jovens do ensino médio de Igarapé-Miri. Objetivou analisar esta relação por meio dos sentidos que os jovens atribuem à escola e seus processos educativos. Metodologicamente a pesquisa se estruturou num estudo de campo e teve como lócus a E.E.E.M Enedina Sampaio Melo, sediada no município de Igarapé-Miri/PA. Para o levantamento de dados, fez-se uso da aplicação de questionários e de entrevistas não diretas, além da observação do espaço pesquisado e das relações pedagógicas ali estabelecidas, tratando-se a fala dos sujeitos por meio da análise do discurso. Com o aporte teórico da pesquisa

consubstanciado por Marx e Engels (2006, 2007, 2009, 2011, 2012), além de Kosik (2011) e Konder (2008), Frigotto (2003, 2009, 2010), Nosella (2011) Kuenzer (2000), Ciavatta (2005), Sposito (2005) Carrano (2010) Manacorda (2008), Dayrell (1996, 2003, 2007, 2009), Moura (2013) Abramo (2005), Arroyo (2014), as análises atestaram que a particularidade da vivência da vida juvenil no município de Igarapé-Miri permite ao jovem atribuir à escola o sentido de formação, aprendizagem e sociabilidade que se constroem como um movimento dialético mediado pelos processos educativos vivenciados. Os discursos dos jovens revelam a compreensão de que é por meio da escola que poderão receber a formação necessária tanto para a vida em sociedade quanto para o trabalho ou ingresso para o ensino superior, reafirmando que o papel da escola deveria ser assegurar a ampla formação, isto é, a formação integral do educando e prepara-lo para o ensino superior contrastando com o desejo do jovem de ser “formado” para o trabalho imediato como condição de ter que ajudar na composição de renda familiar. A pesquisa evidenciou também que o jovem tem uma visão positivada da escola que, mesmo com todas as mazelas da sociedade capitalistas, ele quer e precisa estar nela, visto que é por meio dela que os alunos oriundos da classe trabalhadora poderão ter acesso a cultura, ao saber acumulado, aos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitirão compreender as relações de produção da sociedade em que vivem, bem como assegurar o estabelecimento de novas relações. Concluiu-se que a relação juventude e escola, revela-se como uma relação dialética, mediada pelos processos educativos vivenciados nesse espaço, por isso a escola é formação, aprendizagem e sociabilidade, que se apresenta num movimento de transformação permanente que pode, também, se apresentar para os jovens, na sociedade capitalista devido a sua condição de classe, como o único capaz de lhe assegurar a vivência da formação, da aprendizagem e da sociabilidade que tanto desejam.

Enfatizamos que esta tese fez-se como um importante instrumento de análise e consulta, pois – abordando a relação juventude e escola – favoreceu expressivamente a compreensão acerca dos sentidos de formação, aprendizagem e sociabilidade atribuídos pelo jovem à instituição escolar, tendo grande relevância, inclusive, à formulação das perguntas constitutivas das entrevistas, já que a grande maioria dos alunos, sujeitos da minha pesquisa, encontra-se nessa fase da vida.

Pensamos que o trabalho realizado nesta seção (a partir do levantamento de trabalhos concernentes ao objeto de estudo), aguçou a construção de novos e/ou mais aprofundados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos ribeirinhos e a organização do trabalho educativo legitimada nas escolas.

A relevância da etapa concerne, ainda, à constatação de que a ênfase dos estudos realizados versa sobre o processo de escolarização vivenciado por alunos inseridos em escolas de suas próprias comunidades, sendo que o presente trabalho se diferencia, da quase totalidade dos citados, por focalizar o processo de escolarização de alunos ribeirinhos que atravessam o rio, diariamente, para estudar em escolas localizadas em zonas urbanas. Assim, acreditamos, que esta abordagem pode suscitar reflexões importantes sob o ponto de vista acadêmico e social, uma vez que põe em evidência a realidade de uma parcela da população dantes invisibilizada nas discussões universitárias deste Estado.

3 A CULTURA, A IDENTIDADE E O SER RIBEIRINHO

“Sou ribeirinho, vindo da Ilha do Maracujá. Lá eu vivo com os meus pais e sou feliz. Gosto de jogar bola, conversar com amigos, nadar, pescar, apanhar açaí. Tudo tranquilo”.

(Aluno ribeirinho – A2)

Os termos cultura e identidade fazem-se como basilares à compreensão das vivências dos alunos ribeirinhos, os quais vêm de comunidades que carregam consigo especificidades históricas no que tange a seu modo de ser e estar na Amazônia. Neste sentido, a presente seção abordará – de maneira mais geral – a configuração da cultura e da identidade na vida dos sujeitos, focalizando posteriormente – de maneira mais específica – determinadas influências que, direta e/ou indiretamente, esses aspectos representam às comunidades ribeirinhas.

Com o intuito de favorecer a explanação acerca das categorias em discussão, abordagem apresentar-se-á dividida em subseções, quais sejam: 3.1 “Navegando pelo rio da cultura” discorre sobre a historicidade e a conceituação do termo cultura; 3.2 “Navegando pelo rio da identidade” busca desvelar as concepções de determinados autores sobre identidade; 3.3 “Cultura e identidade em Comunidades Ribeirinhas” explana sobre algumas características culturais e identitárias dos povos ribeirinhos da Amazônia paraense.

3.1 Navegando pelo rio da cultura

Laraia (1986) realiza uma densa discussão antropológica sobre cultura, a partir do paradoxo existente entre a unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana. Ocorre que, desde a antiguidade, já havia a preocupação com a diversidade representativa dos comportamentos dos diferentes povos.

Edward Tylor (1871, p.1, *apud* LARAIA, 1986, p. 30) foi um dos antropólogos precursores do conceito de cultura. Segundo tal autor, ela poderia ser um objeto de estudo sistemático devido ao fato de apresentar-se como um fenômeno natural munido de causas e regularidades. Segundo Laraia (1986, p. 30), para Tylor essa peculiaridade permite “um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução”. Entretanto, esse estudioso

não reconhecia os múltiplos caminhos da cultura (acreditando numa unidade psíquica da humanidade, bem como crendo na sua igualdade natural), o que constituiu fragilidade a seu estudo, uma vez que desconsiderava a diversidade cultural. Para Laraia (Ibid., p. 34), “A unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural”. De fato, essa concepção de cultura demonstra com maior representatividade o que, ao longo do tempo, a maioria dos estudiosos vem constatando através de seus trabalhos.

Assim, variadas foram as explicações elaboradas acerca das diferentes formas de viver e se comportar expressas pelos homens, as quais se respaldavam, principalmente, em aspectos biológicos (determinismo biológico²⁰) ou inerentes ao ambiente físico no qual esses homens viviam (determinismo geográfico²¹).

Contudo, estudos antropológicos (como do próprio Laraia, 1986 e de Geertz, 1978) demonstram que os caracteres genéticos e/ou relativos ao ambiente em que o indivíduo vive não são determinantes das diferenças culturais. Assim, tanto o determinismo biológico quanto o determinismo geográfico não apresentam embasamentos suficientemente fortes para explicar a diversidade cultural, pois:

As diferenças existentes entre os homens, [...], não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 1986, p. 24).

A principal diferenciação entre o ser humano e os outros animais dá-se, assim, em virtude da cultura e esta, por sua vez, é grandemente influenciada por sua interação com os elementos da natureza e/ou com os demais indivíduos, tornando-lhe capaz de circunscrever e demarcar sua existência histórico-social. Essa existência requer desse ser humano um posicionamento ativo e interativo que materializa-se por

²⁰ Segundo Laraia (1986, p. 17) “são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a ‘raças’ ou a outros grupos humanos”.

²¹O determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural (ibid., p.21).

meio de ações vinculadas aos atos de ver, perceber, pensar e agir, como denota Brandão (2002), reportando a impossibilidade de ver sem perceber ou perceber sem pensar sobre o percebido. O ver, o perceber e o pensar são, assim, movimentos que saltam, respectivamente, do sinal ao signo e do signo ao símbolo, expressando-se através de códigos complexos e inebriados de sentidos e significados, como uma linguagem articulada, munida de representações ao sujeito e aos seus pares.

A concepção da existência histórico-cultural requer do sujeito uma aprendizagem interativa e interpretativa a partir da qual este se ver como ser da natureza, mas se pensa como sujeito da cultura, aprendente num mundo criado pela espécie humana. Este mundo influencia e é influenciado pelos seres que o compõem. É imbricado de experiências, memórias, nomes, cenas, cenários, símbolos, palavras, frases e gestos, bem como de tessituras inacabadas, de entrelaçamentos, de representações individuais e coletivas, que se emaranham na formação de cada um e do todo.

Brandão (2002) acredita que, tais como indivíduos, somos – entrelaçadamente – seres de duplo sentido, munidos de uma dimensão vinculada diretamente à natureza e outra oriunda da cultura. Como os demais seres vivos, sujeitos da natureza, dela fazemos parte, mas nosso papel transcende esse “fazer parte” à medida em que nos transformamos ao aprendermos a viver. A interação, neste sentido, é de fundamental importância à constituição dos “agentes culturais” e “atores sociais”, pois através dela cunhamos as principais manifestações de nossa existência cultural e social.

Vygotsky (1954) teorizou, sobre a interação do indivíduo com o meio social, sendo essa interação e o arcabouço linguístico elementos decisivos ao desenvolvimento humano. Seus estudos fundamentam-se na compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, numa dinâmica em que o sujeito é ativo e interativo, uma vez que constrói novos conhecimentos decorrentes das relações intra e interpessoais. Por meio da mediação, as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Partindo desses pressupostos, constatamos que os arranjos sociais e culturais encontram-se arraigados em nossas vivências, de tal maneira que, torna-se, praticamente, impossível nos distanciarmos deles na constituição daquilo que somos, pois o entrelaçamento daquilo que o mundo é, com a forma como cada um atua e/ou pensa sobre ele, fomenta diferenciadas e diversificadas discussões – como as históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, religiosas, políticas – dentre

as quais se encontram distintas, convergentes e/ou divergentes definições, que nos imprimem suas marcas socioculturais. À abordagem dessa interação do indivíduo com o mundo acrescenta-se que:

Ao levamos a vida do reflexo à reflexão e do conhecimento à consciência nós acrescentamos ao mundo o dom gratuito do espírito. Com ele, nós nos tomamos senhores do sentido e criadores de uma vida regida não pela fatalidade biológica da espécie, como entre nossos irmãos animais, mas pelo poder de escolha crescentemente livre de nossos próprios símbolos, de nossos tantos modos de vida, de nossas múltiplas identidades e das buscas de aprendizado de sentimentos e de significados a serem dados à teia do 'tudo isto' (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Ressaltamos a multiplicidade desses sentidos e significados que damos ao mundo, como importante aspecto na constituição da miríade cultural existente, pois, apesar de apresentarmos mínimas diferenças biológicas (como seres humanos), diferimos consideravelmente no que versa à cultura. Historicamente, ela foi e continua sendo plural, pois produzimos incontáveis maneiras de ser e de viver nela inseridos. Sobre a peculiaridade humana de inserção e atuação no mundo afirma-se que:

Verdadeiramente, modos de proceder e pensar peculiares estão presentes em todos os níveis dos agrupamentos humanos. Essas diversas formas de recortar e expressar a realidade sintetizam, em seu âmbito, o complexo universo da existência humana, em que as mais diversas formas de vida são postas em prática, dentro da reciprocidade dinâmica das relações constitutivas da dimensão social da cultura (LOUREIRO, 2001, p. 63).

O pensar e o proceder sobre/no mundo vivenciados pelo indivíduo, expressam, implícita e explicitamente, a sua contribuição cultural para com esse mundo, a qual se emoldura na dinâmica social.

Assim como os citados autores vygotksyanos e Brandão (2002), Loureiro (2001) compreende que a cultura se vincula, estreitamente, à fatores históricos, fazendo-se como configuração intelectual, artística e moral de um povo, que pode ser entendida tanto na íntegra de seu desenvolvimento histórico quanto num período delimitado de sua história. O autor sustenta que a cultura engloba diferentes ângulos de uma totalidade, cujo intuito é a criação e a preservação de bens materiais e imateriais, que se constituem pelos atos de cultivar, habitar, cuidar, conviver e interagir, sendo que – intermediado por essas formas de relação – o homem torna-se um doador de sentido à realidade. Na análise do autor a cultura configura-se como fonte inesgotável de inspiração, símbolos, signos, experiências, trabalho acumulado, beleza e utopias, sendo que o destaque desses aspectos nos faz, mais uma vez,

pensar a cultura como construção eminentemente humana, tecida no cotidiano dos sujeitos.

Vale ressaltar que uma dimensão importante dessa construção humana é a memória, aliada à elaboração e manutenção cultural, uma vez que é capaz de promover a preservação dos aspectos mais específicos e relevantes da constituição de uma comunidade²². Loureiro expressa-se acerca da memória, remetendo-nos à infância:

A vida social ainda permanece impregnada do espírito da infância, no sentido de encantar-se com a explicação poetizada e alegórica das coisas. Procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor (LOUREIRO, 2001, p. 110).

Somos abundantes de memórias da infância, sendo que o aguçar do diálogo – favorecido pela memória e alimentado pela curiosidade e pela vontade/necessidade de expressão – é uma ferramenta importante à manutenção do arcabouço cultural de uma comunidade, uma vez que desvela aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos e afetivos, que dão indícios e/ou explicam fatos basilares à constituição daquela comunidade tal como é. Brandão também destaca a importância da memória no desenvolvimento da cultura, explicitando que:

No espírito ou, simplesmente, nisso a que damos o nome de memória e que, para alguns, não é mais do que uma alquimia de nervos, conexões no cérebro e alguns aminoácidos articulados durante algum tempo entre as energias e a matéria efêmera dos seres que somos. Mas que outros acreditam ser uma das dimensões para além da matéria e dos seus limites. Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura (BRANDÃO, 2002, p. 16).

Sendo assim, é na memória que elaboramos e reelaboramos as aprendizagens construídas ao longo da vida, pois desde a infância recobrimos de significados as palavras, os gestos, os desejos e os sentimentos, guardados ou exteriorizados na

²²De acordo com a Sociologia, a palavra comunidade representa o agrupamento social que é caracterizado pela acentuada coesão, com base no consenso espontâneo das pessoas que o constituem. Ou seja, é um agrupamento de indivíduos que estão unidos por interesses comuns e que ainda participam das condições gerais de vida. Disponível em: www.significadosbr.com.br/comunidade; acesso em: 05/02/2019, às 22h37min.

memória, no pensar. O autor reitera que nós nos pensamos sabendo, bem como nos sabemos pensando. Saber-mo-nos, nessa perspectiva, origina-se da atividade reflexiva intrínseca ao pensamento suprido pela memória. Ela é, assim, de grande importância à manutenção cultural.

Quando pensamos em memória, pensamos igualmente em transmissão, sendo que Clifford Geertz (1926-2006) – cunhando uma antropologia que tratou dos fenômenos culturais como sistemas significativos e, portanto, passíveis de interpretação – preocupou-se com o conteúdo dessa transmissão cultural, uma vez que:

O que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho. Isso pode parecer uma verdade óbvia, mas há inúmeras formas de obscurecê-la. Uma delas é imaginar que a cultura é uma realidade 'superorgânica' autocontida, com forças e propósitos em si mesma, isto é, reificá-la. Outra é alegar que ela consiste no padrão bruto de acontecimentos comportamentais que de fato observamos ocorrer em uma ou outra comunidade identificável – isso significa reduzi-la (GEERTZ, 1978, p. 8).

Constatamos que a citada preocupação do estudioso é relevantemente válida, uma vez que se nos debruçarmos sobre determinadas convenções socioculturais perceberemos que elas ocultam interesses múltiplos, ideológicos e hierárquicos. Exemplos desse obscurecimento são os determinismos biológico e geográfico, bem como o etnocentrismo²³, por meio dos quais, historicamente, determinadas civilizações se sobrepuseram a outras.

Outro aspecto que vale destacar é a universalidade que engendra o uso da palavra cultura, pois quando dialogamos sobre essa dimensão da formação humana, geralmente, percebemos que as pessoas já elaboraram um significado a respeito dela, utilizando-a em diferentes situações do seu cotidiano. Entretanto, é necessário refletir que as definições e/ou aplicações do senso comum ocultam ou trazem consigo marcas oriundas de outras dimensões, como as de cunho sociais, econômicos e

²³ Para Laraia (1986, p. 72-73) "O fato de o homem ver o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais."

políticos, bem como aquelas vinculadas à personalidade e ao caráter de cada um. É como se nós universalizássemos o uso do termo, recorrendo a ele para explicar/justificar posturas e conjunturas, com as quais nos deparamos ou construímos em nosso dia a dia. Sobre essa universalidade, Brandão traz-nos uma reflexão interessante:

Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a 'falar' as suas várias linguagens (BRANDÃO, 2002, p. 16-17).

O autor cita a universalidade do termo cultura, remetendo-nos ao seu uso no cotidiano, mas deixa claro que para além desse uso, é-lhe intrínseco um aparato científico nem sempre compartilhado, inclusive, por aqueles que a estudam. Ela nos rodeia, ensina e condiciona, mas também faz-se como um produto de nós mesmos. Vem de fora para dentro, mas também flui de dentro para fora, construindo-se no movimento contínuo e dinâmico da vida, uma vez que:

Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo do carneiro, a comida que antes de comermos semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que aprendemos a acender, são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de uma *cultura* (BRANDÃO, 2002, p. 20).

A criação e a recriação do ser humano e, nesses atos, as modificações e adaptações do/ao ambiente são importantes movimentos de cultura, pois transformamos o meio natural, transformando-nos, interagindo, doando e absorvendo sentidos. Essas, sem dúvida, configuram-se como características humanas na constituição da cultura, advinda, sobretudo, de nossa racionalidade (favorecedora ou desfavorecedora do meio).

Reportando-se às ideias de Alfred Kroeber (1876-1960), Laraia reitera os atos de criação e recriação humana como fundamentais à evolução, uma vez que:

[...] o homem criou seu próprio processo evolutivo. No decorrer de sua história, sem se submeter a modificações biológicas radicais, ele tem sobrevivido a numerosas espécies, adaptando-se às mais diferentes condições mesológicas.

[...] superando o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza. Tal fato possibilitou a expansão da espécie por todos os recantos da Terra (LARAIA, 1986, p.41).

Cabe a ênfase de que para o autor, o processo de desenvolvimento das civilizações dá-se de maneira acumulativa, a partir da qual conserva-se as aquisições antigas mesmo frente às novas conquistas. Neste sentido, o homem evolui, desenvolvendo, por exemplo, novas habilidades sem modificações/disfunções em seu aparelho fisiológico. Segundo Laraia (1986), esta constatação é mais uma contribuição de Kroeber à conceituação antropológica de cultura, para quem a mesma trata-se de um processo acumulativo, decorrente das experiências históricas acumuladas pelas gerações anteriores.

Os pares imaginação e ação, bem como natureza e cultura, configuram-se como elementos importantes também à compreensão da identidade, já que:

A identidade, [...], manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. A existência física é reconhecida por certas características próprias de cada ser, forjadas pelo movimento da matéria e, no caso dos seres humanos, pela capacidade de ação e imaginação (BOGO, 2010, p.36).

O autor enfatiza a importância da ligação entre o ser humano e a natureza, sem a qual torna-se impossível a sustentação das necessidades físicas da humanidade. Considera, ainda, que a existência física e a constituição do “ser” e/ou do “não ser” são oriundas de uma elaboração cultural, uma vez que significantes e significados são munidos de sentidos de acordo com cada cultura.

Diante disso, cultura e identidade entrelaçam-se na constituição humana, sendo que o entendimento acerca da segunda far-se-á como objeto de estudo da próxima subseção.

3.2 Navegando pelo rio da identidade

[...] Volta-me à memória o meu amigo raspando a tinta das paredes da casa centenária que comprara, tantas tinham sido as demãos, cada morador a pintara de uma cor nova sobre a cor antiga. Mas ele a amou como uma nova namorada. Não queria pôr vestido novo sobre vestido velho. Queria vê-la nua.

Foi necessário um longo *striptease*, raspagens sucessivas, até que ela, nua, mostrasse seu corpo original: pinho-de-riga marfim com sinuosas listras marrons.

Nós. Casas. Vão-nos pintando pela vida afora até que memória não mais existe do nosso corpo original. O rosto? Perdido. Máscara de palavras. Quem somos? Não sabemos. Para saber é preciso esquecer, desaprender (ALVES²⁴).

A gama de autores como Dubar (1997); Carvalho (1999) que se debruçam a estudar a formação da identidade humana é relevantemente expressiva, envolvendo uma multiplicidade de interesses, posto que:

“Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade; filósofos também. Não só pela dificuldade, mas também pela importância que esta questão apresenta, outros especialistas têm se envolvido com ela e não só cientistas e filósofos: nos tribunais, juízes, promotores, advogados, peritos etc.; na administração, tanto pública como privada; na polícia, na escola, no supermercado etc., enfim, em praticamente todas as situações da vida cotidiana, a questão da identidade aparece, de uma forma ou de outra (CIAMPA, 1984, p. 59).

Levando em consideração a complexidade apresentada acima pelo autor, propomos, a seguir, um breve diálogo entre as concepções de Hall (2001), Ciampa (1984, 2001) e Bauman (2001, 2005), estudiosos que nos trazem elucidações interessantes acerca da discussão.

Hall (2001), respaldado por uma análise histórica, social e cultural, aponta que a identidade sofreu mudanças conceituais expressivas ao longo do tempo, as quais tornaram-lhe possível a verificação de três tipos identitários distintos, representados por três tipos de sujeitos: o iluminista, o sociológico e o pós-moderno.

Na concepção iluminista, a identidade apresenta-se tendo como base de compreensão um indivíduo centrado, unificado e dotado de razão e consciência, cujo “eu” se revela como sua identidade. Assim, a identidade é tida como um núcleo no interior do homem, que nasceu com esse indivíduo e permanecerá com ele, de maneira imutável, até a sua morte.

A concepção sociológica – inerente ao homem da idade moderna – continua pressupondo que o sujeito tem um núcleo interior (uma essência identitária), o qual

²⁴Trecho do texto “Pinho-de-Riga”, de Rubem Alves, disponível em: <http://entaolengalenga.blogspot.com/2011/08/esquecer.html>; acesso em: 23/06/2018, às 23h44min.

não é autônomo e autossuficiente, mas que se forma na relação com o outro – imerso na cultura em que vive (mediada por pessoas, valores, sentidos e símbolos). Essa concepção evidencia que a identidade é formada na interação entre o “eu” e a sociedade, modificando-se – o primeiro (eu) – por meio de um diálogo constante com o mundo sociocultural.

A partir da globalização²⁵, constitui-se a identidade do sujeito pós-moderno, a qual mantém muitos traços na contemporaneidade. Esta identidade passa a ser percebida como instável, tendo a possibilidade de outras articulações, uma vez que pode criar novas identidades (algumas vezes contraditórias e/ou efêmeras), bem como produzir novos sujeitos (igualmente contraditórios e/ou instáveis). A base dessa concepção está em que o mundo vive de intensas rupturas, fragmentações, deslocamentos e alterações. Assim, apresenta-se nesse quadro uma multifacetada mudança que implica numa cosmovisão de mundo em transformação.

Essa perspectiva deixa claro que todos os segmentos (social, cultural, político, ideológico e econômico) sofrem influências dessas mudanças ocasionadas pelo impacto da globalização, principalmente, no que tange às consequências dos elementos espaço-tempo. Assim, a identidade doravante passa a ter um caráter bem menos fixo e estável.

Hall (2001) aborda a questão da instabilidade identitária e de seus resultados, expondo que as novas características temporais e espaciais (geradoras da compressão de distâncias e de escalas temporais) são aspectos da globalização que têm sérios efeitos sobre as identidades culturais. Em consequência disso, segundo o

²⁵ A globalização é um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, que teria sido impulsionado pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI. Embora vários estudiosos situem a origem da globalização em tempos modernos, outros traçam a sua história muito antes da era das descobertas e viagens ao Novo Mundo pelos europeus. Alguns até mesmo traçam as origens ao terceiro milênio a.C. O termo "globalização" tem estado em uso crescente desde meados da década de 1980 e especialmente a partir de meados da década de 1990. Em 2000, o Fundo Monetário Internacional (FMI) identificou quatro aspectos básicos da globalização: comércio e transações financeiras, movimentos de capital e de investimento, migração e movimento de pessoas e a disseminação de conhecimento. Além disso, os desafios ambientais, como a mudança climática, poluição do ar e excesso de pesca do oceano, estão ligados à globalização. Disponível em: [//pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o); acesso em: 06/02/2019, às 06h26min.

autor, ocorre a eclosão de uma “homogeneização cultural”, pois – à medida que se intensifica a influência do mercado global na vida social dos grupos – mais fragilizadas tornam-se as suas identidades, provocando desvinculações em seus liames de espaço, tempo, histórias e tradições.

Assim, na concepção de Hall (2001), sendo as identidades culturais vinculadas diretamente ao senso de pertencimento étnico, racial, linguístico, religioso e nacional, evidencia-se uma descentralização das mesmas, as quais encontram-se deslocadas e fragmentadas, após o processo de globalização.

A globalização também se fez como objeto de estudos a Bauman (2005), que centrando-se nas consequências deste processo à vida das pessoas, cunhou o termo “modernidade líquida” para se referir às características intrínsecas ao mesmo. Um líquido sofre constantes mudanças e não conserva a sua forma por muito tempo. Assim, a analogia com o líquido se dá para evidenciar o imediatismo, a fluidez, a efemeridade das relações que se desenvolveram, principalmente, a partir do início do século XXI.

Em 2004, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1927-2017) concedeu uma entrevista, por meio de correio eletrônico, ao jornalista italiano Benedetto Vecchi. Em 2005, essa entrevista foi publicada como o livro “Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi”. Na introdução, Vecchi cita aspectos relevantes acerca das considerações do sociólogo sobre globalização e suas influências à identidade. A saber:

Bauman começou a se concentrar na globalização, analisando-a do ponto de vista não apenas econômico, mas também, e fundamentalmente, de seus efeitos sobre a vida cotidiana. Bauman, decano da sociologia europeia, fez disso o ponto de partida para a sua exploração do ‘mundo criado’ pela crescente interdependência em nosso planeta.

[...] podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a ‘modernidade líquida’, não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido. Pelo contrário, deve ser vista como um processo, tal como sua compreensão e análise – da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas (VECCHI, *in*: BAUMAN, 2005, p. 10-11).

Torna-se claro que para compreendermos o conceito de identidade elaborado pelo autor, precisamos – inicialmente – entendermos o contexto histórico-social vigente, em que – tal qual a “modernidade líquida” – dificilmente algo se mantém da mesma forma por muito tempo, impossibilitando, por exemplo, a solidez das relações

interpessoais, do estado de bem-estar social, da família, das interações de trabalho, dos costumes e das tradições.

Bauman (2005) corrobora que a mudança é a única coisa permanente e a incerteza é a única certeza. Analisa a contemporaneidade como um tempo de crise em que o velho já se foi, mas o novo não tem forma ainda. Dentro dessa perspectiva, os sujeitos tornam-se praticamente incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça o estado temporário e frágil das relações e dos laços humanos.

O autor pondera que, na atualidade, a aquisição de uma identidade firmemente fixada e solidamente constituída, representaria uma repressão/limitação à liberdade (um fardo a pesar nas costas dos sujeitos). Faz-nos pensar sobre a instabilidade da mesma ressaltando a sensatez de se portar a identidade como algo leve, retirável de si, transitório. Desta forma, a construção da identidade torna-se uma infundável experimentação, que tem seus aspectos alterados ao primeiro sinal da necessidade de mudança, uma vez que:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. Para isso, não precisamos estudar e dominar o código de Goffman. Os celulares são suficientes. Podemos comprá-los, junto com todas as habilidades de que precisamos para esse fim, numa loja da principal rua do centro da cidade (BAUMAN, 2005, p.33 – grifo do autor).

E ele continua descrevendo os indivíduos contemporâneos, com a exatidão de quem viveu os tempos em que as relações, as interações e o conviver (no sentido de “viver com”), de fato, liquidificaram-se, pois:

Com os fones de ouvido devidamente ajustados, exibimos nossa indiferença em relação à rua em que caminhamos, não mais precisando de uma etiqueta rebuscada. Ligados no celular, desligamo-nos da vida. A proximidade física não se choca mais com a distância espiritual (BAUMAN, 2005, p.33).

Neste íterim, o que parecia inaceitável, torna-se tolerável; estruturas dantes consideradas sólidas, abalam-se; tradições, costumes (ou quaisquer outras marcas identitárias) que uniam grupos, fragilizam-se. Temos não somente uma “modernidade

líquida”, mas também identidades líquidas, aguadas. Mudanças tornaram-se, inegavelmente, mais regras do que exceções.

O conceito de mudança é, igualmente, importante à compreensão da identidade pressuposta por Ciampa (1984), pois para este psicólogo ela designa movimento, desenvolvimento e metamorfose²⁶. E metamorfosear entre o “que se é” e “o que se tornará” ocorre de maneira dialética como popularizou, ainda em 1973, Raul Seixas, através da canção:

“Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
[.] Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
[...] Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
[...] Sobre o que é o amor
Sobre que eu nem sei quem sou:
se hoje eu sou estrela,
amanhã já se apagou.
Se hoje eu te odeio,
amanhã lhe tenho amor
[...] Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator[...]²⁷

Para Ciampa (2001), a metamorfose (enquanto movimento, transformação, evolução) é de suma importância à constituição da identidade, uma vez que ela tem representatividade individual e coletiva. A sua construção resulta numa evolução íntima e social, bem como a sua negação, igualmente, resulta na involução tanto do sujeito quanto de sua sociedade. Nesta direção, Lane (*apud.*, CIAMPA, 2001, p.10), menciona que “Chega-se assim à Identidade como Metamorfose desvelando a ideologia da não transformação do ser humano como condição para a não transformação da sociedade”.

²⁶Metamorfose significa mudança, é a transformação de um ser em outro. De uma forma em outra. No sentido figurado metamorfose é a mudança considerável que ocorre no caráter, no estado ou na aparência de uma pessoa. É a transmutação física ou moral. Disponível em: www.significados.com.br/metamorfose/; acesso em: 06/02/2019, às 7h04min.

²⁷Trecho da letra da música “Metamorfose Ambulante”, do cantor e compositor brasileiro Raul Seixas (1945-1989). Disponível em: www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/; acesso em: 05/02/2019, às 00h07min.

A transformação ocorre, dessa forma, fundamentada pelo desenvolvimento da identidade como processo dialético que, por se dar na interação social, implica – necessariamente – atividade e consciência. Ela é formada e transformada no interior das relações sociais, mediante o contexto e as circunstâncias históricas em que se situa.

Diante dessa perspectiva, a identidade, para Ciampa (2001), faz-se também como uma questão política, uma vez que a partir dela o sujeito (sendo ele mesmo) é levado a pensar o seu espaço, o seu tempo e as suas relações como possibilidades e instrumentos à transformação de seu “eu”, do outro e da realidade.

O autor expõe que – mais do que ser representada por um nome – a identidade, aprioristicamente, define-se a partir de uma posição social e uma perspectiva histórica. Ele demonstra esses aspectos, principalmente, por meio das vivências do personagem Severino e da autobiografia de Severina, sujeitos “fictício” e verídico (respectivamente), cujas identidades desvela.

A personagem Severino, em Ciampa (2001), tem a sua história contada num poema intitulado “Morte e Vida Severina”, escrito pelo pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999), entre 1954 e 1955. A personagem inicia a sua apresentação, recorrendo a seu nome (substantivo próprio). Entretanto, esse recurso diz pouco sobre a sua identidade. Então, com o intuito de querer se fazer conhecer, a sua segunda tentativa é recorrer a outros substantivos próprios, “Maria e Zacarias”, nomes dos seus pais, o que lhe atribui uma posição social, localizando-lhe numa determinada família. Sua identidade, assim, começa a se definir pelas relações sociais mais primitivas (grupo familiar). Verificamos, ainda, que a identidade pode igualar e diferenciar o sujeito, um exemplo disso é a composição do nome próprio: o nome diferencia a pessoa de seu grupo familiar, enquanto o sobrenome a iguala.

No que tange à perspectiva histórica, a personagem tenta se identificar, recorrendo a fatos marcantes do seu passado, o que também não lhe diferencia dos demais sertanejos²⁸, uma vez que muitos comungam da mesma historicidade de

²⁸Habitante do sertão, no caso deveria se referir aos habitantes do sertão nordestino, do agreste ou das áreas rurais. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/sertanejo/; acesso em: 07/02/2019, às 6h14min.

Severino. Assim, buscando a diferença, ele encontra a igualdade (é igual a tantos outros Severinos), a qual também marca a constituição de sua identidade.

E assim, Severino segue tentando encontrar subsídios a uma identificação mais consistente e representativa de sua identidade. Além de mencionar o seu nome (e de seus pais) e a sua historicidade, ele apresenta o seu local de origem (aspecto geográfico) e suas características físicas, demonstrando sua forma de vida e constatando sua forma de morte. Entretanto, nenhum desses atributos são capazes de lhe retirar da situação de *mesmice* vivenciada por um retirante²⁹, uma vez que:

Vida e morte iguais; produção da *mesmice*. É como se o substantivo próprio, que se transformou em substantivo comum, se tornasse um adjetivo: O severino é um severino severino (este último termo qualificando o anterior). O Severino é um severino severino. Homogeneização absoluta. Nada o distingue, nada o singulariza: nem seu nome, nem seus pais, nem o passado, nem o corpo, nem o lugar onde vive, nem a vida, nem a morte o individualizam. Sua identidade transcende sua individualidade (CIAMPA, 2001, p. 22).

Severino, após a longa e incessante busca pela autoidentificação, entende-se como ser humano, enquadrando-se nessa identidade: a identidade humana. Segundo Ciampa (2001, p. 24), “Podemos, então, entender que o desejo de Severino de encontrar vida pode ser traduzido por buscar concretizar uma identidade humana. Fugia da desumanidade que é ser um morto-ainda-vivo”. De fato, Severino fogia da realidade que o acompanhara, a desumana realidade de um morto-ainda-vivo. Ele chega, inclusive, a cogitar a ideia de provocar a sua retirada dessa morte-ainda-vida:

Seu José, mestre carpina,
 que diferença faria
 se em vez de continuar
 tomasse a melhor saída:
 a de saltar, numa noite,
 fora da ponte e da vida?
 (NETO, 1963, p.145 *apud* CIAMPA, 2001, p.31)

²⁹ Retirante é o termo que se refere à pessoa ou grupo que abandona a sua terra por causa da seca e da miséria em busca de uma localidade que lhe dê melhores condições de vida. Foi amplamente usado no Brasil para se referir a nordestinos que migravam para as grandes cidades do Sul-Sudeste brasileiro, fugindo das secas. Disponível em: [//pt.wikipedia.org/wiki/retirante](https://pt.wikipedia.org/wiki/retirante); acesso em: 05/02/2019, às 18h47min.

No entanto, o valor da vida é sentido pela personagem, ao final do poema, quando dá-se o nascimento de uma criança na comunidade onde Severino se encontra. Os vizinhos da criança fazem prospecções e festejos acerca da vinda, ao mundo, daquele pequeno ser. E seu José (Mestre Carpina) a partir de uma interpretação socialmente constituída acerca da vida, responde à indagação de Severino:

E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar o seu fio
(que também se chama vida),
ver a fábrica paciente
que ela mesma se fabrica,
vê-la surgir como a pouco
em nova flor explodida
(NETO, 1963, p.158-159 *apud* CIAMPA, 2001, p.37).

Em Ciampa (2001), encontra-se, ainda, a abordagem da identidade de Severina, um relato autobiográfico de uma realidade. Ao revelar a sua história, paulatinamente, Severina revela o seu “eu”, seu contexto de vida, suas marcas, suas experiências, demonstrando-nos que todos esses aspectos foram constitutivos de sua identidade.

A identidade de Severina constitui-se desde o seu nascimento (numa palhoça no sertão baiano) – passando por uma peregrinação a variadas identidades: reflexões, experimentações, quedas, elevações, encontros e desencontros (principalmente consigo mesma), reinícios – até descobrir-se metamorfose. É uma Identidade Metamorfose à medida que se caracteriza pela permanente transformação.

As vivências de Severino e de Severina apresentam-se para demonstrar que a identidade não se resume ao nome, à origem familiar, à características físicas e/ou de cunho geográfico, mas que esta é tecida na dialética do real – que transversaliza o ser por sua história, por suas experiências (boas ou ruins) – marcada pelo atravessamento do “outro” no “eu” e vice-versa; pela autorepresentatividade da identidade pessoal; pela interação com o todo circundante.

Além disso, tais vivências (de Severino e Severina) mostraram-nos que a identidade é consequência das relações que se desenvolvem e também das condições dessas relações, uma vez que, por exemplo, a pressuposta identidade

paterna só se dá, legitimamente, se é repostado o papel de pai, ou seja, se este se comporta como pai, tal qual a sociedade discerne essa figura (paterna).

Vale ressaltar, ainda, que de acordo com o autor, nós possuímos várias identidades, concernentes aos papéis que exercemos socialmente (por exemplo, uma mãe é mãe, mas também é filha, é tia, é colega de trabalho...). Essas identidades são, por nós, “utilizadas” em momentos diferentes frente às necessidades e conjunturas. Entretanto, cada uma delas é apenas uma parte do todo que compõe a nossa totalidade. É importante considerar, ainda, que – mesmo contendo diferentes identidades e vivenciando constantes processos de mudanças (oriundas da metamorfose) – Ciampa (1984) frisa que somos totalidades, as quais podem ser contraditórias, múltiplas e mutáveis, contudo, unas.

Diante do exposto, constatamos a multiplicidade de ideias que os três autores agregaram à abordagem a respeito da identidade. Cada um, a seu modo, contribuindo com importantes elucidações acerca dessa dimensão humana.

De acordo com suas formações (Bauman e Hall são sociólogos e Ciampa, psicólogo), bem como consonante com as experiências e historicidade de cada um, vislumbramos aproximações e distanciamentos entre as suas formulações. As semelhanças consistem em que os três autores, concebem a identidade como uma constante reformulação, baseada, influenciada e influenciadora por/dos segmentos histórico-sociais. Entretanto, as abordagens diferenciam-se devido ao fato de que para os sociólogos Hall (2001) e Bauman (2001; 2005), as identidades sofreram grande influência do processo de globalização, perdendo seus teores de coesão e tornando-se fragmentadas/descentralizadas (segundo Hall) e líquidas (segundo Bauman). Já Ciampa (1984; 2001) ressalta a Identidade como Metamorfose, destacando a importância dos sujeitos para com as mudanças individuais e coletivas.

Dadas as dimensões geográficas, demográficas e formativas do Brasil, um país cujas influências estrangeiras marcaram sua historicidade de maneira bastante distinta em cada região (e onde algumas dessas regiões estiveram condicionadas geograficamente ao isolamento durante longo tempo, bem como percorreram desiguais caminhos de desenvolvimento socioeconômico), constatamos que se desenvolveram, neste território, traços distintivos de identidade cultural, sendo que cada um deles carrega consigo representações de grande densidade histórica.

Respaldado pela percepção da diversidade constitutiva da formação cultural do povo brasileiro, Nunes evidencia que:

Somos como povo, dotados de uma cultura própria, que tem sua fisionomia distintiva, o seu ethos peculiar, em que componentes de extração portuguesa se fundem naqueles caracteres primitivos, indígenas e negros, com que os nossos modernistas foram os primeiros a contrastar o arcabouço da cultura intelectual, também denominada superior, cultura fatalmente importada, porque de origem europeia, e que presidiu, desde os tempos da Colônia, a formação de nossos bacharéis, juristas, letrados e eruditos (NUNES, 1973, p.37).

Marcados por distinções e peculiaridades, por contrastes e intervenções de diversas ordens, fomos nos construindo, enquanto povo. O autor nos mostra que as marcas e os interesses estrangeiros sempre fizeram-se (descarada ou sutilmente) hegemônicos, subtraindo o que lhes ambicionava das terras e do povo brasileiro. Assim, tendo como parâmetro a realidade brasileira no que versa à identidade e cultura, traçaremos um breve estudo sobre essas abordagens no contexto das comunidades ribeirinhas.

3.3 Cultura e Identidade em Comunidades Ribeirinhas

Ciampa (2001) demonstra, através da personagem Severino, que o nome (substantivo próprio) é um dos primeiros instrumentos utilizados na identificação dos sujeitos. Assim, podemos dizer que a palavra ribeirinhas, é representativa das comunidades em evidência. Ribeirinhas, substantivo derivado da palavra *rio*³⁰, termo muito significativo a essas comunidades. Sousa (2010) acentua que o rio se apresenta como ente aliado, de onde se retira o alimento ou com quem se constrói um relacionamento delineado pelas águas mansas ou revoltas.

Gonçalves (2001) amplia a concepção acima, mencionando que:

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, migrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo

³⁰ Curso de água natural, mais ou menos torrencial, que corre de uma parte mais elevada para uma mais baixa e que deságua em outro rio, no mar ou num lago. Disponível em: www.dicio.com.br/rio/; acesso em: 09/02/2019, às 20h56min.

um saber na convivência com os rios e com as florestas. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural [...].

O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas amazônicos com a agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes (GONÇALVES, 2001, p. 154-155).

Ao ressaltar que o ribeirinho é o personagem mais característico da Amazônia, o autor refere-se à formação originária da sua comunidade, que se deu eminentemente, a partir da miscigenação étnica. O autor sedimenta essa ideia, expressando que:

[...] foi em torno dos rios que diferentes matrizes de racionalidade, de culturas se desenvolveram e, embora não dispusessem todas do mesmo poder, até porque havia uma motivação de dominação colonial, a resultante desse processo não foi necessariamente aquela que os dominadores quiseram impor.

O autor demonstra que o almejado processo de dominação colonial resultou – para além da dizimação de várias comunidades nativo-indígenas – numa mistura de raças, representativa da mestiçagem percebida atualmente, uma vez que:

[...] não foram só as comunidades indígenas que sofreram as consequências da dominação colonial e imprimiram suas marcas à paisagem social ribeirinha da Amazônia. Muitos descendentes de colonos portugueses, e também de populações negras, se misturaram dando ensejo a um padrão cultural que bebe em diferentes fontes culturais e que forjaram um complexo conhecimento dos rios, das várzeas e das florestas adjacentes (GONÇALVES, 2001, p. 155).

Entretanto, o desejo de dominação etnocêntrica evidencia-se como uma constante de nossa história. Ortiz (2006) aponta que no século XIX houve forte empenho, propagado pelos precursores das ciências sociais no Brasil, à constituição de uma identidade nacional. Nesse momento, segundo o autor, prevaleceu um contorno eminentemente racista, que – munido de um ideal de “branqueamento” – marginalizou, inferiorizou e rotulou outros povos, como o indígena e o negro. Assim, a mestiçagem foi abordada como um entrave ao processo civilizatório, uma vez que, apesar da supremacia da raça branca, também era óbvia a fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio.

É nesse contexto de miscigenação que se encontra a gênese de uma identidade cabocla-ribeirinha, a qual carrega consigo preconceitos culturais que precisam ser desvelados. Nesta direção, Vasconcelos e Albarado (2015) aludem que o caboclo-ribeirinho, historicamente, passou por processos de inferiorização, sendo considerado arquétipo da preguiça e da inaptidão. Isso demonstra que a mestiçagem não foi abordada apenas como uma questão biológica, mas também como uma questão moral, comportamental e intelectual.

Um exemplo do preconceito dirigido aos povos da Amazônia é o discurso de José Veríssimo (1970), intitulado “As populações Indígenas e Mestiças da Amazônia”, a partir do qual o modo de ser e de viver do mestiço do século XIX (na visão de Veríssimo – ideólogo e autoridade do poder imperial no Brasil), serve de substrato às representações sociais legitimadas, demonstrando que:

A feição dominante do caráter desta gente é uma falta completa, absoluta de energia e de ação. Todos os seus defeitos decorrem deste e neste se podem resumir. Vivem sob uma espécie de fatalismo inconsciente, e falece-lhes a ambição de tentar sequer sair deste estado. O tapuio, principalmente por ter, ou por seu gênio esquivo e desconfiado ou por motivo de cor, vivido mais afastado da nossa sociedade, ou ainda porque não estivesse apto para a civilização ou por todas estas causas juntas, chegou a um abatimento moral lastimoso. Para ele não existe o dia de amanhã. O que tem come e gasta sem cuidar da família, do futuro ou dos dias menos prósperos, com inconsciente incúria, e sem ser de nenhum modo generoso. Não o preocupa a herança. O sentimento de vingança tão forte em seus ascendentes, como em quase todos os selvagens, morreu inteiramente em seu coração, como também no do mameluco, incapaz talvez das grandes paixões. Tem ambos menos moralidade e menos desse amor próprio um pouco animal que para o selvagem é a honra (VERÍSSIMO, 1970, p. 14 *apud* RODRIGUES, 2013, p. 21-22).

O autor revela o aviltamento dessas populações mestiças, apontando características tais quais a passividade e o fatalismo (associadas, provavelmente, a questões de cor e temperamento) como ocasionadoras do atraso da civilização. Logicamente, trata-se de uma postura preconceituosa e intencional que oculta interesses capitalistas, pois:

[...] para serem plenamente civilizados, esses indivíduos deveriam ser portadores de uma racionalidade econômica definida a partir da concepção do trabalho voltada para a acumulação de bens e para a obtenção do lucro nos moldes capitalistas. Imersos em temporalidades distintas daquela em que se fundamenta o capitalismo, essas populações foram estigmatizadas como inferiores (RODRIGUES, 2013, p. 23).

Esta subjugação do mestiço torna-lhe incapaz de exercer plenamente a cidadania brasileira, bem como constrói a sua identidade escravizada pela submissão aos árduos e longos tempos de trabalho e servidão aos colonizadores. Entretanto, Rodrigues (2013) destaca a Cabanagem (1835-1840) como um movimento relevante de resistência ao trabalho compulsório, a qual se constituiu como combustível dessa revolução popular. Restava às comunidades resistir às condições exteriormente impostas: seja por meio de movimentos populares; seja através de atitudes individuais concebidas no cotidiano amazônica. Esses fatos demonstram que, nesta região, existiram lutas e não apenas passividades, num movimento histórico-social cunhado, também, pela subversão aos ditames da opressão e das desigualdades.

Pensando na ação coletiva dos indivíduos como atores sociais, Castells, (1999), apresenta uma possível tipologia identitária, caracterizando as identidades de acordo com suas funções sociais. Assim, para o autor, elas se distribuem entre: Identidade Legitimadora (produzida e introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, objetivando ampliar a dominação junto aos atores sociais); Identidade de Resistência (criada por atores sociais desvalorizados e/ou estigmatizados pela lógica da dominação, os quais se sentindo em desigualdade de condições tendem a resistir a essa lógica); Identidade de Projeto (organizada pelos atores sociais a partir de variados elementos culturais, redefinindo as posições ocupadas por esses atores na sociedade e favorecendo a transformação da estrutura social como um todo).

Partindo do pressuposto de que a organização social é um importante mecanismo de resistência aos processos hegemônicos, as identidades cunhadas por Castells (1999) ganham representatividade nas vivências dos ribeirinhos, principalmente, se pensamos nessas comunidades como partes de um contexto maior: as populações rurais, cuja luta pela legitimação de direitos é uma constante. Essas reiteraões são relevantes à efetivação da identidade (como processo dinâmico e dinamizador de mudanças), uma vez que:

As identidades não são a reunião de atributos dados para todo o sempre. São realidades vivas, em permanente processo de elaboração, que se desdobra nas coordenadas dos processos cognitivos e de significação simbólica, nas definições axiológicas e normativas tendo como pano de fundo as relações de poder entre grupos e atores coletivos (DOMINGUES, 1992, p.270 *apud.*, RODRIGUES, 2013, p. 10).

O aspecto dinâmico da constituição da identidade, sugerido acima pelo autor, e comungado por outros estudiosos do tema (como pelo sociólogo Ciampa para quem Identidade é Metamorfose), é basilar à compreensão de como se constitui a cultura e a identidade nas comunidades ribeirinhas: as quais se dão em condições socio-históricas aliadas a outros indivíduos e fortemente vinculadas a elementos naturais, como rios e florestas.

Vale ressaltar que, neste processo de constituição da cultura e da identidade ribeirinha, também, fizeram-se importantes as relações vivenciadas entre os ribeirinhos e os sujeitos das zonas urbanas, uma vez que seus modos de subsistência, comumente, requerem que os primeiros se desloquem às cidades para, por exemplo, comercializarem os produtos dos seus trabalhos e/ou utilizarem os serviços médicos e escolares. Bem como, por inúmeras razões, os cidadãos deslocam-se dos meios urbanos ao “interior”, influenciando e sendo influenciados pelas interações que experimentam, assim:

O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existe espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa (BRASIL, 2003, p. 32 *apud* VASCONCELOS & ALBARADO, 2015, p. 43).

Harris (2006), discorrendo sobre as influências da diversidade para com a configuração da identidade ribeirinha, aduz que:

[...] não há cultura cabocla [ribeirinha], como se essa cultura tivesse uma realidade ontológica enquanto rede de crenças e procedimentos com um legado imóvel. De modo similar, não pode haver uma identidade cabocla [ribeirinha], no sentido de uma fronteira étnica, separando o modo de vida caboclo de outro modo de vida (HARRIS, 2010, p.83 *apud* VASCONCELOS & ALBARADO, 2015, p. 41).

Vasconcelos e Albarado (2015) destacam a dinamicidade e a interatividade do viver cultural e identitário amazônico, representado por um universo de significados, saberes, fatos, costumes, atitudes, olhares e práticas. Segundo os autores, essa dinamicidade/interatividade é oriunda da presença de diferentes povos na Amazônia e deve favorecer um olhar diverso, sem desconsiderar as diferenças existentes entre esses grupos. Eles aludem que tal desconsideração, geralmente, resultam em

tentativas da homogeneidade³¹, a qual não coaduna com a real formação regional. Assim, ambos reiteram a colocação de Oliveira (2003, p. 23., *apud* VASCONCELOS & ALBARADO, p.40), que reconhece neste espaço a existência de amazônias e não de uma única Amazônia.

Assim, habitando as várzeas, os ribeirinhos circunscrevem as suas formas de viver a Amazônia, desenvolvendo saberes imersos na convivência com o outro e com o aparato ambiental, no qual o modo de vida, as memórias, as tradições, a educação, as atividades laborais, fazem-se como aspectos que se entrelaçam e compõem o arcabouço cultural e identitário dessas populações.

Neste sentido, vale destacar alguns aspectos importantes que denotam as vivências dessas comunidades no âmbito regional amazônico, demonstrando algumas de suas peculiaridades.

À beira rio, quando avistamos as moradias ribeirinhas, já nos deparamos com um modo diferenciado de viver, sendo que as construções das casas revelam as soluções encontradas pelas famílias para se protegerem dos ciclos da natureza, principalmente, no que tange aos ciclos das águas. São habitações construídas normalmente de madeira (retirada do próprio terreno das famílias, ou compradas em serrarias localizadas nas proximidades), cobertas de palhas, elevadas acima do nível do solo ou do rio para protegerem os seus habitantes da umidade e de animais peçonhentos.

Os meios de transporte utilizados pelos ribeirinhos também são bastante característicos. Tratam-se de barcos, canoas, cascos, rabetas utilizados tanto à condução dos moradores, quanto ao escoamento da produção, visto que a navegação fluvial é o principal apoio de sustentação e de desenvolvimento da economia amazônica. Assim, além de espaço de lazer (onde crianças e adultos brincam, se divertem, se banham) o rio é a via de transporte, fornecedor de alimentos e água para suprir as necessidades dos ribeirinhos.

Estes sujeitos, desde crianças, adquirem inúmeros saberes, os quais lhes fazem conhecer: os ritmos das águas de cheias e/ou de várzeas; os melhores

³¹Particularidade, característica ou condição daquilo que é homogêneo; regular; conforme; semelhante; igual; homogenia. Disponível em: www.dicio.com.br/homogeneidade/; acesso em: 09/02/2019, às 21h07min.

momentos à pesca de determinados peixes; as áreas mais férteis e apropriadas ao plantil; o período adequado à coleta dos frutos e raízes da floresta; o saborear do açaí, das pitorescas carnes de pesca ou de caça, da farinha d'água, do leite da castanha, do tucupi, do camarão de água doce e de uma infinidade de frutas típicas da Amazônia (como cupuaçu, graviola, bacuri, pupunha e cajá); o uso de plantas medicinais e dos rituais de curandeirismo; a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas.

É relevante destacarmos que as questões acerca da educação ribeirinha, que poderiam compor as explicações acima (uma vez que são fundamentais à compreensão da cultura e da identidade ribeirinha) estão reservadas às seções vindouras.

4 EDUCAÇÃO: um rio de possibilidades

“Eu só moraria pra outro lugar, se fosse um caso de emprego ou estudo (uma universidade). Se fosse muito necessário. Se não, eu continuava vivendo onde eu moro.”

(Aluno ribeirinho A2)

Acreditamos que todos compartilhamos da compreensão de que a educação é de suma importância àqueles que almejam uma sociedade, em todos os sentidos, melhor. Freire (1996) expressa que se a educação não pode tudo, ela pode alguma coisa de fundamental nas vidas das pessoas. Concordando com a afirmação, pensamos que essa “alguma coisa” frisada pelo autor é de, de fato, fundamental. É capaz de promover uma evolução no ser humano, no que tange ao seu modo de agir, pensar, posicionar-se no mundo, galgando-lhe condições para superar desafios, amadurecer e se potencializar na concretização de suas utopias.

Diante disso, propomos a exploração das potencialidades desta educação, vislumbrando as possibilidades que ela pode ter enquanto transformadora das realidades (inclusive as dos alunos ribeirinhos). Nesta perspectiva, buscamos o aparato de Brandão (2007), que analisa a educação como esperança, Freire (1979), que vislumbra a educação como conscientização e Freire (1996), que a analisa como fomentadora da autonomia.

Segundo Freire (1979), de problematizadora e transformadora da realidade e de realidades (pessoal e sociais) pode se tornar “um rio de possibilidades” àqueles que estão inseridos dentro do espaço escolar em busca do almejado educar-se.

Vale ressaltar que apesar de termos o objetivo de dialogarmos, também, sobre a educação escolarizada, temos total consciência de que a educação se dá para além dos muros da escola, pois concordamos com Brandão (2007), que julga:

Só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver *educação no ensino escolar*, quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando, mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no sistema e na oposição a ele; na sala de aula em ordem e no dia a dia da greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor-e-pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante (BRANDÃO, 2007, p. 109-110).

Move-nos, neste sentido, uma esperança na educação. Entretanto, não a esperança de quem, passivamente, espera (aquela do verbo esperar), mas a esperança de quem busca, de quem acredita que a conscientização e a problematização se constituem como caminhos fundamentais ao processo educativo transformador.

Segundo Freire (1979), a relação da consciência com a realidade é uma relação dialética, já que para mudar a realidade, precisa-se ser consciente dela. Porém, somos também seres influenciados pela realidade. Então, mudar o mundo e mudar a realidade são processos interligados e interdependentes. Diante disso, é, fundamentalmente, necessário termos conscientização para que a nossa relação com o mundo seja de ação e não de sujeição, de submissão. Nessa perspectiva:

Mais exatamente, para ser um instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto o que expressam frases como: "A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade ao qual o homem está radicado" (FREIRE, 1979, p. 19).

O autor corrobora que a educação deve servir à libertação do ser humano. A partir da problematização e da conscientização da realidade, o ser humano se liberta da ignorância e das diversas formas de opressão. Neste caso, uma educação problematizadora serve ao fim de libertar este ser humano a partir do conhecimento, da ampliação da consciência.

Brandão (2007), ao iniciar o texto "A esperança na educação", o faz, exatamente, problematizando as questões que a envolvem. O autor nos instiga a pensar sobre:

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior do seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários) e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação (BRANDÃO, 2007, p. 98).

De fato, são perguntas que nos remetem a realidades recorrentes, que nos levam a pensar nas tantas desigualdades e situações de exclusão com as quais nos

deparamos todos os dias. Pois se a educação é libertadora, por que existem tantas pessoas cativas em mundos de alienação, pobreza, violência e desemprego (por exemplo)? Se ela é transformadora, por que não é capaz de transformar o filho do cobrador³² no dono da empresa de ônibus? No entanto, se refletirmos bem a fundo, será que ela não transforma mesmo?

O próprio Brandão (2007) responde aos seus questionamentos concluindo que continuamos participando da educação, acreditando nela, por algumas razões, tais quais:

[...] 'a educação é inevitável'. Uma outra, melhor seria: 'porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à produção da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outros pode servir à criação de igualdade entre os homens e à pregação da liberdade'. Uma outra ainda poderia ser: 'porque a educação existe de mais modos que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo' (BRANDÃO, 2007, p. 98-99).

Partindo desse pressuposto, o autor se remete à importância da reinvenção da educação, visto que se ela é uma invenção humana, pode ser reinventada pelo humano, podendo tornar-se parecida, diferente, coerente ou oposta ao que é. Outro aspecto que o autor suscita é que, sendo a educação uma invenção humana, ela não é maior do que o ser humano, ou seja, ele não é produto dela e pode modificá-la.

Buscando as possibilidades da educação, vislumbramos com Brandão (2007) a esperança. O autor também fala de desesperança, ao citar:

Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo (BRANDÃO, 2007, p. 110).

O autor nos leva a refletir sobre a instrumentalização à mudança (no caso da escola), a qual necessita mais de ações do que de tecnologias (apesar de sabermos que elas também são importantes ao trabalho educativo), bem como necessita da

³²Cobrador, trocador ou condutor: funcionário encarregado de fazer a cobrança das tarifas ou de receber os ingressos em ônibus, bondes, espetáculos, partidas de futebol, dentre outros, possibilitando a passagem/entrada através de dinheiro ou de um vale-ingresso. Disponível em: pt.m.wikipedia.org/wiki/cobrador; acesso em: 16/02/19, às 22h58min.

ação pedagógica comprometida com os aspectos teórico-práticos da educação, mas, igualmente, envolvida com seus vieses políticos.

Muitos poderiam pensar que as mudanças necessárias ao cenário da educação contemporânea tratam-se de utopias. Relacionando-as, erroneamente, a algo inexecutável. Entretanto, a esperança e a utopia caminham juntas, segundo Freire (1979), visto que somente aqueles que têm esperança podem ser utópicos.

A conscientização implica em utopia, estando intimamente ligada a ela. Segundo o autor, a utopia é a dialetização entre os atos de denunciar e anunciar (denuncia as estruturas desumanizantes e anuncia as humanizantes). É intrínseco a ela o conhecimento profundo, uma vez que não se pode denunciar aquilo que não se conhece profundamente. Neste caso, ela se configura como um compromisso histórico, à medida que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. Assim, o autor denota que entre o anúncio e a concretização da realidade anunciada existe o tempo histórico, que é o tempo da ação do sujeito rumo à concretização da realidade.

Esta realidade concretizada não é intocável e, por sua vez, não pode esgotar o processo de conscientização, devendo também se tornar objeto de reflexão crítica. Tecendo analogia às ideias de Brandão (2007), quando menciona a ação humana na construção “de um outro tipo de mundo”, percebemos que o processo de conscientização é contínuo, uma vez que:

E é bem possível que até mesmo neste ‘outro mundo’, um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador, a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos ‘imatuross’ o que os ‘mais velhos’ consagram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho (BRANDÃO, 2007, p. 110).

Freire (1979) afirma que a conscientização é pressuposta pela práxis humana, a qual nos possibilita pensar e agir sobre a realidade objetiva, sendo uma unidade indissolúvel entre as nossas ações e as nossas reflexões sobre o mundo.

Diante disso, o autor destaca que o primeiro contato com uma realidade é, geralmente, uma aproximação espontânea e acrítica (ingênua), na qual se toma

consciência daquela realidade, mas ainda não se constituiu uma conscientização sobre ela. A conscientização emerge da práxis por meio dos atos de ação e reflexão.

Destacamos, ainda – nesta caminhada rumo às possibilidades da educação – a importância da desmitologização, produzida pela conscientização. Essa parece-nos ser uma função educativa necessária, uma vez que desmitologizar as realidades opressoras, desvelando as representações e as intenções dos mitos, demonstra-se como um fator importante à desestabilização das estruturas dominantes, tal qual revela Freire (1979, p. 16):

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência de mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade que a 'desvela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

A educação é um fenômeno complexo, cultural e histórico – produto do trabalho de seres humanos – e, como tal, inclina-se a responder aos desafios que diferentes contextos econômicos e sociopolíticos lhes apresentam. Ela retrata e reproduz a sociedade. Entretanto, também, é-lhe cobrada a capacidade de projetar a sociedade que se quer, vinculando-se profundamente ao processo civilizatório e humano.

Segundo Saviani (2011, p. 80):

A educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

Neste sentido, compreender a realidade presente da educação requer o entendimento de que suas manifestações resultam de um longo processo de transformação histórica.

Freire (1996, p.61) evidencia outro aspecto importante a ser suscitado pela educação: a autonomia. De acordo com o autor, “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Enfatizamos, nesta perspectiva, o enaltecimento da ação educativa

originária da ética, da estética e do respeito à dignidade e à autonomia, compreendendo a educação como importante dimensão social da formação humana.

Concebendo autonomia como uma construção que se vincula, intrinsecamente, aos saberes, à criticidade e à atuação educativa, concordamos com Contreras ao julgar que:

A consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Vislumbramos, nesta perspectiva, que a autonomia se faz como uma construção que não sugere o isolamento e/ou a capacidade de decisão hierarquizada e individualizada, contudo, que deve ser compreendida como a forma dialógica de se conduzir socialmente, refletindo os modos desejáveis de relações que se cultiva. Contreras (2002) ressalta, assim, que a autonomia é constituída essencialmente pelas e nas relações desenvolvidas pelos indivíduos.

Neste sentido, partindo da perspectiva de que o cotidiano escolar é permeado por posturas de afirmação, reafirmação, negação, criação, problematização, resolução, conflitos e enfrentamentos, percebemos em posturas de autonomia ao diálogo e à escuta ferramentas favoráveis ao desenvolvimento de relações mais harmoniosas e respeitadas.

Para Freire, a autonomia precisa ser fecundada num campo de rigorosidade ética: a ética inseparável da prática educativa, que condena a exploração do ser humano, que se manifesta contra toda discriminação de raça, gênero e classe, a qual devemos viver e testemunhar em nossas relações com os educandos e com os próprios conteúdos ensinados. Consonante com essa ideia, Freire (1996, p. 17) expõe que [...] “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Freire (1996) enfatiza, ainda, a importância de se respeitar a autonomia do ser do educando (independente do ser criança, jovem ou adulto), bem como o educador

deve se respeitar, igualmente, em sua própria autonomia. A ética sugere que sujeitos dialógicos aprendam e cresçam na diferença e, sobretudo, no respeito a ela. Diante disso, concordamos com o autor quando friza que ensinar exige respeito à autonomia do educando, pois também valoramos a ideia de que o respeito (tanto à autonomia quanto à dignidade humana) é um imperativo ético e não um favor que pode ou não ser concedido ao outro.

Segundo Freire (1996), não existe neutralidade na ação educativa. Portanto, ensinar exige reflexão crítica acerca da prática, o que demanda constante movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre fazer. A capacidade de mudança, de promoção de uma curiosidade ingênua a uma curiosidade epistemológica se fortalece quando a escola faz uma reflexão íntima de sua prática, assumindo como está e percebendo as razões desse estar sendo. Vê-se, nesse movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, um aliado ao fomento da autonomia de todos.

Dialogar com o educando e com sua realidade é condição imprescindível à efetivação do ato educativo. Precisamos nos tornar cada vez menos estranhos aos olhares e vivências materiais, afetivas, sociais, econômicas e culturais dos educandos e, sem dúvida, o diálogo é um meio importante ao estreitamento das distâncias que, muitas vezes, afastam os sujeitos que convivem no ambiente escolar. Não há construção da autonomia sem diálogo, não há educação sem diálogo.

4.1 Educação do Campo e a Escola Ribeirinha

Durante décadas o meio rural encontrava-se na sociedade brasileira marcado por estereótipos, preconceitos e outras conotações pejorativas que se multiplicavam cotidianamente. Essa constatação foi destacada por Leite (1999) ao afirmar que:

A educação rural no Brasil, por motivo sócio-cultural, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1999, p. 14).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 este paradigma estereotipado dos povos e da realidade do campo começou a ser questionado com mais ênfase, em meio ao processo de democratização do Brasil que fluía nesse

período. Um grande debate foi realizado, no qual se destacaram os direitos sociais das populações rurais, ao mesmo passo em que se conseguiram aprovar políticas públicas de direitos educacionais significativas que foi fortalecendo o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação de qualidade para todos, especificamente aos povos do campo, suscitando a afirmação de suas singularidades culturais e regionais.

Com a publicação da Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, fundamentada no entendimento de uma educação para todos, avança-se na conquista do reconhecimento do campo como plural, diversificado e com singularidades, ao estabelecer orientações para atender esta realidade de modo a adequar as suas especificidades, exemplificados os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto de questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Especificamente em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes referências para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em que pese o avanço dessas referências, a educação no meio rural alterou pouco enquanto espaço prioritário de ações planejadas, específicas, institucionalizadas e sintonizadas com a realidade do campo, pois em uma perspectiva hegemônica, o meio rural ainda é visto como um lugar atrasado e com a modernização em curso, esta concepção se fortalece criando dois espaços apartados: o urbano e o rural.

De certo, a educação brasileira possui muitos problemas, mas, no meio rural o cenário é ainda mais complexo e por isso, o campo acaba sendo visto como um espaço que deve ser superado.

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural.

Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p. 8).

No escopo de superar essa trajetória histórica, os movimentos sociais do campo passaram a participar de modo mais ativo das disputas que envolvem a conquista da terra agregada à ampliação dos direitos humanos e sociais, como condição para assegurar o direito à vida com dignidade no campo; e entre eles encontra-se o direito à educação. Para os movimentos sociais do campo, o direito à educação representa uma conquista de direitos e reconhecimentos dos sujeitos do campo como portadores de um saber que deve ser valorizado uma vez que é produzido num espaço que possui culturas singulares, que é rico e diverso.

Assim, o Movimento pela Educação do Campo nasce a partir das lutas dos movimentos sociais, conforme nos adverte Caldart:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades, camponesas, nasceu como da mobilização das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2004, p. 71).

Neste sentido, a luta pela educação do campo é um fenômeno da sociedade brasileira e precisa de medidas efetivas que assegure os direitos educacionais aos sujeitos do campo uma vez que ela não se constitui como proposta de educação, mas, como política de intervenção que luta pela igualdade na educação com vistas à emancipação humana.

Desse modo, na visão de Caldart:

[...] é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento. Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2002, p. 66).

Essa visão permite observar que os sujeitos do campo protagonizam uma luta que também pode ser considerada cultural uma vez que reivindicam a incorporação de seus modos de vida nos processos educativos, que divergem da realidade urbana.

Nesse contexto, percebemos que a Educação do Campo vem sendo discutida considerando suas especificidades de acordo com as peculiaridades do contexto ambiental e social desses. Fato é que a partir dos Movimentos Sociais as discussões proporcionam maior visibilidade à Educação do Campo. Pois, tais “Movimentos” que se articulam com as instituições públicas de ensino têm constantemente discutido e têm se organizado para que os direitos dos habitantes do campo da Amazônia Brasileira sejam atendidos.

A própria expressão “Educação do Campo” surgiu para evidenciar o descaso e a forma com que a sociedade brasileira tem tratado a educação voltada ao campo. Desde o início do século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia, a educação do campo vem se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, tendo em vista, que o atual modelo prepara os cidadãos para o trabalho, a partir de uma visão urbanocêntrica de educação, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnica social.

Com esse processo, a Educação do Campo vem se afirmando no Brasil e demonstrando expressivo avanço, porém, ainda se faz necessário reconhecer as riquezas que envolvem as práticas pedagógicas que se estabelecem no meio rural, que frequentemente são esquecidas nas reflexões teóricas existentes. De fato, não é possível pensar a educação do campo, se não o reconhecermos como espaço de sujeitos de direitos sociais e culturais.

Os educandos da escola do campo, principalmente aqueles de escolas ribeirinhas, têm suas vidas inseridas num modo peculiar de viver, trabalhar e estudar. Este modo de vida é marcado por uma cultura diferenciada, caracterizada principalmente pelo contato com as águas, de onde retiram o sustento para eles e suas famílias.

Muitos desses escolares já começam a lidar com a pesca e a agricultura desde cedo, ajudando os seus pais e participando do sustento diário de suas famílias. São ribeirinhos: denominação que é geralmente usada para caracterizar os “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado [...]”.

Diferencia-se do pequeno produtor da terra firme, não só por ocupar um espaço físico diferente, mas por sua relação com a terra” (CHAVES, 1990, p. 25) e com a água.

Barreira (2007) afirma que este caboclo/ribeirinho, camponês da Amazônia, possui uma singularidade construída e reconstruída neste amplo contexto que envolve terra, floresta e água.

[...] esta singularidade oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade preñe de significados sociais. [...] Principal ancestral os “índios das águas” [...] possuidor de um *capital social* que torna parte de um agrupamento humano bem-sucedido nos seus processos adaptativos. A adaptação é constituída na compreensão correta da relação entre o *tempo de abundância* e o da escassez principalmente, na articulação do meio ambiente com o “ciclo das águas” (BARREIRA, 2007, p. 12).

Estes sujeitos retiram seus sustentos das águas, da floresta, caracterizando assim uma autossustentação ligada a um equilíbrio e respeito ao tempo da própria natureza. Muitas vezes este tempo não é entendido pelo homem que não vive neste contexto – que chama os ribeirinhos de preguiçosos, atrasados, descansados. Ocorre o contrário: estes homens sabem e respeitam o tempo das águas, o tempo da desova, o tempo de descanso da terra; conhecem o enriquecimento do solo nas terras de várzeas, após as enchentes. “A relação homem-natureza é tecida em uma perfeita simbiose, em um ‘delicado equilíbrio entre a vida humana e a biodiversidade” (BARREIRA, 2007, p. 11).

A escola que nasce e se desenvolve nesses territórios possui extrema importância para a reprodução social das populações ribeirinhas que ocupam as margens dos diversos rios da bacia amazônica. Apesar da peculiaridade e riqueza dessas localidades, marcada pela subida e descida das águas, a política de educação escolar tem sido predominantemente pautada no modelo urbanocêntrico e reproduzindo fortemente a desvalorização do modo de vida ribeirinho, reforçando o êxodo rural.

Além dessas características, na escola rural/ribeirinha os conteúdos, os interesses, as problemáticas vivenciadas pelos próprios ribeirinhos aparecem pouco nas aulas, sendo necessário o trabalho com problemáticas, interesses, cultura, crenças locais. Victória (2008) afirma que as escolas rurais/ribeirinhas possuem elementos importantes da cultura local, que tanto têm a nos ensinar, no entanto, as

práticas pedagógicas costumam desconsiderar essas singularidades, tornando a escola rural/ribeirinha como:

Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividas. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas (VICTÓRIA, 2008, p. 77).

Para Santomé (1998), o mundo rural e ribeirinho costuma ser silenciado nas intenções e ações pedagógicas. Então, há necessidade de rever velhos conceitos, persistentes paradigmas e antigas atuações pedagógicas e anunciar novas formas de atuação nestes espaços concretos e ricos de experiências, conhecimentos e possibilidades.

Nesta perspectiva, o que compõe o imaginário das populações ribeirinhas da Amazônia, os diferentes modos de ser, de produzir, de conceber, de entender o mundo/natureza precisam ser acolhidos nas ações e intenções de ensino. Estes devem ser gestados:

Desde o ponto de vista dos camponeses amazônicos e da trajetória de luta de organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em dado tempo histórico. A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004, p. 17).

Segundo Coelho, Santos e Silva (2015), a educação ribeirinha pouco se distingue do modo como a educação é desenvolvida na cidade, destacando apenas diferenças mais expressivas – no tocante à organização do ensino – em que essas escolas funcionam com regime de alternância regular de períodos de estudos de acordo com os seus ciclos agrícolas. Elas diferenciam-se, ainda, segundo as autoras, quando funcionam com a implementação de turmas multisseriadas, em que um conjunto de séries/anos vivenciam o processo de aprendizagem dentro de uma única sala de aula.

4.2 O que revelam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas?

O PPP é responsável por “guardar” aspectos de grande valor ao sucesso pedagógico de cada instituição – que democraticamente o constrói – tal qual à educação como um todo. Ele se faz muito mais importante do que um simples documento que pode ser deixado numa gaveta e de lá retirado quando se quer pesquisar algo sobre a escola. Ele possui grandiosidade por ser fruto de uma ação, eminentemente, educativa e:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar, ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se (FREIRE, 1979, p.19).

Assim, o PPP – como instrumento de reflexão e ação, portanto dinâmico e dinamizador da participação democrática – precisa se configurar como referência norteadora de todos os âmbitos de ação educativa da escola. Neste sentido, sua elaboração deve ser expressão viva de um projeto coletivo, que requer o envolvimento de todos os que compõem a comunidade escolar, para juntos refletirem a realidade do que a escola é e apontarem caminhos e ações rumo à concretização daquilo que se almeja que ela se torne. Diante disso, sua construção não se faz como um processo fácil, requerendo métodos, organização, sistematização e compromisso real dos envolvidos. Vazquez (1977), ao discutir sobre práxis – compreendida como prática transformadora – destaca a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas e sistematizadas à efetivação da transformação.

Segundo Veiga (1995), o termo projeto tem origem no latim *projectu* que, por sua vez, é participio passado do verbo *projicere*, o qual significa “lançar para diante”, plano, intento, desígnio. De acordo com Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579 *apud* VEIGA, 1995, p. 12).

Desta forma – munidos da concepção de que o Projeto Político-Pedagógico exige da comunidade escolar³³ a definição clara do tipo de escola que intenta, buscando meios democráticos e exequíveis à obtenção dessas aspirações – exploramos os PPPs das escolas Arthur Porto e Prof. Camilo Salgado, onde os sujeitos da pesquisa estudam, com o intuito de conhecer mais profundamente essas unidades de ensino. Para tanto, a partir dos PPPs cedidos pelas escolas, realizamos um levantamento de alguns aspectos importantes que geralmente compõem esse instrumento, buscando demonstrar como essas escolas concebem tais fundamentos.

4.2.1. As escolas e as suas histórias

- **EEEFM Arthur Porto:** foi fundada no dia 31 de janeiro de 1968, durante o governo de Alacid Nunes, com o objetivo de atender a alunos do nível fundamental menor (1ª a 4ª série), sob a nomenclatura de Grupo Escolar. Localizada no bairro do Jurunas, tem como patrono o educador Arthur Theódulo dos Santos Porto, que nasceu em Pernambuco no dia 04.04.1866. Faleceu em Belém do Pará no ano de 1942, sua trajetória de vida foi dedicada à educação. O professor Arthur Porto era inovador e evolucionista. Foi o primeiro a instituir entre as cadeiras do curso secundário a Educação Sexual e, sob forma de palestras, ensinava aos jovens relevantes noções sobre o assunto. Em 2018, a escola atendeu à comunidade do seu entorno e funcionou com 1000 (mil) alunos distribuídos nos níveis fundamental, médio (regular e EJA) e projeto Mundiar, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola já deparou-se com intempéries como alagamentos e brigas de gangues nos arredores. Apesar de todos os esforços e, com a falta de manutenção de infraestrutura e a chegada de novas escolas nas redondezas, a procura intensa por matrícula foi cessando. Busca-se com este projeto resgatar-se a confiança da comunidade para o fortalecimento da boa imagem da instituição e estabelecimento de uma segura educação pública de qualidade.

³³ Aqui representada, principalmente, por educadores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.

- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** De acordo com o histórico resgatado do livro de ata datado de 1938, a Escola foi fundada aos 21 dias de janeiro de 1938, com o nome de “Grupo Escolar Professor Camilo Salgado”. A homenagem foi prestada ao professor Camilo Salgado, homem bastante influente no campo educacional e cultural de Belém. Tendo como primeira diretora a Sra. Maria Luiza da Costa Rego. Por conta da Lei maior que regia a educação no ano de 1971, o estabelecimento de ensino, passou a denominar-se “Escola Estadual de 1º Grau Professor Camilo Salgado” e após novas reformas que surgiram na Educação Nacional no ano de 1996, a escola passou a chamar-se “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Camilo Salgado”. Fazendo um retrospecto, veremos que a Escola já ofereceu Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (I a IV etapa), cursos hoje extintos. Atualmente, este estabelecimento de ensino conta com 14 (catorze) salas de aula, todas ocupadas nos turnos manhã e tarde e 10 (dez) salas ocupadas no turno da noite. Oferece Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) regularizado pelo Ato nº 018/90 CEE; Ensino Médio (1º a 3º ano) regularizado pelo Ato nº 482/90 CEE, oferecidos nos turnos matutino e vespertino. Oferece, ainda, a EJA (da III etapa ao Ensino Médio) no vespertino e no noturno. Vale ressaltar, que todos os níveis e modalidades oferecidos pela unidade são reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Este breve apanhado denota a importância das duas unidades de ensino, as quais certamente fazem parte da história do bairro do Jurunas, bem como de significativa quantidade dos sujeitos jurunenses, que ao longo de várias décadas buscam educação formal inserindo-se nestas e em algumas outras escolas do bairro.

São duas unidades pertencentes à rede estadual de ensino, necessitando, portanto, da efetiva atuação de seu mantenedor (o governo do estado do Pará) para que realizem trabalhos significativos, voltados ao desenvolvimento educacional, cultural e socio-histórico dos educandos. Além de favorecer aos alunos em seus direitos individuais, os trabalhos das escolas contribuem para com o avanço da comunidade, assim como auxilia na diminuição dos índices de violência e marginalidade locais.

A inserção dos alunos ribeirinhos nessas escolas se dá, principalmente, pelo fato de ambas localizarem-se num dos bairros mais próximos ao rio Guamá e à baía do Guajará, recebendo inúmeras visitas de pessoas vindas do interior do estado. É um espaço de expressivo movimento comercial, sendo que grande parte desse movimento ocorre ao longo da avenida Bernardo Sayão, onde encontram-se diversos portos da orla ribeirinha. Assim, oriundos de cidades/ilhas “próximas” à Belém, os alunos desembarcam nesses portos e se dirigem, geralmente caminhando, às escolas.

4.2.2. As metas a serem alcançadas

- **EEEFM Arthur Porto:** A escola tem a missão de promover um ensino de qualidade através da inovação, participação e criatividade, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interagirem de forma assertiva no meio social em que vivem, proporem e criarem perspectivas de futuro melhor, seja através da inserção no mercado de trabalho ou no engajamento social como um todo.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** Um novo olhar para a educação. Uma nova forma de enxergar e lidar com o aluno. Respeitar as peculiaridades das comunidades. Refletir sobre os conteúdos ensinados em sala de aula. Construir uma linha de educação voltada para a diversidade, resultante da articulação entre educação e cultura. Preparar a escola para enfrentar dispositivos relacionados às questões raciais, sociais e éticas. Comprometer-se com a inclusão social. Valorizar as diferenças e o saber de cada cultura, de cada gênero na sala de aula. Temos com isso o ideal de que a escola seja realmente transformadora, semeadora da união, envolvendo também a comunidade.

A importância do Projeto Político-Pedagógico coaduna com as metas elencadas pelas escolas, tornando-se este uma direção, um rumo às ações concretizadoras dos planos firmados. Sendo assim, representa uma ação intencional, coletiva e comprometida com o coletivo.

Alicerçados pelas ideias de Saviani (1983, p.93), ao mencionar que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática

especificamente pedagógica”, ressaltamos a relevância de compreendermos a dialética entre o político e o pedagógico, o que nos possibilita impedir que o PPP se torne repleto de intenções e esvaziado de ações, uma vez que é na prática – circunscrita no cotidiano escolar – que ele se materializa tal qual suas intencionalidades.

4.2.3. Os objetivos propostos

- **EEEFM Arthur Porto:** Possibilitar ao aluno, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** Preparar o aluno para refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. Nesse sentido, também examinará o próprio conhecimento, igualmente como produto social, cultural, político e histórico.

Vale ressaltar a importância da dinamicidade pontuada, uma vez que a educação é algo, assim como o PPP e a própria vida, dinâmico e sempre em construção. Neste sentido, ele precisa ser constantemente reavaliado e resignificado, já que são constantes os movimentos da escola, do mundo e da vida rumo às transformações. Os objetivos educativos, assim como destaca um dos PPPs precisam, ainda, preconizar a valorização da diversidade sociocultural, histórica e política vislumbrando a constituição e a preservação de relações de respeito mútuo entre todos membros escolares.

4.2.4. As finalidades da educação

- **EEEFM Arthur Porto:** O tipo de formação estabelecida pela Comunidade Escolar está explicitado ao longo deste PPP. Todavia, muitos dos objetivos em relação à formação pretendida aos alunos - Ensino Fundamental e Médio, estão em conformidade com os itens citados na LDB - Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, n.º 9394/1996, que postulam em relação ao Ensino Fundamental: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Quanto às finalidades do Ensino Médio: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; V – Formação da consciência crítica e a aquisição de capacidade de organização para transformação do conhecimento adquirido para crescimento próprio e da sociedade;

- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** Para que a escola possa viabilizar uma prática coerente com sua função social, é necessário que se trace objetivos que integrem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros para a realização de seu Projeto Educativo. Em virtude disto, apresentamos os seguintes objetivos: 1 - Oferecer uma estrutura curricular que estimule e possibilite aos (às) estudantes o exercício da autonomia intelectual, de uma perspectiva crítica diante da sociedade, bem como a aquisição de uma formação humanística; 2 - Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida; 3 - Fornecer instrumentos para que os (as) estudantes possam estabelecer relações entre a pesquisa e a prática social; 4 - Garantir oportunidades efetivas para o aprendizado de competências fundamentais para o futuro exercício

profissional dos (as) alunos(as); 5 - Promover a reflexão sistemática sobre o conhecimento adquirido através de experiências práticas em conexão com conteúdos teóricos; 6 - Promover a articulação entre as disciplinas, mantendo coerência em relação ao mercado e ao mundo do trabalho; 7 - Permitir e estimular o conhecimento sobre as possibilidades de inserção profissional e identificação dos campos de atuação; 8 - Atender as necessidades de transformação social, intervenção responsável e participação solidária, assegurando contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico; 9 - Promover eventos de cunho geral, bimestralmente, com a participação dos três turnos visando suscitar um relacionamento harmonioso, com respeito e solidariedade, visando o desenvolvimento da consciência política e social como condição básica para o bom andamento das atividades educativas; 10 - Atender ao disposto na legislação educacional e profissional;

As finalidades traçadas pelas duas escolas em muito representam os princípios e valores que permeiam o PPP, os quais segundo Betini (2005) versam sobre a promoção de: um espaço democrático; tolerância, empatia e respeito; profissionalismo, formação e qualidade de ensino; relativismo cultural e religioso; administração do emocional; vivência na cidadania e em prol dela; interatividade e acesso às tecnologias; desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação humanizada de cada um. Desta forma, vislumbra-se o aguçar da ética, da autonomia e da intelectualidade dos alunos, fomentando o desenvolvimento do pensamento e atuação críticos.

Em consonância com o que é frisado no PPP da EEEFM Prof. Camilo Salgado, reiteramos que os resultados do trabalho escolar, educativo e social, estão diretamente vinculados à integração existente entre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, devendo cada unidade escolar realizar seu Projeto de maneira autônoma, mas exigindo o cumprimento do que é de responsabilidade do estado, como mantenedor.

4.2.5. As práticas de ensino

- **EEEFM Arthur Porto:** Para um ensino qualificado, além da formação adequada, também são necessários concepções de metodologias e materiais didáticos adequados, assim como os equipamentos físicos necessários para a realização das práticas pedagógicas. Observa-se que os materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores são os livros didáticos aplicados aos respectivos anos de formação. Além deles, os professores fazem uso de outros materiais ou recursos didáticos como mapas, jornais, revistas, cartazes, data-show, internet, quadro branco e negro, giz e jogos educativos em geral. É necessário que cada material seja utilizado de maneira adequada, planejada, criativa e organizada de acordo com o conteúdo proposto.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** deve-se priorizar a busca de dados da realidade dos alunos para tornar as aulas mais interessantes e envolventes. Cultivar o gosto pela leitura. Desenvolver o senso crítico, a responsabilidade e a cidadania, valorizando também o conhecimento do aluno e gradativamente acrescentando o que ele necessita aprender.

O trabalho escolar abrange dimensões pedagógicas, sociais e políticas, diante da sistematização dos conhecimentos. Os educadores, assim, precisam construir práticas educativas que dialoguem com as realidades dos alunos, utilizando o tempo escolar para articular suas ações com as finalidades de uma educação emancipadora. Neste sentido, ressaltamos a importância da prática ser precedida pela avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos que os alunos possuem e de seu contexto histórico para que, a partir desta, promova-se a interação com aqueles que ainda precisam apreender, articulando os conhecimentos locais, regionais e universais.

Frisamos que o livro didático, sendo um dos instrumentos mais utilizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, como é mencionado no PPP da escola Arthur Porto, necessita do apoio de outros recursos ao trabalho com os alunos da Amazônia, uma vez que, geralmente, os livros não contemplam abordagens densas inerentes às especificidades locais/regionais. O uso deles, sem uma interlocução com as vivências dos alunos, esvazia de sentido o seu processo de aprendizagem.

4.2.6. As concepções das escolas a respeito de:

a) Conhecimento:

- **EEEFM Arthur Porto:** É necessário resgatar os saberes que o (a) aluno (a) traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade, e tampouco de forma enraizada, em nossa ação pedagógica diária com uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** A escola procura dar condições para o educando desenvolver suas próprias potencialidades, partindo da realidade, aproveitando todas as direções, ampliando os conhecimentos adquiridos do aluno e da própria sociedade, trocando ideias e seguindo a educação em todos os sentidos. Liberdade com coerência e responsabilidade. Desta forma, temos uma Educação voltada para a realidade, aberta e participativa, que se dispõe a mudanças e transformações. A educação voltada à realidade é aquela vivenciada no dia-a-dia com transparência, em que a experiência do aluno é trazida para a escola numa troca de informações, sendo assim o aluno deixa de ser apenas um recebedor de informações.

Concordamos com a enunciação de que é necessário resgatar os saberes que os alunos trazem de seu cotidiano, por meio de práticas pedagógicas que os tornem bases à construção de conhecimentos concretos e significativos às suas vivências. Desta forma, instiga-se a atividade prática transformadora instrumentalizada num trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, implementando atitudes reais e efetivas ao desenvolvimento desses alunos. A ação pedagógica junto aos alunos ribeirinhos deve valorizar, assim, os seus saberes culturais e identitários, como aqueles adquiridos por sua intimidade com as florestas e as águas, por exemplo.

b) Comunidade escolar:

- **EEEFM Arthur Porto:** O trabalho na escola é um processo, fundamenta as transformações internas da organização escolar e explicita suas relações com as transformações mais amplas: econômica, social, política, educacional e

cultural. As relações de trabalho devem ser calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade, participação coletiva, dialogia, descentralização do poder, emancipação, transparência, transformação e ética. Os esforços despendidos pela nossa Comunidade Escolar, vão em busca de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, autônoma, emancipadora, que deve servir a todos os cidadãos, com alunos responsáveis, críticos e participativos. A escola é constituída por uma grande comunidade, na maior parte formada por descendentes de caboclos ribeirinhos ou imigrantes indígenas ainda que vivam na região pessoas de outras etnias, atraídas pelos empregos ofertados, sobretudo, nas atividades ligadas ao comércio.

- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** Alterar relações, mudar, transformar é uma ousadia que se propõe aos educadores, pais, alunos, funcionários e demais participantes do processo educacional. Isso tem que ser gerado na própria escola, de dentro para fora, num processo dinâmico, flexível e acima de tudo autocrítico a fim de reconhecer limites e superá-los. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.

A coerência entre os membros da comunidade escolar é um fator de suma importância ao êxito da escola. Nesta direção, faz-se necessário implementar um clima de confiança, diálogo, cooperação, comprometimento e efetivação de direitos à participação e intervenção nas tomadas de decisões (que afetam a vida da instituição educativa). Diante do exposto, acreditamos ser muito válida a busca gradativa, descrita no PPP da escola Camilo Salgado, por processos que viabilizem o enaltecimento das singularidades, da autonomia, da participação coletiva, do trabalho pedagógico voltado ao público, da gestão democrática, da inovação e do investimento na qualidade para todos.

Destacamos, nesta perspectiva, a necessária organicidade entre o PPP e os anseios da comunidade escolar, requerendo a efetiva participação de todos em todos os seus momentos (elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação). Isto,

representa o compromisso do PPP com os interesses reais e coletivos da escola, materializando o seu caráter político e pedagógico.

c) Aluno:

- **EEEFM Arthur Porto:** Compreende o aluno como um sujeito capaz de repensar a sociedade de modo geral, emitindo suas opiniões e tendo ações transformadoras para a melhoria desta mesma sociedade onde vive e atua. Ressalta-se como característica marcante da Escola o fato de atender alunos da região das Ilhas (que ficam em frente à cidade de Belém e adjacências), alunos de bairros vizinhos e de cidades do interior. Essa heterogeneidade no perfil dos educandos torna-se um desafio ainda maior no sentido da busca de uma identidade para a instituição como também o desafio e missão de promover um ensino de qualidade e que desenvolva os conhecimentos e habilidades que contribua para a formação dessa demanda para uma melhor inserção na sociedade e no mercado de trabalho.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** O educando é visto como sujeito que deve ser preparado para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, o que significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Coadunando com as concepções apresentadas, pensamos que o acesso ao conhecimento é uma condição à autonomia e à participação efetiva do aluno nos processos de aprendizagem, bem como é uma condição à constituição de sua própria cidadania. Este, de modo geral, é dotado de infinitas possibilidades cognitivas, cabendo à educação propiciar as melhores oportunidades ao seu desenvolvimento. Nesta direção, é de grande importância auxiliar a sua inserção no mundo, capacitando-lhe à intervenção e atuação produtiva no meio social.

O PPP da escola Arthur Porto destaca a presença dos alunos ribeirinhos na constituição de seu corpo discente. É importante, assim (além da sistematização dos conteúdos formais), proporcionar-lhes condições de adequadas interações

socioculturais, a partir das quais sejam vivenciadas atividades e atitudes de respeito aos seus direitos, cultura, identidade e dignidade.

d) Identidade

- **EEEFM Arthur Porto:** Atualmente a escola apresenta um ambiente heterogêneo, caracterizado pela diversidade cultural e pluralidade entre as pessoas. Inclua-se nisto, as questões de sexualidade, etnia, gênero e de pessoas com deficiência. Dessa forma, o professor de hoje necessita de uma formação global para trabalhar com toda essa complexidade, tendo que desenvolver a capacidade de confrontar-se com problemas e buscar alternativas para o êxito da relação ensino-aprendizagem, já que cada aluno é singular, tem seus valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de conduta, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas em relação à aprendizagem.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** Educar é favorecer a reflexão e o descobrimento do caminho próprio de cada um, a partir de uma elaboração pessoal de diferentes visões e contribuições. Pensamos, assim, que a compreensão da relatividade de nossas concepções e a liberação em relação a posições dogmáticas (ao mesmo tempo em que expandimos nossa compreensão das relações entre os diversos fenômenos que compõem a nossa realidade) podem nos ajudar a encontrar uma via de construção de nossa condição conjunta existencial, em meio às diferenças que nos são características.

A constituição do espaço escolar reflete a própria constituição da realidade social, em que nos deparamos, cotidianamente, com a heterogeneidade. Diante disso, o processo educativo deve priorizar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes, possibilitando ao aluno a real apropriação de conhecimentos ao exercer a cidadania e a criticidade, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação das dificuldades que as engendram.

Popiciar, neste contexto, o enaltecimento das diferentes identidades, favorecendo o reconhecimento e a valorização de si e do outro em sua singularidade é educar, como preconiza Freire (1996), para assunção de identidades, num processo de progressiva busca e efetivação de direitos (principalmente ao respeito e à dignidade de cada um).

e) Diversidade

- **EEEFM Arthur Porto:** “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de quaisquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p.26 *apud* PARANÁ 2005). A partir dessa concepção fica claro que há incontáveis alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes a sua condição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem número de alunos que não atingem às expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômico-culturais desfavoráveis que vivenciam. Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão. É necessário um trabalho político e pedagógico: a organização da escola como lugar de afirmação de pessoas enquanto cidadãos que são sujeitos sociais e individuais que atuam na escola como alunos em plenitude a fim de apropriarem-se dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades, partindo do princípio de que todo ser humano possui condições de aprender e evoluir.
- **EEEFM Prof. Camilo Salgado:** procura dar condições para o educando desenvolver suas próprias potencialidades, partindo da realidade, ampliando os conhecimentos adquiridos na escola e na própria sociedade. Liberdade com coerência e responsabilidade. Desta forma, temos uma Educação voltada para a realidade, aberta e participativa, que se dispõe a mudanças e transformações.

Concordando com o exposto no PPP da escola Arthur Porto – que versa sobre a importância de se fazer da escola um lugar de afirmação das pessoas enquanto cidadãos (atuando na escola como alunos, mas considerando toda a sua plenitude) – reiteramos a fundamentalidade do PPP enquanto viabilizador das aspirações individuais e coletivas, uma vez que se realizando como projeto torna-se um instrumento vivo, gestado na/pela/para comunidade escolar, representativa da

diversidade. Assim, o PPP se concretiza cotidianamente nas ações desta comunidade, conduzindo a escola naquela que é a sua principal tarefa – a formação de sujeitos humanos em todas as suas dimensões.

Diante disso, desvelar como as escolas pensam os assuntos inerentes as suas realidades, possibilita-nos conhecer concepções e valores nem sempre explicitados, mas sempre presentes nas práticas cotidianas. Neste sentido, percebemos que a busca por mudança, transformação e emancipação faz-se como possibilidade que os PPPs das escolas Arthur Porto e Prof. Camilo Salgado trazem em si. Ambos refletem a importância da ação coletiva e a função social da escola, o que é condição *sine qua non* ao verdadeiro ato educativo, pois – como cita Vazquez (1977) – faz-se urgente que eduquemos rumo ao desenvolvimento das consciências.

Assim, o embasamento teórico proposto por esta seção vislumbrou algumas possibilidades intrínsecas à educação, trouxe aspectos relevantes da educação ribeirinha e apresentou pontos importantes contidos nos PPPs das escolas Arthur Porto e Camilo Salgado, favorecendo – em grande medida – o desenvolvimento do trabalho analítico que será apresentado a seguir.

5 VOZES DOS SUJEITOS: um rio ligando caminhos

“Difícil achar alguém triste lá. Porque é difícil alguém ver acontecer um roubo, acontecer alguma coisa ruim que marque.”

(aluno ribeirinho - A2)

Esta seção tem propósito de apresentar a análise das concepções dos sujeitos, a partir dos dados coletados, acerca da realidade dos alunos ribeirinhos matriculados nas escolas estaduais Arthur Porto e Prof. Camilo Salgado, ambas localizadas no bairro do Jurunas, em Belém do Pará.

Para tanto, ao longo do texto, as categorias identidade, cultura e escolarização serão abordadas através das reflexões que alunos ribeirinhos, professores e coordenadores pedagógicos realizaram frente às perguntas que lhes foram feitas durante as entrevistas (um dos principais instrumentos da coleta de dados deste estudo). Concomitantemente, serão abordadas as situações observadas (no que versam às categorias citadas) no decorrer das pesquisa de campo realizada em cada escola participante.

Vale ressaltar que o processo de aproximação com os sujeitos da pesquisa, principalmente, com os alunos iniciou-se no dia 28 de agosto de 2018, através de uma conversa que vivenciei com um grupo de alunos ribeirinhos, do turno da manhã, da escola Prof. Camilo Salgado. Nesta ocasião, fui auxiliada por uma coordenadora pedagógica da escola, a qual foi em algumas salas que continham alunos ribeirinhos e os convidou a conversarem comigo. Nesta manhã, dialoguei com oito alunos, apresentando-me inicialmente, bem como apresentando alguns aspectos importantes da pesquisa no intento de elucidar motivos e relevância daquela conversa.

A priori, os alunos demonstraram grande interesse pela temática abordada na pesquisa, sendo que percebi que sentiram-se orgulhosos por serem os protagonistas da mesma. Uma das alunas comentou “Olha só gente, nós estamos importantes!”. Assim, o diálogo ocorreu de forma amistosa e descontraída. Na realidade, neste contato inicial, eu quem fui a entrevistada dada a quantidade de perguntas que a mim dirigiram. Generosamente, respondi a cada questionamento, o que viabilizou a ocorrência de uma interação favorecedora daquele e de outros encontros que viríamos a concretizar.

Este diálogo coletivo, foi relevantemente enriquecedor, pois deu-me a oportunidade de conhecer mais sobre as vivências daqueles alunos. Alguns eram mais comunicativos. Outros mais introspectivos e, aos poucos, a conversa foi fluindo. Descobri que a maioria deles era oriunda da Ilha das Onças³⁴, da Ilha do Combú, da Ilha do Jenipaúba e da Ilha do Maracujá; que desde cedo aprendem a nadar, pois como as escolas de suas comunidades são, geralmente, próximas à rios ou igarapés, seus pais temem que sejam “jogados n’água” e que se afoguem; que a quantidade de alunos que se desloca para estudar em Belém é expressiva e que esses se distribuem entre escolas aproximadas aos portos de Belém, mas também entre escolas localizadas em outros bairros, como as escolas David Salomão Mufarrej (Cidade Velha), Rui Barbosa (Cidade Velha) e Paes de Carvalho (Campina), sendo que esses deslocamentos – porto/escola e escola/porto – é realizado, frequentemente, à pé.

Neste sentido, instigado sobre o tipo de relação que mantêm com os estudos, um dos alunos respondeu: “É uma relação de sono, cansaço físico e suor, porque a gente vem andando desde porto pra cá e chega aqui quase morto”. Constatei, através dessa e de outras falas, que o esforço que cada um faz para estudar é, de fato, bastante considerável.

Como no primeiro dia a coordenadora pedagógica não conseguiu reunir a todos os alunos para conversarmos, na manhã do dia 30 de agosto, retornei e conheci mais um grupo de dez alunos ribeirinhos. A conversa, dessa vez, foi mais rápida, pois eles estavam em período avaliativo e ainda realizariam as suas provas. Entretanto, o diálogo também foi fecundo ao desenvolvimento da pesquisa, galgando-me outras percepções acerca de suas vivências. Um dos alunos, por exemplo, expressou que a sua mãe fica preocupada com a sua vinda para Belém, pois considera a cidade muito perigosa. Outro citou que gosta da escola e que sua relação com os colegas é muito boa. Entretanto, ressaltou a precariedade e a insegurança dos portos onde os barcos que os transportam ancoram. Segundo o aluno, o risco de assalto é grande e o uso de entorpecentes é recorrente nesses locais.

³⁴A Ilha das Onças está localizada na baía do Guajará, no município de Barcarena, no Pará. Disponível em: [//pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_das_Onças](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_das_Onças); visitado em: 12/02/19, às 10h27min.

Houve, ainda, explicações sobre as escolas das quais vieram (geralmente contendo turmas multisseriadas), as quais guardam especificidades que as diferem desta onde estudam atualmente. Bem como falaram acerca de seus cotidianos, das atividades que costumam realizar e de suas relações com a natureza.

Antes da realização das entrevistas, acompanhei algumas atividades vivenciadas pelos alunos e, com base nas observações efetivadas, constatei que alguns mostravam-se mais comunicativos e inclinados à participação na pesquisa. Diante disso, escolhi três alunos da escola Prof. Camilo Salgado e os convidei à participarem, mais efetivamente, do estudo. Eles, gentilmente, aceitaram, o que possibilitou a execução dos passos seguintes, inclusive, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que cada responsável concedeu, uma vez que todos os alunos sujeitos desta pesquisa são menores de idade.

Devido às obras ocorridas na escola Arthur Porto, bem como em decorrência de alguns percalços por mim vivenciados, o contato com os sujeitos (objeto do estudo) que estudam nesta unidade de ensino foi um pouco mais postergado, sendo que estes foram por mim contactados apenas no mês de novembro de 2018.

De maneira similar ao ocorrido na escola Prof. Camilo Salgado, reporteime (por meio de ofício do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e munida das elucidações verbais necessárias ao esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre o estudo que objetivara realizar) à direção escolar, por quem fui muito bem recebida. Após esse contato inicial, a diretora providenciou a identificação dos alunos ribeirinhos junto à secretaria da escola e convidou os mesmos a conversarem comigo.

Os quatro alunos com quem conversei foram receptivos desde o primeiro contato e, mesmo estando num momento de intervalo das aulas, mostraram-se atenciosos e interessados em dialogar sobre as suas vivências estudantis. Estão inseridos em turmas dos 6º e 9º anos (na faixa etária de 13 a 16 anos) e moram, em sua grande maioria, na Ilha do Jenipaúba. Nesta manhã, estivemos juntos por pouco tempo, pois logo finalizou o horário do intervalo e os alunos tiveram que voltar às suas salas de aulas.

Depois desse momento, estivemos juntos algumas vezes, sendo que pude acompanhá-los em momentos como feiras culturais, interações com colegas e professores, bem como em seus trajetos de ida e vinda ao ambiente escolar. Também

tive a oportunidade de conversar, antes das entrevistas, com alguns servidores das escolas (agentes de portaria, inspetores escolares, merendeiras e coordenadores pedagógicos) sobre os alunos ribeirinhos, sendo que essas conversas fizeram-se importantes, inclusive, a pensar de que forma o trabalho seria desenvolvido.

Conforme exposto na subseção “Desdobramentos metodológicos da pesquisa”, as entrevistas ocorreram com a participação de 6 alunos (3 de cada escola), 4 professores (2 de cada escola) e 4 coordenadores pedagógicos (2 de cada escola), sendo que devido ao grande fluxo de respostas, já que as entrevistas contiveram entre 11 e 15 perguntas, optamos pela não utilização do quantitativo total dessas respostas, selecionando aquelas que desvelassem, de forma mais clara e elucidativa, a realidade instigada pelas questões. Para determinadas perguntas, os entrevistados forneceram respostas muito parecidas, logo, tivemos que fazer escolha por algumas delas conforme o critério citado acima. Entretanto, algumas respostas apresentaram problematizações diferenciadas, as quais também foram trazidas à discussão, por acreditarmos que seriam ricas à compreensão mais completa da situação problema proposta neste trabalho, pois a escola precisa responder aos desafios reais. Nesta direção, Saviani (2011) salienta que a ação educativa se desenvolve a partir de condições materiais e em condições igualmente materiais, o que evidencia que as contradições, materializadas na escola, precisam ser desveladas e problematizadas.

Optamos, ainda, por não expor as respostas vinculando as suas identificações às escolas, uma vez que percebemos que esse fator poderia criar um aspecto comparativo e ranqueador entre as mesmas (parecendo que uma poderia ser melhor ao ingresso do aluno ribeirinho do que a outra), o que em nossa perspectiva é desnecessário, já que o objetivo da pesquisa é: compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos, que estudam em escolas localizadas na zona urbana. Ou seja, é um objetivo desvinculado da instituição A ou B.

Diante disso, pensando no cuidado com as identificações dos participantes das entrevistas, mantivemos a preservação de seus dados pessoais, criando códigos de identificação de cada sujeito, quais sejam:

✓ Identificação dos alunos:

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

✓ Identificação dos professores:

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

✓ Identificação dos coordenadores pedagógicos:

CP1 – Coordenador Pedagógico

CP2 – Coordenador Pedagógico

Diante do exposto, sabemos que ao refletirmos sobre identidade, colocamos em foco a constituição do sujeito que se constrói e reconstrói em interação com os seus pares e com o meio onde vive, sendo que como seres humanos todos somos dotados da identidade humana, aquela que nos diferencia dos outros animais pela forma de pensarmos e agirmos no mundo. Bogo (2010), enfatiza que, para além do gênero biológico, existe em nós um gênero socialmente construído, sendo que a história de cada indivíduo é cotidianamente partícipe da história universal do gênero humano.

Em busca do conhecimento acerca das identidades dos alunos ribeirinhos, instigamos aos próprios alunos e aos demais sujeitos a pensarem sobre si e sobre o outro (respectivamente), refletindo acerca de aspectos que melhor lhes representassem.

Neste sentido, lançamos, inicialmente, uma pergunta corriqueira e simples, a qual, segundo Ciampa (1984), é muito usada na busca do conhecimento identitário (como as do tipo: quem sou eu?). Então, perguntamos aos alunos: quem é você?

Eu sou “(substantivo próprio)”. Sou estudante. Sou uma pessoa calma, tranquila, que gosta muito de curtir a natureza. Sou cristã evangélica, que acredita muito em Deus. Gosto de conversar, de tomar banho de rio, de estudar... É isso (A1).

Eu sou gente boa! Me chamo “(substantivo próprio)”, tenho 16 anos. Como você sabe sou ribeirinho, vindo da Ilha do Maracujá. Lá eu vivo com os meus pais e sou feliz. Gosto de jogar bola, conversar com amigos... Tudo tranquilo (A2).

Segundo Ciampa (1984), esse tipo de pergunta é geralmente insatisfatória, por captar apenas o aspecto representacional da noção de identidade (enquanto produto), ignorando os seus aspectos constitutivos, bem como as implicações recíprocas

desses dois aspectos. Entretanto, conseguimos perceber nas respostas traços identitários importantes (que desvelam o cotidiano de cada um), inclusive, quando A1 declara a sua religiosidade e sua vinculação à natureza (dimensões relevantes das singularidades ribeirinhas) e A2 se afirma ribeirinho, oriundo da Ilha do Maracujá, expressando um pouco de sua vivência naquele lugar.

As motivações que nos inspiram, também fazem parte de nossa identidade. Com o intuito de conhecer as representações desse viés aos alunos, perguntamos: qual a sua maior motivação para estudar? Essa motivação é inspirada em alguém? Quem?

Tipo, desde o começo, eu sempre gostei de estudar. E também a minha mãe me incentivava e, tipo, desde pequena eu sempre estudei longe, porque a minha casa é num lugar distante da escola. Sempre foi assim a minha situação pra estudar e mesmo assim, na dificuldade, ela sempre me levava numa embarcaçõzinha. Então, eu vendo a situação da minha mãe, que fazia de tudo pra eu ter mais conhecimento, me incentivou. Me incentiva até hoje. Ela é a minha inspiração pra estudar (A1).

Minha maior motivação é a minha mãe, porque a minha família, desde pequeno, desde muito antigamente, era uma família boa. Eu considero a minha família uma família muito boa e eu pretendo melhorar. O lugar onde a gente mora é bom, é legal! Mas, tipo, se eu poder me tornar alguma coisa melhor, eu acho que eu vou ajudar muito mais a minha família e o pessoal de onde eu moro. Então, a minha inspiração vem da minha mãe e da minha família toda (A2).

Tornar-se alguém melhor faz-se como uma inspiração aos estudos desses alunos. Coadunando com essa ideia, os PPPs das escolas destacam como metas a contribuição para com a formação de cidadãos capazes de interagir em seu meio social, favorecendo a proposição de perspectivas ao futuro através da inserção no mercado de trabalho ou no engajamento sociocultural. Ciampa (1987) mensura que a autodeterminação supõe finalidade, sendo que a projeção ao futuro, indicada pela determinação aos estudos, além de ser clara nas falas dos próprios alunos, é sustentada por seus pares, como constatamos ao perguntar aos professores e coordenadores pedagógicos: quais as principais características dos alunos ribeirinhos com quem você trabalha?

Esforçados. Por incrível que pareça, eles se empenham em fazer, mesmo diante de todas as dificuldades. Eles se empenham bastante. E a gente percebe que o respeito deles para com a gente é muito maior do que os alunos da cidade. É impressionante, a gente percebe isso: como eles vêm o professor! Eles se preocupam em dar satisfações, em se explicar pra gente.

Não deu pra virem, logo, em seguida eles estão procurando a gente pra explicar o porquê, pra saber se tem algum trabalho, se dá pra eles fazerem. Então, a gente percebe essa troca bem melhor com eles, bem melhor! A gente percebe, na maioria, desde os menores, até os do Ensino Médio, que tem essa questão do respeito muito acirrada neles (P2).

A gente percebe, que os alunos ribeirinhos, são bastante esforçados. Eles não são de faltar às aulas. Quando acontece alguma situação com relação ao barco, eles procuram logo nos comunicar. Apesar de todas as dificuldades, eles são pessoas que procuram ser presentes dentro da escola, participando das atividades intra e extraclasse, obtendo boas notas. Eles contribuem, são esforçados, mesmo sendo das ilhas (CP2).

Vislumbramos que o esforço, de fato, representa esses alunos, sendo que nas pesquisas de campo constatamos que eles enfrentam situações de cansaço físico expressivo (debaixo de sol e chuva, por vezes, bastante intensos), de segunda a sexta-feira, para estudar. Não obstante, a partir da pergunta acima, também nos deparamos com outras situações que os limitam, visto que:

No desenvolvimento da leitura e da escrita, esses alunos vêm com dificuldades. Quando você passa questões de compreensão e interpretação, eles têm dificuldade. Então, falta isso: falta um reforço na leitura. Isso pode ser, também, do local de origem deles que não tem vínculo com jornais, com revistas. E, também, eles têm uma frequência irregular. Têm bastante ausências deles. Então, isso prejudica o andamento das atividades (P1).

São muito retraídos. Não sei se é pelo fato de serem do outro lado, ou serem da Ilha (forma que se denominam, além de ribeirinhos). Não são todos, mas a maioria, apresenta a característica de ser meio retraída. Preferem ficar em grupos deles mesmos. Eles são, também, mais aplicados, mais obedientes e têm mais cuidado com os estudos (CP1).

É importante serem mencionadas as dificuldades relativas ao acesso à livros, jornais e outros recursos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, visto que esta, apesar de não ser uma dificuldade eminentemente dos alunos ribeirinhos, representa um entrave as suas aprendizagens, sendo necessário buscar meios à minimização do problema.

Segundo as metas dispostas nos PPPs das escolas, um ensino favorecedor da aprendizagem discente, além de ter como ponto de partida as suas experiências vivenciais, necessita de metodologias e materiais didáticos adequados, bem como de recursos que extrapolem as possibilidades dos livros didáticos (um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pelos professores). Constata-se a enunciação do uso de diversificados recursos (mapas, jornais, revistas, cartazes, data-show, internet, quadro

branco e negro, giz e jogos educativos em geral), que sendo utilizados de maneira viavelmente planejada, certamente auxiliarão na apropriação dos conteúdos.

Chamou-nos a atenção, ainda, o fato de os alunos mostrarem-se retraídos, necessitando, talvez, serem envolvidos mais efetivamente em situações de diálogos, reflexões, perguntas, pois:

[...] A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo (FREIRE, 2001, p. 83).

Favorecer a reflexão e a problematização de suas realidades, vivências, histórias, geografias, ciências, certamente, provocarão o diálogo, diminuindo os vãos existentes entre os alunos e os outros membros da comunidade escolar. Vale, também, querer saber sobre seus planos, suas aspirações ao futuro. Como, por nós, foi-lhes instigado: quais são os planos futuros que você pensa para a sua vida?

Eu penso em entrar numa faculdade, numa universidade, pra continuar adquirindo conhecimento pra poder chegar numa profissão. Eu não decidi o que eu quero fazer ainda, mas eu sei que eu quero chegar numa profissão pra poder ter aquele trabalho e ajudar a minha família e também ajudar nos estudos dos meus irmãos. Tem um curso de informática que eu faço, dia de sábado, pra cá. Eu sei que eu quero continuar estudando. No futuro, eu penso também em continuar na minha comunidade, eu gosto muito do lugar onde eu moro. Eu só moraria pra outro lugar, se fosse um caso de emprego, se fosse muito necessário. Senão, eu continuava vivendo onde eu moro (A1).

Eu penso em ser militar. Eu tô estudando pra ser militar. Não porque eu ache que não tenho condição de uma faculdade. Não porque eu ache que eu não vou conseguir. Eu só quero ser isso, porque é um sonho de criança! Uma coisa que eu quero realizar! Mesmo que algumas pessoas falem que vai ser difícil. Por exemplo, um amigo meu, um dia desses (aqui da cidade), ele falou que eu não ia poder fazer isso. Aí, eu peguei e falei pra ele: sabia que eu tenho mais chance do que você? Você mora aqui desde criança. Eu sou nascido e criado na água. Eu tenho mais chance do que você lá! Então, pense duas vezes antes de falar de novo comigo sobre esse assunto! Ele virou e foi embora (A2).

As aspirações dos alunos são instrumentos, não apenas para conhecê-los de forma mais específicas, mas também para buscarmos ações educativas que convirjam com os objetivos que estes intentam, possibilitando que venham a ser o que

almejam. Sobre esse aspecto, Ciampa (1984) reforça a importância do ser a partir do fazer, pois “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo”.

A escola, assim, precisa estar atenta àquilo que o aluno busca com sua inserção naquele espaço, pois o incentivo pode ser determinante para que ele obtenha sucesso em qualquer disciplina, independente de seu contexto étário, cultural ou socioeconômico. O professor e sua prática têm papel importante na determinação do desempenho escolar do aluno, podendo fomentar neste todas as suas potencialidades e segurança para alcançar os seus objetivos.

Do geral ao específico, almejamos saber sobre o que os alunos pensam sobre o modo de ser ribeirinho, bem como se identificam-se nessa identidade. A pergunta lançada foi: quais as principais características das pessoas que vêm da zona rural? Você se considera uma delas?

Sempre tem aquela tranquilidade de lá. Sempre tem essa característica. A gente da Ilha, o ribeirinho, é tudo calmo. Tem calma que só! Tem as nossas linguagens de lá. Às vezes, a gente tenta conversar com uma pessoa daqui, da zona urbana, aí eles não entendem direito, aí tem que explicar, mas é bem tranquila. Aqui, já é mais movimentado, mais agitado, sempre corrida, as pessoas fazem várias coisas ao mesmo tempo, numa vida muito movimentada. Algumas coisas são parecidas na nossa cultura, por exemplo, algumas músicas, danças. Outras coisas são diferentes, mas a gente leva na boa. Eu gosto de música gospel, algumas internacionais e algumas daqui do Pará, que são bem interessantes (A1).

Feliz! Todo mundo lá é feliz. Difícil achar alguém triste. Porque é difícil alguém ver acontecer um roubo, acontecer alguma coisa ruim que marque. Eu sou de lá, sim e acho isso muito bom! Todo mundo lá é pacífico! Coisa que eu acho que falta, hoje em dia, aqui (A2).

Verificamos, através das falas, que as identidades dos alunos ganham amplitude no pertencimento, a partir do qual o reconhecimento de si dá-se também pelo que reconhecem em seus pares. Ciampa (1984), remete-se a esse aspecto denotando que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc”.

A escola precisa reunir condições para aguçar o autoreconhecimento e valorização das singularidades que a permeiam, buscando implementar relações de respeito para com a natureza de cada um de seus membros. Em seus PPPs, há a ampla divulgação de que a educação visa a formação do educando como pessoa

humana, incluindo o desenvolvimento da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Colocar em prática essa intencionalidade faz-se como uma de suas responsabilidades sociais.

Diante da perspectiva em que as especificidades de determinado grupo fortalecem os seus vínculos faz-se importante que professores e coordenadores pedagógicos conheçam as realidades de seus alunos. Desta maneira, perguntamos a esses sujeitos: você conhece as dificuldades vivenciadas pelos alunos ribeirinhos para estudar?

Eles reclamam muito a questão do transporte: do barco, principalmente, quando acontecia greve de barcos, aí, houve maior dificuldade. A questão também da maré pra atravessar pra cá, que tem que ser de acordo e, às vezes, tem que esperar um pouquinho. Então, isso interfere também. Até a questão da alimentação, também, que ele fica muito tempo sem o lanche dele. Eu vejo nesse sentido as dificuldades (P1).

Através dos relatos deles sei, por exemplo, que o barco atrasa. Quando trabalhava de manhã, percebia que eles tinham problemas com o horário de entrada. O índice de alunos da ilha que chegavam atrasados era grande. Problemas com o barco, maré, sendo que quando os barqueiros falhavam, eles chegavam a faltar muitos dias por causa dessa situação. Quando a situação era repassada à coordenação, nós repassávamos, diretamente, pra a USE (CP1).

A maior dificuldade são as embarcações. Quando há as greves dos barqueiros, não têm como eles virem à escola. A falta de condições financeiras também dificulta a chegada deles, porque eles chegam ao porto e têm que vim andando pra escola. A gente já teve caso de alunas grávidas que tiveram que fazer esse trajeto, porque não há a disponibilização de transporte gratuito de lá de onde eles chegam para as escolas onde estudam. Se houvesse esses transportes, seria mais fácil para eles. Aos sábados, também, se há alguma atividade na escola, geralmente, eles não participam, porque os barqueiros não vêm (CP2).

Evidencia-se que parte importante da realidade dos alunos ribeirinhos é conhecida por aqueles que encontram-se afrente de seus processos educativos, sendo as consequências sentidas, também, na forma de uma aprendizagem prejudicada. Suas dificuldades, decorrentes da precariedade dos transportes escolares – ultrapassam o fato de faltarem às aulas; chegarem atrasados; andarem longas distâncias – são representativas da negligência e da exclusão intencionais, promovidas, historicamente, pelos poderes públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996, com acréscimo da Lei 10. 709, de 2003 enfatiza no Art. 10, que os estados incumbir-se-ão

de: VII – “transporte escolar dos alunos da rede estadual”. Porém, segundo Saviani (2011), os recursos gastos com merenda e transporte escolar, por exemplo, devem gerar-se de fontes adicionais. Entretanto, são incluídos no percentual de “manutenção e desenvolvimento de ensino”, o qual sendo compreendido em sentido estrito E lato (e não apenas estrito, voltados às atividades-fins) abre precedentes aos desvios de recursos. O autor considera o investimento nesse tipo de transporte um dos desvios que necessita ser corrigido, possibilitando que o oferecimento desses serviços avance na qualidade e que a educação, como um todo, seja beneficiada a partir da otimização dos recursos. Nesta direção:

À medida que essas questões sejam claramente definidas e se criem mecanismos para impedir que os governantes apliquem os recursos para a educação em atividades como as acima mencionadas, se estariam concentrando recursos nas atividades-fins.

De fato, na prática, há muitas formas de operar desvios. É possível, por exemplo, destinar recursos do ensino para construir estradas vicinais. Com que argumento? O argumento de que para a criança ter acesso à escola ela precisa passar pela estrada. A mesma coisa ocorre com o transporte escolar (SAVIANI, 2011, p. 97).

Instigada pela mesma questão (acerca das dificuldades vivenciadas pelos alunos para estudar), citou-se ainda:

Sim. Eu conheço, até porque, eu sempre estou conversando com eles. Eu trabalho com o Ensino Médio e é mais fácil pra eu falar com eles. Eu pergunto, por exemplo, se eles trabalham e eles dizem que trabalham: trazem cedo o camarão, pro Ver-o-Peso, pra vender com os pais, tiram açaí nas plantações. Eu chego muito junto deles e os conheço. Tanto faz ilha ou cidade, a gente se dá bem (P2).

Para além do destaque de que a proximidade dialógica com os alunos se faz como um instrumento importante ao desenvolvimento da aprendizagem (possibilitando a emergência de novos saberes), a fala acima retrata uma realidade observada na pesquisa de campo: diversos alunos ribeirinhos trabalham, geralmente, ajudando aos seus pais, desde a infância, nas atividades³⁵ do dia a dia. Corroborando com essa constatação, cita-se que:

[...] a juventude do campo convive numa realidade diferenciada daqueles que residem nos centros urbanos. Na infância, começam a aprender as primeiras

³⁵ Por exemplo: caçando, pescando, apanhando ou debulhando açaí, coletando frutas.

atividades do trabalho na agricultura, ajudando os pais no plantio, na capinagem, na colheita e venda dos produtos da agricultura ou contribuindo nas tarefas domésticas (PINHEIRO, 2007, p. 53).

Esses aspectos cabem como objetos das discussões escolares, pois como ressalta Ghedin:

O homem do campo, enfrenta desafios no meio em que vive, [...] tornando sua adaptação necessária a sua realidade. O uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida é essencial para a superação dos problemas cotidianos (GHEDIN, 2012, p. 131).

Assim, buscar o conhecimento acerca das especificidades dos alunos, trazendo à tona as situações do seu cotidiano, contribui ao desenvolvimento deles e de seus pares no contexto educativo. Munidos da necessidade de saber sobre os alunos ribeirinhos, perguntamos: para estudar, você chega a Belém e volta daqui num percurso cuja via principal é o rio. Qual o significado desse “rio no caminho” para você?

O significado é muito importante, muito grande, porque sem esse rio, a gente não viria pra escola, não haveria o camarão, o peixe (nosso alimento). Também, se não tivesse o rio, a gente tinha que dar uma volta enorme, horas e horas pra poder chegar aqui, ou então a gente ia ter que estudar em outro lugar. Como tem o rio, a gente vê como uma possibilidade de chegar, mais cedo, em menos tempo até aqui. Aí, o rio é importante pra isso, não só pra gente, mas também pras outras pessoas que trabalham com embarcações ou pras que vêm pra Belém trabalhar, por exemplo. Eu vejo o rio com importância pra gente estudar e pra comunidade também (A1).

O rio pra mim é tudo. Sem ele, eu não podia estudar. Sem ele, eu não tinha aonde morar. Sem ele, o meu pai não tinha como trabalhar. Ele me dá alimento, me dá diversão, me dá até banho! Me dá tudo que eu preciso. Então, o rio pra mim é tudo! (A2).

A intimidade com o rio é oriunda de um saber que se constitui como fundamental às crianças das comunidades ribeirinhas, as quais desde muito pequenas aprendem a tê-lo como um meio de subsistência, transporte e entretenimento.

Numa das primeiras conversas que vivenciamos com os alunos, percebemos a representatividade que o rio alcançava em suas vidas, posto que uma aluna citou “a gente aprende a respeitar o rio. Como as escolas ribeirinhas são, geralmente, palafitas, a mãe da gente tem medo que a gente se afogue e logo ensina a gente a nadar”. A fala da aluna é reiterada, quando frisam-se que:

Fora do espaço da sala de aula as crianças das águas amazônicas, desde a infância são levadas por seus pais a aprender não somente a falar, andar, mas também a nadar. Com isso, parte significativa das crianças ribeirinhas, aproximadamente dos três aos cinco anos de idade, dominam habilidades necessárias do ato de nadar e adquirem habilidades para andar em cima de troncos flutuantes, como o buriti, sustentando-se em troncos de árvores, no próprio casco, sobre as costas de outras pessoas, ficando de pé nas partes mais rasas do rio até conseguir a habilidade necessária para nadar sozinha (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 65).

Lima (2012), evitando o enaltecimento de mitos e visões naturalistas acerca da Amazônia, reitera a supremacia da água nesse espaço. A ênfase remete-nos ao rio como componente da paisagem natural, da vida e das características da região, onde se encontram, ainda, furos, lagos e muitos igarapés. Sobre as múltiplas significações do rio e de suas interações com a terra e a mata, o autor se remete às considerações de Santos (2009), o qual julga que:

O rio é a rua, o meio de transporte, espaço, lazer, fonte de alimentação e locus de trabalho, demarcando, também, espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais. A terra e a mata são condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos, espaços de trabalho, de moradia, de convivência social. O rio e a mata são ainda ambientes de encantamentos, lendas, mitos e imaginários culturais e simbólicos. Entrelaçam-se múltiplos saberes e múltiplos processos de trabalho caracterizando a diversidade e a multiculturalidade amazônica (SANTOS, 2009, p. 4; *apud* LIMA, 2012, p. 99).

Mais do considerar um determinismo geográfico, ao qual possam estar sujeitas as comunidades ribeirinhas, ressaltamos a ligação de estima e afetividade que elas têm com o rio (ênfatas pelos alunos), cujo vai e vem das águas, o movimento das marés, as representações culturais, contribuem ao delineamento de maneira plural do modo de viver ribeirinho.

Ciampa (1987) enfatiza que somos munidos de identidades e não de uma única identidade, o que nos leva a pensar que os alunos ribeirinhos têm uma identidade social (aquela iniciada no seio familiar, quando começam a aprender diversificados aspectos da realidade circunscrita pelas vivências junto aos seus comuns, que é ligada aos saberes e especificidades oriundos da interação com a natureza e os seus recursos naturais); uma identidade enquanto sujeitos estudantis, em que demonstram determinação aos estudos (apesar de inúmeros entraves e dificuldades); uma identidade enquanto jovens (“retraídos” ou mais extrovertidos), buscando recursos à

concretização de suas utopias; uma identidade enquanto sujeitos ligados à natureza, que a estimam, mas também dialogam, trabalham e agem sobre ela. Sousa (2010), reforça que toda região é marcada pela condição humana, trazendo consigo os traços de quem a vive e das condições relacionais que se estabelecem.

Ciampa (1984), nos alerta, ainda, que:

Um grupo pode existir objetivamente, por exemplo, uma classe social, mas seus componentes podem não se identificar como seus membros. E nem se reconhecem reciprocamente. É fácil, parece, perceber as consequências de tal fato, seja para o indivíduo, seja para o grupo social (CIAMPA, 1984, p. 64).

Consonantes com as ideias do autor, acreditamos no papel da educação enquanto aguçadora da identidade cultural ribeirinha, fomentando recursos para otimizar ainda mais nos seus alunos o conhecimento, a problematização e o pertencimento ao seu grupo. É notório, que a partir da interação com os sujeitos da cidade haverá uma troca recíproca, constituindo o que Ciampa (1987) chama de Identidade Metamorfose. Essas mudanças são naturais e ocorrem a partir de todos os tipos de relação. Entretanto, vale ressaltar a importância de se manter a essência das identidades, o que pode sim ser favorecido pelos processos educativos formais tecidos no universo escolar. Para tanto, é imprescindível conhecer os sujeitos.

Neste sentido, com o objetivo adentrar, um pouco mais, no universo dos ribeirinhos, solicitamos: fale, um pouco, sobre o cotidiano da sua comunidade e sobre os aspectos importantes que existem lá (descrição da vivência na/em comunidade):

Como a gente mora numa comunidade mais distante, quase não tem vizinhos próximos. Às vezes, a gente vai pra outra comunidade participar do culto ou de algum movimento da igreja, ou vai ver algum parente, conversar, brincar com os amigos. A gente vai pros festivais da escola da minha irmã e reencontra os amigos. Mas, todos os dias, eu ajudo a minha mãe com as tarefas da casa também; ajudo o meu irmão a bater o açaí, enquanto a minha mãe faz o acompanhamento do açaí; eu estudo, porque lá tem tempo pra tudo. É uma vida muito tranquila. Lá é muito calmo! Se tiver chovendo, por exemplo, tá todo mundo cochilando. Às vezes eu venho pra casa da minha tia no Guamá e eu estranho muito, porque é muito barulho de carro, às vezes o vizinho tá tocando um som e eu não consigo ficar tranquila, já fico um pouco incomodada com aquilo. Já faz três anos que tem energia elétrica pra lá, mas é mais calmo; eu não fico muito no celular, só se tiver tempo (A1).

Bom, eu me considero um sortudo de ter nascido lá. Eu posso dizer que eu tenho uma saúde muito boa, melhor do que muitas pessoas que vivem na cidade. Eu tenho uma ótima família. Coisas que muita gente procura, hoje em dia, em Belém, mas não encontra, porque não existe. Então, onde eu moro eu me considero muito sortudo: eu brinco bola, eu tenho um campo, eu tenho

os meus amigos – que moram perto de mim – meus primos, uma família enorme! Tenho uma vida bem feliz! (A2).

É interessante percebermos as visões críticas dos alunos acerca das mazelas sociais em que estamos inseridos, onde a insegurança, por exemplo, interfere diretamente nos nossos modos de ser e de viver. Vale à pena, neste sentido, trazer essas temáticas de forma problematizadora ao ambiente escolar, pois sabemos que as garantias dos direitos sociais (tais como segurança, saúde, moradia e educação), implicam num custo que o Estado democrático teima em não assumir, sendo disposto em lei, mas negligenciado na legitimação do real. Neste sentido, cabe-nos educar à conscientização política resistente, visto que:

Se é evidente que o reconhecimento formal dos direitos é uma condição central para a construção de uma comunidade de cidadãos e cidadãs, também o é o fato de que uma cidadania reduzida à critérios jurídicos é quase sempre, uma cidadania vazia (GENTILLI, 2000, p. 149).

Acreditando na relevância das interação sociais para com o desenvolvimento do processos educativos, perguntamos aos alunos: como os seus colegas e os professores reagem quando sabem que você vem de uma comunidade ribeirinha?

Eles ficam um pouco curiosos, eles começam a perguntar: o que eu faço, qual a distância de lá pra cá e, principalmente, que horas que eu acordo (rs). Aí, eu falo que eu acordo muito cedo (umas 4h), pra dar tempo de eu me arrumar e pegar o barco, umas 5h15. Eles ficam curiosos também pra saber se eu fico muito cansada desse movimento todo; sobre o que eu faço quando chego em casa; se tem muita maresia; se eu tomo muito açai (rs). Alguns professores também perguntam, mas nem todos, só alguns, há um pouquinho de distância maior entre eles e nós (A1).

Alguns ficam falando: Nossa, você acorda cinco horas pra vim pra cá?! Não é pesado (tudo e tal...)? Mas, não. Eu falo pra eles que é tudo bem. Alguns ainda que chegaram a me criticar, mas não porque eu era do sítio, só falaram isso pra me atingir mesmo. Mas eu nunca levei a sério. Eu sempre levei na brincadeira. Eles não gostavam de mim, mas eles já saíram da escola, um ano depois (A2).

Revelam-se duas situações diferentes nas respostas dos alunos, uma que demonstra a curiosidade e que, por meio do diálogo, promove uma natural interação social entre os jovens. E outra na qual percebemos um conflito, que apesar de não ter sido “levado a sério” pelo aluno agredido, representa situações que precisam ser focalizadas no âmbito escolar. Se existem nos PPPs das escolas concepções que

enaltecem a formação de alunos enquanto sujeitos éticos, autônomos e críticos, há a necessidade da efetivação de ações que coíbam atitudes discriminatórias e segregadoras, favorecendo o entendimento de que naquele espaço todos são munidos dos mesmos direitos e deveres, inclusive no que se refere ao respeito e dignidade.

Com o intuito do aprofundamento na discussão, lançamos a questão: você já sofreu discriminação por vim de uma comunidade ribeirinha? O que você acha disso?

Não, acho que não. Eu acho isso bom e importante, porque é bom pra minha convivência com eles e deles comigo. Tipo, se existisse, talvez eu nem ligaria tanto, porque ele tem o pensamento dele, eu tenho o meu. Eu venho aqui pra estudar pra adquirir mais conhecimento e ele também, vem com o mesmo objetivo. Então, se eu venho pra estudar e ele também, não era pra existir esse preconceito, porque não tem nada a ver (A1).

Sempre que eles, tipo, têm um assunto comum comigo, tudo bem. Mas quando eles têm alguma rivalidade comigo, eles puxam esse assunto, porque eles sabem que esse assunto dói, que esse assunto toca, mas eu não ligo. Por mim, podem falar à vontade, desde que não falem da minha mãe, tá tudo bem (A2).

Fica evidente, através das respostas, que a aceitação de si e de suas especificidades enquanto sujeito social, desencadeia uma segurança para lidar com a aceitação e/ou não aceitação daqueles que se acham diferentes/superiores a nós. É, igualmente, notória a tentativa de se diminuir o outro através da não aceitação ou diminuição da sua cultura, como é o caso da situação apresentada pelo aluno (A2).

Trata-se de um fato representativo de uma visão etnocêntrica em que o indivíduo considera que a sua visão de mundo e os seus valores são mais válidos do que os dos outros, sendo o etnocentrismo:

[...] uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e de todos. Os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença. No plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo e hostilidade (ROCHA, 1984, p. 14).

A escola precisa observar o seu papel enquanto responsável pelos acontecimentos que ocorrem dentro dela e, diante de uma situação como a descrita acima, necessita agir de maneira imediata e coerente com tal responsabilidade,

buscando meios eficientes à superação das práticas de Bullying e outras agressões físicas e morais.

Dentro da mesma perspectiva, perguntamos aos professores e coordenadores pedagógicos sobre as interações sociais emergentes nas escolas, através do questionamento: como você analisa a interação, social e cultural, existente entre os alunos ribeirinhos e os demais alunos da escola?

Eu percebo que não tem interferência. O que tem, na verdade, é, por exemplo, se o ribeirinho vim com um linguajar com outro tipo de variante linguística, aí, já tem aquela imitação. Mas aquilo tudo é em forma carismática. É uma coisa disfarçada, mas é tudo carismático. Pode ser prejudicial pra eles, mas é tudo com carinho. Não é discriminação, não. É como uma brincadeira, mas eu não vejo discriminação. Eu vejo uma relação boa entre eles. Normal (P1).

A interação é boa. Os alunos ribeirinhos são muito interligados com os alunos da cidade. Apesar de viverem culturas diferentes, a gente percebe a diversidade e não a adversidade. Eles têm um elo forte, fazem amizade e, muitas vezes, a gente percebe que não existe diferença entre eles, devido a essa interligação. Eles não são deixados de lado. Ninguém tem preconceito em relação aos alunos ribeirinhos daqui. Eu, pelo menos, nunca vi uma situação de preconceito envolvendo esses alunos (CP2).

Sobretudo a primeira colocação, faz-nos pensar acerca da importância de analisarmos atentamente as situações que se apresentam no espaço escolar, pois em determinados momentos, precisamos utilizar com responsabilidade e seriedade o nosso senso analítico-crítico e perceber atitudes que precisam ser questionadas. Não com o intuito de ver tudo como maléfico ao processo educativo (uma vez que o conflito não se aparta, de forma nenhuma, dele), mas percebendo as oportunidades de intervir dialogicamente, lançar a reflexão, observando o que há de oculto em falas e ações, muitas vezes cristalizadas, dirigidas à diminuição do outro.

Faz-se necessário destacarmos, ainda na primeira explanação, a questão da linguagem dos alunos ribeirinhos, como um dos fatores geradores de discriminação pelos colegas. Partindo da assertiva de que a linguagem é representação e construção dos significados, a forma de falar destes alunos retrata seu modo de vida, os quais não se encaixam nos moldes estruturais da linguagem urbana. Quem não se adapta, passa a ser inferiorizado ou excluído.

Geraldi (1996), analisa a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos. É uma forma de interpretar o mundo por meio da qual se dá o

sentido das coisas. Desta forma, o falar ultrapassa a representação do mundo, tornando-se a construção representativa deste mundo para cada um, a qual é oferecida ou imposta ao outro.

Assim, cabe refletirmos acerca dos tipos de relações que se dão no espaço escolar, de forma a evitarmos a legitimação de posturas que desconsideram a importância do outro. A escola, segundo Geraldini (1996), segue a linguagem padrão e as diferenças linguísticas são, simplesmente, niveladas. Além de constranger àqueles que se encontram fora dessa padronização, isso pode estar na origem de um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos, pois quem sente dificuldades no domínio das regras de uso padrão desta linguagem, apresenta limitações em compreender e interpretar os conteúdos abordados pelo professor, pois possui sua própria maneira de interpretar o mundo.

“A gente percebe a diversidade e não a adversidade” é algo que precisa, também, ser destacado na segunda explanação, pois o ato educativo necessita fomentar a diversidade no sentido de que a adversidade seja percebida como um aspecto a ser superado. Em convergência com esta ideia, o PPP da escola Arthur Porto reitera que é importante o desenvolvimento de um trabalho político e pedagógico na organização da escola como âmbito de afirmação da cidadania, onde os sujeitos sociais e individuais exerçam suas singularidades e plenitudes.

A pergunta acima (como você analisa a interação, social e cultural, existente entre os alunos ribeirinhos e os demais alunos da escola?) possibilitou respostas variadas e muito válidas a nossa discussão. Continuemos:

Já existe uma troca boa! As meninas, principalmente, falam bastante. Eu percebi, no ano passado, que algumas meninas não pareciam ser da Ilha: modernas, cabelos de diferentes cores, extremamente estilosas. Engraçado que pra mim houve um estranhamento, porque eu estou acostumada com os meninos da Ilha todos contidos (rs) e elas, se fizeram referência até pras outras alunas daqui em termos de estilo: cabelos, unhas, maquiagem, tudo muito estiloso! Pra mim, ainda, não está 100% a troca, mas eu achei interessante como a cultura de blogueiras já está chegando lá, mas eles têm acesso a internet. Antes, eu ficava muito preocupada em passar trabalho de pesquisa, porque eu dizia: e o pessoal da Ilha, como vai pesquisar? Mas, hoje em dia, eu já estou sabendo desse acesso. Porém, a falha na internet ainda é grande. Muitas vezes eles carregam o celular aqui, se inscrevem no ENEM aqui, devido as dificuldades com as redes online. Mas eles se integram. Por exemplo, nos grupos de Whatsapp, trocam informações, comunicados, avisos (P2).

O acesso à internet foi destacado pelos alunos, durante as nossas conversas informais, realmente como uma problemática, sendo que quando necessitam realizar inscrições em algum processo seletivo ou pesquisas online eles se sentem diante de um problema. Entretanto, verificamos que quando conseguem esse acesso (no caso das alunas) são influenciáveis e influenciadoras, mudando a ponto de causar estranhamento naqueles com quem convivem. Pode ser que psicólogos, amparados por determinada corrente teórica, atribuam esse fato à tendência grupal, característica típica dos adolescentes. Entretanto, Hall (2005), denota que:

Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, 'estar fixo' – ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto (HALL, 2005, p. 35).

A colocação do autor pode ser compreendida, neste caso, também como um alerta à necessidade de que os valores e tradições das comunidades ribeirinhas sejam enaltecidos pelas instituições (como família e escola) formadoras dos jovens, favorecendo a manutenção da cultura historicamente vivenciada por estas comunidades.

A última colocação acerca de como ocorre a interação entre os alunos foi a seguinte:

Acho que a interação não é muito boa, principalmente, porque os que moram no centro urbano não têm conhecimento da realidade do pessoal que mora na Ilha. Eles pensam que ele (por morar na Ilha) não sabe nada e que será facilmente enganado. Mas é, justamente, ao contrário. Ele é extremamente inteligente (CP1).

Laraia (1986), evidencia que a cultura só pode ser considerada dentro do seu próprio contexto cultural, sendo que não se pode julgar ou menosprezar algum aspecto da cultura alheia se não fazemos parte dela. Assim, posturas como as mencionadas pelo CP1 necessitam da intervenção educativa no sentido de promover o reconhecimento do outro como sujeito digno de respeito.

Freire (1996), identificando as relações conflituosas que minam o campo de dominação cultural, afirma que a escola precisa se tornar um espaço plural de valorização de todas as classes sociais e culturas, permitindo aos alunos constituírem-

se como sujeitos de suas próprias histórias, sem haver sentimento de inferioridade oriundo, por exemplo, de suas origens.

Com base nas explorações dos PPPs das escolas em destaque, constatamos que ambas têm como objetivo fomentar ações que enaltecem o respeito e a valorização do outro, como ressaltam:

Preparar o aluno para refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. Nesse sentido, também examinará o próprio conhecimento, igualmente como produto social, cultural, político e histórico³⁶.

Promover ao aluno, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido³⁷.

Os aspectos elencados são importantes à construção de um espaço educativo, que tal qual as ideias sugeridas por Freire (1996), fomente a problematização dos conflitos em busca do autoconhecimento histórico e de sua sociedade.

Focalizando, um pouco mais, os nossos olhares aos processos de escolarização, propriamente ditos, instituídos dentro dos espaços escolares estudados, perguntamos aos alunos: quais os aspectos que você considera mais importantes no estudo?

Eu acho importante pra gente adquirir mais conhecimento, porque hoje, sem o estudo médio, a pessoa não tem nada, não consegue nenhum emprego bom. Aí, eu acho importante estudar pra conseguir um bom emprego e também ajudar a minha família (A1).

O estudo pra mim é o que abre as portas para o meu futuro, porque se eu não pudesse estudar, eu não seria ninguém, eu seria só mais um na vida. O estudo é que tá pra abrir as portas para o meu caminho, pra mim é isso (A2).

É clara, nas respostas dos alunos, a vinculação da educação aos seus anseios futuros, inclusive, como condição para conseguirem bons trabalhos. O trabalho, segundo Saviani (2011), faz-se como a origem dos processos educativos, quando o

³⁶ Objetivo elencado, no PPP, da EEEFM Prof. Camilo Salgado.

³⁷ Objetivo elencado, no PPP, da EEEFM Arthur Porto.

homem trabalhava, produzia e era produzido (educado) no “modo de produção comunal”. Segundo o autor:

O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 81).

Neste sentido, o processo de produção e a efetivação do trabalho, configurando-se como um desenvolvimento histórico, necessita ser favorecido pelas práticas escolares. Todavia, tal qual uma produção humana precisa ter suas condições e real efetivação desveladas no espaço escolar: a maneira como ocorre, o modo como se organiza, a deliberação de quem ocupa as posições, precisam se fazer como pontos de reflexão aos alunos.

Perguntando sobre quais dificuldades que os alunos sentem em estudar em Belém, recebemos como respostas:

A distância, porque o barco não vai me buscar na minha casa, eu vou até o barco. Eu acordo muito cedo pra chegar na casa do barqueiro, porque a minha casa fica muito distante e o barco não consegue chegar na minha casa, tipo, porque cai árvores na água e o rio fica interditado. Como acaba não passando, eu tenho que ir à casa do barqueiro e é longe, tipo uns quinze minutos numa embarcação pequena. Eu acho difícil também acordar muito cedo, vim andando pra cá (A1).

Bom, pra começar é o horário. Ninguém gosta de acordar cedo, mas a maior dificuldade mesmo é a volta. Na vinda, todo mundo vem alegre (fazer o que?). Na volta não, é muito cansativo, o sol tá quente, todo mundo tá com sono por ter estudado, acorda cinco horas pra voltar só duas e meia pra casa. É um pouco complicado, mas todo mundo tem que entender que é pro bem de todos. Então, eu espero que daqui a um tempo isso melhore pra todo mundo (A2).

Sabemos que as condições físicas em que se dão os processos de aprendizagem são fatores, não determinantes, mas importantes à compreensão do desempenho escolar cada aluno. Seu êxito depende, consideravelmente, dessa condição. Se está com fome, cansado, estressado, com sono, dificilmente reunirá as condições necessárias à aprendizagem dos conteúdos que lhe serão apresentados. Neste sentido, cabe o olhar sensível, por parte da escola, acerca dessas vivências dos alunos ribeirinhos. Além disso, cabe a responsabilização aos poderes públicos de

muitas mazelas a que são submetidos, tais como a falta de transporte fluvial de qualidade para seus tráfegos de ida e volta, bem como a falta de transporte coletivo urbano para transitarem dos portos às escolas e vice versa.

Assim, instigamos os professores e os coordenadores pedagógicos a pensarem sobre as peculiaridades vivenciais dos alunos ribeirinhos tecendo um comparativo com as dos alunos que moram na cidade. A pergunta foi: você considera que o aluno ribeirinho está em igualdade de condições no que versa ao processo de aprendizagem, quando comparado aos alunos da cidade? Por quê? Eis as respostas:

Não, não está. Tem uma diferença: é essa dificuldade. Aí, você tem que dar uma atenção maior pra eles, pra poder prosseguir esse conhecimento (P1).

Nem todos, dadas essas dificuldades. O aluno quando chega e se depara com essa dificuldade, ou ele se supera e corre atrás desse prejuízo (dessa dificuldade que ele traz) ou ele se acomoda. Então, a gente conta muito com o aluno empenhado. E eu, volto afirmar, acho que a maioria, se empenha. São poucos aqueles que desvirtuam e deixam se levar por uma quadra ou fora de sala por outras coisas que o atraem. A maioria se empenha mesmo e, quando chega no último ano, já conseguiram, pelo menos, em 80% melhorar nas dificuldades que trouxe de lá (P2).

Em termos estruturais, não. Mas quando você ver na prática... Teoricamente, o aluno da cidade tem uma estrutura melhor. Teoricamente, os da ilha têm desvantagens, mas quando a gente ver, na prática, eles que se sobressaem. Eu penso que é pela questão de levarem os estudos mais a sério, por não terem tantos atrativos que tirem a sua atenção (CP1).

Infelizmente ele não tem as mesmas condições, porque o aluno da cidade tem um suporte maior das coisas, devido ao fato de estar aqui. É diferente em relação ao transporte, em relação ao acompanhamento mais próximo do seu responsável, em relação ao trajeto penoso que faz, diariamente, do porto pra escola e da escola pro porto (pegando sol ou chuva) (CP2).

Os enunciados que circunscrevem os processos educativos versam sobre a igualdade de condições, sendo que os PPPs de ambas as escolas reiteram o desenvolvimento das potencialidades dos alunos partindo de suas realidades e da ampliação dos conhecimentos adquiridos na escola, na sociedade e na vida. No entanto, constata-se que, apesar do esforço e da dedicação do aluno, suas condições de aprendizagem são, inevitavelmente, afetadas pelas situações decorrentes de seu longo deslocamento até a escola, pelo fato de apresentar fragilidades diante de determinados conteúdos, bem como por não ter acesso ao suporte de recursos educativos, geralmente, disponíveis na cidade. Neste caso, mostra-se inexistente a efetivação da igualdade de condições.

Conjecturando que as dificuldades enfrentadas pelos alunos ribeirinhos, de maneira mais ou menos intensa, interferem (não determinam) em seus desempenhos escolares, instigamos os professores e coordenadores pedagógicos a pensarem sobre a pergunta: pra você existe diferença no desempenho escolar entre o aluno ribeirinho e o aluno da cidade? Qual? Foi ressaltado que:

Exatamente! Tem diferença. Eles têm dificuldades até no comando das questões. Tem que tá lá explicando, orientando: “olha você tem que direcionar nesse sentido”. E não é só uma vez que você explica, são várias vezes. Ele vai lá: “_ Não entendi, professor!”. Você explica: “olha: é isso, é isso e é isso”. E também o processo de escrita, eu percebi que a escrita deles precisa também daquele treinamento gráfico, tá? Porque a escrita deles não é clara também. Todos os que eu peguei, a maioria tem dificuldades. Eles vem com essa dificuldade de grafia. Então, a grafia também tem que ser trabalhada (P1).

Um pouco. Sim. Alguns deles chegam com algumas dificuldades. Não são todos. A gente percebe que tem alguns até que se destacam na sala. Alguns chegam bem, mas alguns chegam sim com dificuldades, na leitura, na interpretação. Sim, chegam.

Eu não sei a que atribuir essa dificuldade, até porque, eu não sei como é o ensino lá. Se é um ensino regular, se há falhas na frequência do professor, também, pelo fato de ir daqui pra lá. Que o professor também, muitas vezes, vai daqui pra lá. Eu não sei se tem sempre transporte. Eu não sei como é que fica essa regularidade da aula, lá do outro lado. Mas alguns alunos a gente percebe que há. Ou se eles precisam se afastar da escola por conta do trabalho, porque nós sabemos que em alguns períodos eles precisam ajudar aos pais. Por exemplo, na colheita do açaí eles se afastam um pouco para ajudar aos responsáveis. Então, eu imagino que algumas dificuldades que eles trazem, talvez, sejam inerentes a isso (P2).

Eles são mais aplicados e chegam mais alfabetizados. Eu entendo isso como um contexto, em que o fato de não terem a liberdade de ir ao shopping, praça e outros entretenimentos se dedicam mais aos estudos e quando chegam estão bem alfabetizados. O aluno que vem da Ilha, já vem encaminhado: não é aquele aluno que você vai ensinar a pegar no lápis, na maioria das vezes, ele já sabe (CP1).

Eu não vejo diferença nesse desempenho, pois eu percebo que o aluno ribeirinho é tão empenhado quanto o aluno da cidade (ou talvez um pouco mais), sendo que ele procura mostrar esse empenho na sua vinda diária pra escola e na sua presença ativa em sala de aula, por exemplo (CP2).

A multiplicidade das respostas nos mostram que as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos remetem-se de forma marcante às questões de apreensão dos conteúdos, sendo ainda destacado o seu esforço como aspecto importante à superação dessas dificuldades. Eles são tidos como bons alunos. Apresentam, geralmente, boas notas e frequência regular. Suas dificuldades possivelmente seriam diminuídas ou superadas a partir da sistematização e da

implementação de um trabalho diferenciado, o qual aproximasse/contextualizasse os conteúdos (tidos como de difícil acesso para eles) as suas vivências.

Objetivando compreender de que forma os alunos vivenciam a relação com os conteúdos abordados na escola, solicitamos: descreva, um pouco, a sua vivência quando está aqui na escola (relacionamento com os conteúdos abordados, com os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar):

Alguns conteúdos eu tenho dificuldade, principalmente com a Matemática, mas tirando ela, todos eu levo na tranquilidade. Eu consigo entender, só a matemática que eu não consigo entender, mas o professor me explica ou eu peço ajuda pra um colega pra ele me explicar melhor, porque eu sempre tive um problema com o entendimento da Matemática. Com as outras matérias nem tanto, eu entendo normal, na boa. Com os colegas, o relacionamento é bom: eles me ajudam, eu ajudo eles. Eles me contam um pouco da convivência aqui, eu conto um pouco da convivência de lá. Com os professores, a convivência também é boa, tem uns que são mais curiosos sobre o nosso entendimento, tipo, se a gente já entendeu bem o assunto mesmo. Como a gente é da Ilha, eles perguntam: vocês já entenderam bem? Aí, eu acho isso bom pra nossa convivência, educação e tudo. Com a coordenação pedagógica também é tudo bem, eles tratam a gente bem. A gente trata eles com educação e respeito e eles também. Tem uns que sabem e tem uns que não sabem que a gente é da Ilha. Tem uns que não sabem a nossa realidade, mas porque, às vezes, a gente não fala também. Aí eles pensam que a gente mora aqui mesmo, na zona urbana (A1).

Os conteúdos são meio difíceis, porque nós vive aquilo lá, aí eles explicam outra coisa aqui. Aí a gente tem que pensar muito mais pra entender eles, entendeu? Se adaptar ao que eles tão dizendo, entendeu? O que estão tentando nós explicar. Se eles falasse o que nós vive lá, seria melhor, porque nós tá acostumados já com aquilo. Porque, quando nós estudava lá pra Ilha era diferente. Eles explicavam, davam exemplo de tudo que nós estava vivendo. Aí era melhor porque eles conheciam nós. Eles até interagem, tipo assim, se a gente dissesse: eu tô com uma dificuldade, aí eles já conheciam nós e ajudavam e a gente entendia melhor. Eu me sentia conhecido pelo professor, era quase um parente, porque ele conhecia todo mundo da sala por nome, sobrenome tudinho, nome da família, conhecia toda a nossa família. Eles até ajudavam os alunos, que, tipo assim, tavam tristes ou que tavam com dificuldades numa matéria, porque era bem próximo. Aí, a gente interagia bacana com eles. Aqui, não (A2).

As relações interpessoais destacam-se como fatores relevantes às construções de conhecimentos, as quais – a partir das trocas de experiências entre os sujeitos de aprendizagem – favorecem a apreensão dos conteúdos. Outro fator que merece destaque, diante da questão, é o fato de que os conteúdos mostram-se complexos aos alunos por não se aproximarem das realidades que eles vivenciam em suas comunidades, bem como sentirem diferenças na forma como se davam as relações entre professor e aluno na escola onde estudavam. Sobre esses aspectos, Freire

(1996) nos instiga a pensar sobre a relevância do estabelecimento de intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social dos indivíduos. O autor enfatiza a importância da escola considerar os saberes dos alunos em seus processos educativos, citando que:

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30).

Para além dessas exposições, cabe citar que os PPPs das duas instituições abordam a fundamentalidade de se considerar as experiências e os conhecimentos já constituídos pelos alunos na apropriação de novas aprendizagens. Pensamos que a constância da prática dessa concepção se faz como uma importante etapa do processo educativo.

As colocações nos levam a pensar sobre como as experiências dos alunos estão sendo trabalhadas nas práticas pedagógicas, o que nos levou a perguntar aos professores: como você trabalha as experiências dos alunos ribeirinhos em suas aulas? Os professores responderam que:

Baseado nas experiências de vida deles mesmo. Eles contam a vida deles. A gente ouve as histórias de como são aqueles locais lá e é através do diálogo mesmo informativo. Conversando, a gente colhe as informações e aquilo é muito benéfico pra gente também, né? Porque é outra realidade e o professor se envolve naquilo. Sente até vontade de saber: 'E aí, como é o teu lugar?', 'Como é pra gente chegar lá?', 'Dá pra ir lá visitar?'. Eles contam coisas bonitas! Eles falam que tem praias lá, aquelas praias quando seca o rio... Aí, a gente até se motiva. Eles são pessoas amigas, são pessoas carismáticas (P1).

Nesse aspecto, muitas coisas. Às vezes, a gente tá conversando sobre determinadas dificuldades ou determinadas coisas que a gente pode aproveitar em textos a experiência deles, principalmente, quando vamos trabalhar a questão da linguagem, os dialetos, as palavras que não são tão usadas no centro. Então, eles nos ajudam bastante. E fora, também, essa troca de experiência de como eles aproveitam o dia lá e como os meninos daqui aproveitam. Nós acreditávamos, por exemplo, que lá fosse muito ventilado, ao passo a escola daqui é muito quente e eles nos repassaram que não, que é tão quente quanto. Então, eles vão trocando essas experiências. Até pra que os meninos possam entender determinadas atitudes deles. Muita experiência é trocada em sala de aula. Alguns são mais tímidos, porém, outros não, outros falam mesmo, colaboram bastante. Os alunos ribeirinhos são típicos, também, como os que têm uma condição financeira melhor, devido ao fato de trabalharem. Segundo os alunos da cidade: 'Dinheiro é com o pessoal da Ilha! Eles vendem açai, vendem camarão, tudo eles trazem pra

vender, no Ver-o-Peso. Dinheiro é com eles, professora!'. Eles têm, geralmente, as suas fontes de renda, ao passo que os alunos daqui dependem dos pais. Então, nesse aspecto, eles já estão por cima (P2).

As colocações denotam aspectos importantes da realidade dos alunos. Embora, remetam à ideia de que as abordagens acerca de suas vivências se dão por meio dos diálogos informais, circunscritos em sala de aula, de forma espontânea. Sendo que, uma Feira Cultural vivenciada numa das escolas, possibilitou-nos participar (durante as pesquisas de campo) de um momento em que alguns alunos ribeirinhos tiveram a oportunidade de apresentar trabalhos acerca do açaí (num seminário sistematizado pelo professor de Língua Portuguesa). Pensamos que a sistematização da atividade possibilitou a efetivação de uma aprendizagem significativa pela turma como um todo. Os PPPs das escolas tecem considerações sobre a apropriação dos conhecimentos, expondo que:

É necessário resgatar os saberes que o (a) aluno(a) traz de seu cotidiano. Elencado o objetivo do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade, e tampouco de forma enraizada, em nossa ação pedagógica diária com uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno³⁸.

A escola procura dar condições para o educando desenvolver suas próprias potencialidades, partindo da realidade, aproveitando todas as direções, ampliando os conhecimentos adquiridos do aluno e da própria sociedade, trocando ideias e seguindo a educação em todos os sentidos. Liberdade com coerência e responsabilidade. Desta forma, temos uma Educação voltada para a realidade, aberta e participativa, que se dispõe a mudanças e transformações. A educação voltada à realidade é aquela vivenciada no dia-a-dia com transparência, onde a experiência do aluno é trazida para a escola numa troca de informações, sendo assim o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações³⁹.

Partindo do princípio de que os PPPs de ambas as escolas valorizam as experiências trazidas pelos alunos aos processos educativos, vale saber: que aspectos você considera que favorecem o diálogo entre conhecimentos escolares e conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?

³⁸Sobre como se dá a apropriação dos saberes culturais e historicamente construídos. Informação contida no PPP da EEEFM Arthur Porto.

³⁹ Sobre como se dá a apropriação dos saberes culturais e historicamente construídos. Informação contida no PPP da EEEFM Prof. Camilo Salgado.

É a aproximação, a experiência de vida deles. A culinária também é muito rica, aí você se sente motivado também a inserir na sua vida, na vida dele também isso. Eles têm uma experiência de vida fantástica (P1)!

Favorece muito, principalmente, na questão dissertativa, desenvolvimento de Redação. Você conhecer o está no seu entorno lhe favorece até pra você fazer alguns questionamentos, fundamentar alguns posicionamentos pra que você faça essa interação de como está o outro lado da Ilha e nós aqui: essa vivência; no que eles colaboram na economia daqui; como é a questão da violência o que nós vivemos aqui e o que eles vivem lá. Então, pra que você fundamente vários aspectos – até porque o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já há alguns anos vem cobrando mais as questões de cidadania, ética e moral – já que eles, como um todo, não tem tanta oportunidade de troca com o Sul, o Sudeste, o Nordeste (salvo se eles se aprofundarem em leitura, o que eles não gostam muito ou de assistirem a um bom jornal ou algo assim, o que eles também não gostam), mas essa troca, pelo menos do que ocorre aqui na nossa região já ajuda muito. Bem, eles interagem bacana, eu acho (P2).

Nós trabalharemos, este ano (2019), um projeto para facilitar esse diálogo, porque esse diálogo está sendo comprometido, o que percebemos, mais claramente, quando o aluno diz que está sendo tratado com indiferença pelo aluno de Belém, que é chamado de caboquinho e que está sendo diminuído. As ações do projeto devem ser construídas junto com os docentes (CP1).

O que favorece esse diálogo é nós, da escola, procurar saber um pouco mais do dia a dia desse aluno, conhecendo a sua vivência. Isso aproximaria a escola da cultura do aluno (CP2).

Evidencia-se, nesta perspectiva, que a interação e o diálogo cultural, favorecem em muitos aspectos o aguçar de conhecimentos, tornando a educação viva e dinâmica, corroborando com as ideias de Freire, quando cita:

[...] o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar ao seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (FREIRE, 1979, p. 21).

A resposta do CP2, refere-se à importância de se conhecer mais as vivências dos alunos para que o diálogo com a sua realidade seja favorecido. Neste sentido, partindo do pressuposto de que os alunos ribeirinhos, geralmente, são oriundos de outras realidades escolares, vale saber: na sua opinião, quais as diferenças e semelhanças existentes entre a escola da cidade e a escola ribeirinha?

Eu nunca fui lá. Eu não tenho como fazer esse comparativo (P1).

Não sei. Está aí uma falha minha: eu nunca questionei para eles como era essa educação lá: o que era ministrado, quais os assuntos. Logo nos primeiros exercícios, eu tento observar como é que eles estão em termos de

entendimento de texto (se estão bem ou não), onde está a falha, se redige ou não texto e, a partir daí, eu vejo o que o que vou fazer. Então, uma falha minha é que eu nunca perguntei como era antes (P2).

Não sei como é a estrutura física da escola. Não sei se já tem um professor lotado para cada turma. Não posso fazer comparativo (CP1).

Eu não tenho conhecimento sobre as escolas de onde eles vieram. Não tenho como apontar semelhanças e diferenças (CP2).

Freire (1979), frisa a importância da conscientização à mudança das realidades. Sendo que, para o autor, esse processo de conscientização é oriundo de um processo de conhecimento e conhecer a realidade escolar do aluno ribeirinho, certamente, auxiliaria seu processo de aprendizagem.

No entanto, acreditamos que aqueles que interagem frequentemente com os alunos ribeirinhos – dando-lhes oportunidades à expressão de suas vivências, preferências, anseios, demonstrando interesse por suas realidades e buscando formas de conhecê-los mais profundamente – não necessitam se deslocar até as suas comunidades para reunir informações/argumentos consistentes à comparação entre as escolas ribeirinhas e as escolas urbanas.

Perguntamos ainda: que aspectos você considera que podem dificultar e/ou impedir o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?

Eu acho que se o professor se aproximar deles, saber a realidade, não tem porque ter dificuldade. Não tem impedimento, não. Eles são espontâneos (P1).

Eu não tenho visto nada que impeça, salvo alguns alunos que são muito fechados, que não repassam nem as suas dificuldades, ficam isolados. Mas isso, pelo menos no Ensino Médio, eu acredito que já quebrei bastante, até porque eu tenho uma vivência de interior. Então, a interação entre professor, os colegas de sala e o aluno ribeirinho, na minha aula consegue acontecer, a gente deixa bastante liberdade pra isso. Agora, eu acho que a escola poderia fazer alguma Feiras para que o ribeirinho expusesse aquilo que ele tem de lá, pra que ele mostrasse mais o que é dele, a vivência e a cultura dele para toda escola, por exemplo: o que eles costumam festejar? Tem alguma festividade que se destaque lá? Ainda tem quermesse? Como eles aproveitam o açai? O que eles estão comercializando lá? Um menino, outro dia, me disse que a sua avó está vendendo muito chocolate de cupuaçu. Eu achei interessante e lhe perguntei se ele sabia que já tinha sido patenteado o chocolate de cupuaçu. Então, são coisas que eles fazem lá e que as pessoas daqui, muitas vezes, ainda não conhecem. Precisa haver uma exposição deles (P2).

Não há, necessariamente, algum impedimento, mas eu acredito que o que falta é a gente ter tempo de buscar mais esse conhecimento do nosso aluno

ribeirinho. Basta termos mais tempo para nos aproximarmos mais desse aluno, para nos inclinarmos mais para a realidade deles (CP2).

Constatamos, por meio das respostas acima, que os impedimentos ao diálogo entre os conteúdos escolares e as vivências dos alunos ribeirinhos não são considerados de grande relevância, podendo ocorrer de forma a favorecer os processos de ensino e também de aprendizagem.

Entretanto, diante da mesma pergunta, o CP2 revela aspectos que, de fato, dificultam o diálogo cultural e obstaculizam a efetivação de relações de respeito, ao passo que implementa a diminuição do outro.

É o preconceito dos alunos. A questão de se acharem superiores, só porque são da cidade, em detrimento do outro que vem do sítio, do interior. Ele ver o colega com preconceito só pelo fato de ser da Ilha. Acho que o fato dos alunos da Ilha serem mais retraídos, também dificulta. Um exemplo é a fala de um aluno à coordenação pedagógica, quando diz que sofreu, durante o ano todo, com as ofensas de um colega, que o chamava de caboquinho. Isso demonstra que eles têm dificuldades de falarem sobre o que estão sentindo, preferem se retrair a falar (CP1).

Tendo a construção da cidadania, subsidiada pela formação de valores necessários à vivência em sociedade, faz-se imprescindível a intervenção educativa em situações como a citada pelo CP1, uma vez que atitudes de preconceito e discriminação, em muito, desfavorecem a construção da cidadania.

Os PPPs das escolas, discorrendo sobre a concepção de aluno, abordam a formação para a cidadania:

O aluno é um sujeito capaz de repensar a sociedade de modo geral, emitindo suas opiniões e tendo ações transformadoras para a melhoria desta mesma sociedade onde vive e atua⁴⁰.

O educando é visto como sujeito que deve ser, preparado para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente⁴¹.

⁴⁰Concepção de aluno, disposta no PPP da EEEFM Arthur Porto.

⁴¹Concepção de aluno, disposta no PPP da EEEFM Prof. Camilo Salgado.

A educação numa perspectiva transformadora, precisa promover o desvelamento das situações desumanizantes, favorecendo a reflexão crítica acerca das posturas discriminatórias, pois, como cita Freire (1996, p. 36):

[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Partindo do princípio de que as atividades dos sujeitos escolares delineiam o tipo de relação e o tipo de trocas educativas que se darão no âmbito de ensino, perguntamos aos coordenadores pedagógicos: qual a importância da coordenação pedagógica no acompanhamento e orientação dos alunos ribeirinhos?

Eles vêm para Belém e têm tipo um choque de realidade. Então, quando chegam aqui ficam meio encantados com a cidade. Se você viajar para o outro lado, você vai ver que enxerga a cidade, mas não tem a dimensão do todo. É assim com eles, não conhecem bem os perigos daqui. A gente, da coordenação pedagógica, orienta muito com relação à violência. Explicamos sobre a importância de irem direto para o porto para fazerem a travessia e, caso saiam mais cedo, não fiquem pelas ruas. Nós nos preocupamos com essas situações. No início do ano letivo, a gente entra nas salas e fala dos alunos que estão chegando na escola, para que eles sejam bem acolhidos. É um primeiro contato com os alunos, em que a gente fala sobre várias coisas: dos PCDs, da estrutura escolar e dos ribeirinhos também (CP1).

Eu acredito que nós, como pedagogos, como técnicos da escola, precisamos ter esse olhar, não só pros ribeirinhos, mas para todos os alunos da escola. Porém, os ribeirinhos têm certas dificuldades (de locomoção, por exemplo), que precisam ser observadas. Não que eles sejam melhores ou piores do que os outros alunos, mas a gente precisa ter um olhar diferenciado com relação a essas dificuldades deles, esse esforço que eles fazem para estudar. Então, o diálogo com professores acerca das situações desses alunos, principalmente, quando faltam à escola por falta das embarcações, é importante que façamos (CP2).

As afirmações demonstram a necessidade de que suas ações sejam articuladoras (no sentido de mediar as relações, por exemplo, entre professores e alunos) e articuladas ao projeto de educação que se pensa para a escola. Neste sentido, coadunam com Veiga (1995), que afirma:

No caso da organização escolar as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode dissociar da tarefa de gerência seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a se expressar no seu projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995, p. 46).

Diante disso, os instigamos, ainda, a responder: que tipo de referência o PPP da escola faz aos alunos ribeirinhos?

Faz referência no sentido de citar que nós temos alunos ribeirinhos. Agora, nós queremos que o PPP tenha algo mais específico sobre os alunos que atravessam o rio todos os dias para estudar. Quando se fala do histórico, por exemplo, se fala sobre eles. Ele está no PPP, mas de uma forma mais quantitativa. Com o projeto que vamos implementar, queremos a melhoria da qualidade de ensino (CP1).

Eu acho que voltada pra questão do ribeirinho não tem essa referência, mas eu acho que isso é algo que a gente pode e deve estar colocando, estar estudando, estar inserindo (CP2).

Se o PPP é representativo dos diversos segmentos que constituem as escolas, podemos pensar por meio da resposta do CP1, que o aluno ribeirinho é apenas um número, sendo que se nos embasarmos na resposta do CP2, o aluno ribeirinho não existe. Vale ressaltar, todavia, que o PPP da escola Arthur Porto traz algumas alusões relevantes à presença do aluno ribeirinho na unidade de ensino, considerando-o como parte importante da comunidade escolar.

Por fim, questionamos aos professores e coordenadores pedagógicos: na sua opinião, como a escola pode contribuir para que as dificuldades dos alunos ribeirinhos sejam superadas ou amenizadas? Observemos os relatos:

Eu vejo a questão de chegar com o professor e comunicar que esse aluno tem “esse” tipo de problema, tem momentos que vai acontecer “isso”. Ou seja, já fazer uma prévia desses acontecimentos. Até pro professor ter ciência das coisas: ele, por exemplo, pode não fazer prova em função disso. Tem que ter a interação entre escola e todos. E, também, ter contato com a família. A família também tem que participar. Se não tiver participação da família, não flui. A questão familiar é importante, porque é a família que vai dar o resultado final, o apoio final. Se a família tiver acompanhando, eu tenho certeza de que ele vai superar essas dificuldades. Então é um trabalho com a família também. Porque a gente observa muito a ausência da família desse ribeirinho na escola. Então, tem que facilitar esse diálogo pra elas também estarem na escola (P1).

Sempre tá observando essa questão desse barco e quando, realmente, não tiver barco orientar todos os professores. Porque, às vezes, nem todos estão sabendo das questões. Então, às vezes, o aluno perde trabalho e, se ele tiver vergonha de falar pro professor que não fez o trabalho, ele pode ficar sem nota. Então, há a necessidade de ir nos informando, nos alertando, por exemplo, diante dos trabalhos de pesquisa de que não é muito fácil pesquisar na internet pra eles. Não é ‘passar a mão na cabeça’, é necessário que façam para, inclusive, saber lidar com essa realidade, mas o tempo de retorno desse trabalho (um pouco maior) e, facilitar nesses aspectos. Não digo tratá-los de

modo diferente, como coitadinhos. Mas sempre compreender, de acordo com as dificuldades que eles nos apresentam, e fazer essa articulação, criar vínculo. Acredito que deva ocorrer uma reunião inicial com esses alunos, só com eles, para informa-los de que devem procurar a escola diante das dificuldades e falar também com os professores, porque nem todos são tão abertos, alguns são mais tímidos. Aí, você não vai saber das dificuldades pelas quais ele está passando. É importante criar um vínculo. Pode, também, ser criado um grupo de Whatsapp com eles, pra que possam registrar sempre que aparecerem as dificuldades específicas e a escola poder ajuda-los (P2).

Nós começamos a pensar em ações, mas o projeto mesmo a gente só vai discutir na Jornada Pedagógica. É um projeto que será desenvolvido, em 2019, para trabalhar a regionalização. Não vamos focar esses alunos, mas vamos tratar essa regionalização e enfatizar que todos nós somos caboclos, para que o aluno do centro urbano também entenda que ele está dentro desse contexto. A partir dele, nós pensamos, também, em mostrar a realidade, o esforço, as dificuldades do aluno da ilha. Se esse aluno se sentir mais abraçado na escola, o desenvolvimento dele será beneficiado em todos os sentidos. O nosso ponto de partida é sensibilizar os outros alunos da escola sobre a vivência dura, as dificuldades desse colega para chegar aqui. O colega olha para ele como mais um, mas não consegue entender toda a dificuldade que ele teve para chegar aqui. Bem, o objetivo é que o aluno compreenda melhor o colega ribeirinho (CP1).

Eu vejo que o principal complicador está na questão das embarcações e a escola não pode fazer muita coisa com relação a isso. Mas eu percebo, também, que a escola pode melhorar no que se refere ao conhecimento desses alunos, mostrando, por exemplo, aos outros alunos como é o dia a dia de uma pessoa ribeirinha, como é o seu local, o que ela traz de bom pra cá. Mas, eu percebo que muitas das dificuldades que eles vivem podiam ser diminuídas com a implementação de políticas públicas, principalmente, com relação a essa locomoção e a esse transporte (CP2).

Notadamente, os direcionamentos que cada sujeito expôs acerca das contribuições da escola para com o melhor desenvolvimento educativo dos alunos ribeirinhos mostram-se exequíveis e consonantes com as prerrogativas descritas nos PPPs das escolas (os quais teceram posicionamentos acerca de elementos mais gerais da educação e/ou sobre o processo educativo dos alunos ribeirinhos em particular). Conscientes de que parte importante das decisões e ações voltadas a um processo educativo mais adequado não compete à escola, citou-se, ainda, a busca da efetivação de políticas públicas ao aperfeiçoamento deste processo.

6 DESCENDO DO BARCO: algumas considerações finais

“Não digo tratá-los de modo diferente, como coitadinhos. Mas sempre compreender, de acordo com as dificuldades que eles nos apresentam, e fazer essa articulação, criar vínculo.”

(Professora – P1)

Descer do barco, ao aluno ribeirinho, é uma tarefa importante para que ele chegue à escola e lá concretize o objetivo que o fez acordar às 4h ou 5h da manhã e, ainda com sono e cansado, realizar todas as tarefas necessárias para chegar em Belém e concretizar uma de suas maiores aspirações, que é estudar.

Descer do barco, para este aluno, requer destreza. Requer se equilibrar para não cair n' água, requer se apoiar em partes do próprio barco ou em alguém para conseguir passar do barco ao porto. Esse alguém que o apoia, geralmente, é o barqueiro, o mesmo que, por vezes, não o conduz nessa viagem por estar reivindicando seus direitos junto a um poder público que não enxerga nenhum daqueles que se encontram dentro do barco.

Descer do barco, requer, desse aluno, deixar para trás (por alguns momentos) o barqueiro, a sua paisagem, a sua casa, a sua família, para adentrar numa realidade vista por ele, geralmente, do outro lado do rio. Uma realidade desconhecida que, aos poucos, vai se mostrando (física e historicamente) a partir de sua caminhada rumo à escola.

Essa caminhada é um caminhar junto ou um caminhar solitário. É um caminhar de cabeça erguida ou cabisbaixo. É um caminhar no qual ele enxerga aspectos que lhe agradam, mas que também lhe apresenta obstáculos que lhe expõe aos perigos da cidade e às intempéries do tempo, vindo tranquilamente (sentindo o vento no rosto) ou por baixo de chuva ou de forte sol. É um caminhar que testa, a todo momento, a sua vontade de chegar.

Esse chegar, também, representa o novo. Representa uma acolhida de portas abertas ou um esperar no portão, requerendo-lhe paciência para adentrar à escola. E esse adentrar? Ah, esse adentrar...

É a partir desse adentrar, do aluno ribeirinho na escola, que se desenvolveram muitas das ações que sustentam o presente trabalho. Não por acreditarmos que a escola seja o lugar preponderante de sua aprendizagem e de sua educação, pois

assim como Brandão (2007), acreditamos que não há uma única forma ou modelo de educação, assim como a escola não é o único lugar onde a educação acontece. Ela acontece em mundos diversos e existe nas mais diferentes sociedades, independente se nestas ela (educação) se faz entre ou sobre as pessoas.

Mas, por ser a escola o lugar onde ele está inserido em busca de conhecimentos formais. Por ser o lugar onde ele interage com os seus pares e com esse “novo” ambiente e, a partir dessa interação, faz-se sujeito histórico na construção de novos conhecimentos, pois como cita o autor, a educação está entre (dependendo do Estado consolidado) ou sobre as pessoas.

As constituições culturais e identitárias dos povos ribeirinhos apresentam diversas especificidades, sendo, segundo Sousa (2010), marcadas por determinações eminentemente plurais, traduzidas pela mistura e pelo hibridismo. O hibridismo citado pela autora, origina-se da mistura de raças e etnias ocorrida na formação do povo amazônida. Esse fato influencia, diretamente, a cultura e a identidade ribeirinhas que contêm uma miscelânea de contribuições oriundas, principalmente, de diferentes povos indígenas, imigrantes portugueses, imigrantes nordestinos e populações negras. Desta forma, a diversidade é um aspecto marcante na formação dessas comunidades.

Segundo Coelho, Santos e Silva (2015), suas vidas são marcadas por elementos sociais e naturais. Suas práticas de trabalho vinculam-se à pesca de base artesanal e à agricultura familiar, base da sustentabilidade e da subsistência dessas populações; realizam a economia extrativista, utilizando, geralmente, tecnologias simples, como a coleta do açaí, do palmito, das sementes, das castanhas, dos frutos, das plantas medicinais, das folhas, das ervas e do látex; a caça silvestre requer um conhecimento relacionado à captura dos animais, com práticas carregadas de saberes e técnicas tradicionais. Neste sentido, evidenciam a culturalidade dos povos amazônicos.

Na mesma direção, Vasconcelos e Albarado (2015) analisam a identidade cultural ribeirinha, enquanto uma construção passível de interferências sociais em diferentes aspectos e contextos.

Assim, amparados pelas concepções dos autores, nos aproximamos da realidade educativa dos sujeitos (do estudo) com o objetivo de compreender como

ocorre o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos, que estudam em escolas localizadas na zona urbana. Esse objetivo, vale ressaltar, vinculou-se ao anseio de verificar se: as especificidades identitárias desses alunos são consideradas e/ou trabalhadas nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas que os recebem; analisar de que forma o processo educativo influencia a trajetória estudantil dos sujeitos do estudo; aferir a existência de ações favorecedoras da superação ou minimização das dificuldades estudantis encontradas por esses alunos.

Para tanto, almejando alcançar de maneira mais precisa a compreensão acerca das realidades escolares dos alunos, apreendendo dessas realidades o que elas têm de mais significativo buscamos – em métodos da pesquisa qualitativa, bem como em alguns elementos da pesquisa etnográfica – amparo ao entendimento das especificidades do processo de escolarização dos alunos ribeirinhos. Neste sentido, foram realizadas observações/acompanhamentos acerca de seus cotidianos intra e extraescolares; compreensões acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que os recebem (EEEFM Arthur Porto e EEEFM Prof. Camilo Salgado); entrevistas com os próprios alunos, com os professores e coordenadores das escolas.

Ressaltamos que a fundamentação teórica, que constituiu as bases epistemológicas ao desenvolvimento de cada seção elaborada, foi de suma importância ao desvelamento das abordagens, favorecendo-nos à construção da criticidade necessária ao entendimento, por exemplo, acerca dos conceitos de cultura, identidade, comunidades ribeirinhas, escolarização e da própria educação numa perspectiva possível e transformadora.

A escola se configura como um lugar de conflitos, o qual traz a seus sujeitos (a todo momento) novos desafios, levando-lhes a refletir e a agir em busca das resoluções de (diversificadas e diferenciadas) situações. Sobre esse aspecto Freire (1979), nos leva a pensar que no ato de responder aos desafios que lhes são apresentados, o homem se cria e recria como sujeito, já que a resposta exige dele reflexão, criticidade, decisão, organização e ação, tornando-lhe não somente adaptado, mas integrado às realidades.

Partindo da perspectiva de que as ações de criar, recriar, criticar, inventar, decidir e organizar fazem parte do amadurecimento dos sujeitos escolares e da função social da escola, pensamos que estas ações devem ser efetivadas rumo à integração

(não apenas adaptação) do aluno ribeirinho nesses espaços educativos. Esse movimento, certamente, favoreceria tanto ao próprios alunos (diminuindo dificuldades específicas que encontram), quanto à comunidade escolar como um todo, diminuindo as fronteiras existentes entre os sujeitos e ampliando suas formações enquanto cidadãos.

Ocorre, que a inserção do aluno ribeirinho nas escolas urbanas requer dele a superação de várias dificuldades, não somente as dificuldades físicas (que enfrentam cotidianamente para chegarem nas escolas e voltarem às suas comunidades), mas também dificuldades diante dos conteúdos escolares, das relações com os colegas, em virtude do cultivo de uma cultura diferenciada daquela predominante nos espaços educativos. Diante dessas situações, Candau (2002), enfatiza a importância da transformação nos alertando de que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”.

O que queremos dizer com isso, não é que a escola está alheia ao aluno ribeirinho que existe dentro dela. No que pese às respostas dadas nas entrevistas, por exemplo, todos os sujeitos coadunam da afirmação de que há um esforço significativo para que a educação desse aluno ocorra de maneira mais efetiva.

Entretanto, acreditamos que haja a necessidade de maior conhecimento acerca da sua realidade, por parte dos professores, coordenadores pedagógicos – e dos demais sujeitos que fomentam os saberes escolares – que a partir da elaboração e da prática de um trabalho mais crítico e sistematizado, possibilitariam aos demais alunos que conhecessem, de maneira mais específica e humanizante, aos seus colegas que vêm das ilhas, constatando que, como cita Freire (1996, p. 41), “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”.

A prática desse trabalho bem sistematizado, promoveria, ainda, a assunção da identidade dos próprios ribeirinhos, que tendo sua realidade desvelada (de maneira respeitosa), valorizariam cada vez mais a sua historicidade e a sua forma de viver e atuar no mundo.

Acreditamos ser inevitável, que inserido na interação com o outro, o aluno ribeirinho não seja influenciado e influenciador (o que acaba de forma mais ou menos intensa refletindo na sua identidade). Porém, a partir do trabalho escolar, a tendência

é de que essas interações ocorram de maneira, cada vez mais, voltada ao diálogo, permeando relações de recíproco respeito e troca de experiências, o que coaduna com as ideias de Albarado e Vasconcelos (2010), que pensam a construção da identidade cultural como um processo dinâmico e espoliado de imutabilidade.

Constatamos, diante da realidade escolar dos alunos ribeirinhos, que suas escolas se fazem, ainda, como educandas em diversos aspectos, ou seja, estão diante de um conhecimento “novo”, que precisa ser problematizado, desmitologizado, buscando apreender suas nuances mais específicas. É uma realidade, um rio, no qual elas precisam mergulhar de maneira mais profunda pra vim a favorecer a melhor trajetória estudantil desses alunos.

Entretanto, ficou muito evidente, que ações já estão sendo feitas rumo a esse mergulho, a articulação existente parece-nos querer ganhar força (consciente de que nem tudo pode ser feito pela escola para diminuir as dificuldades vigentes).

Assim, ao termos a educação como possibilidade gerada pela esperança, pela conscientização e pela autonomia e, partindo do princípio de que os sujeitos (envolvidos no estudo), mostram-se inclinados à mudança e possuem as condições para construí-la, acreditamos que a transformação pode ocorrer.

Neste sentido, cremos que o presente estudo alcançou o seu objetivo de apresentar a maneira como o processo de escolarização do aluno ribeirinho tem se dado nas escolas urbanas que os recebem. Demonstrando que este é um processo que, em determinados aspectos, necessita ser repensado, visto que entre o descer do barco (para estudar) e o subir a este barco (para retornar a sua comunidade) existe um caminho no qual a importância da escola é preponderante.

Acreditamos, ainda, que o trabalho apresenta relevância acadêmica e social por desvelar um assunto pouco discutido na cidade de Belém do Pará, podendo se tornar objeto de estudo por parte de outros pesquisadores. Faz-se importante, ainda, devido ao fato de termos favorecido as discussões acerca dele dentro das escolas, gerando reflexões – sobre a realidade do aluno ribeirinho – por parte de vários sujeitos das comunidades escolares. A intenção que existe é, certamente, a de retornarmos a essas escolas para socializarmos os resultados alcançados pelo trabalho, bem como nos disponibilizarmos ao diálogo acerca do tema abordado.

Vale ressaltarmos, antes de descermos desse barco, que o trabalho também nos instrumentalizou enquanto pesquisadores, no sentido de possibilitar a busca dos métodos mais adequados aos objetivos elencados, bem como diante de cada etapa de produção do estudo, fomentando nossas capacidades de reflexão e decisão acerca dos caminhos a seguir. Neste sentido, podemos pensar que nossas bases profissionais foram, igualmente, fortalecidas, uma vez que constituímos (de maneira teórica e prática) conhecimentos extremamente importantes à intervenção educativa, entendida como ação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; GONÇALVES, M. S. N.; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Currículo, cultura e educação**: A realidade insular do currículo em Belém. Margens (UFPA), v. 8, p. 85-102, 2015.

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2 ed – GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

ANDRÉ, Marly Elisa D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ALVES, Zélia Mana M. B. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Revista Paidéia. Ribeirão Preto.nº 2. fev/jul, 1992.

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BARRO, O.F. **Trabalho popular em comunidades ribeirinhas e a educação popular na Amazônia**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20435/151870122016107>>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

BATISTA, S.S.M. **Cultura Ribeirinha**: a vida cotidiana na Ilha do Combu/Pará. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/jornada_eixo_2011/estado_cultura_e_identidade/cultura_ribeirinha_a_vida_cotidiana_na_ilha_do_combupara. Acesso em: 15 de junho de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. RJ: Jorge Zahar, 2005.

BETINI, Geraldo Antônio. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v.01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 3 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. KOLLING, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 –36 p., 2002.

_____. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo (Org.). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CANDAU, vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e Cultura (s): uma aproximação**. Rev. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79. Ago/2002.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. – 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade**. In: W. Codo & S.T.M Lane (Orgs.). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorin dos; SILVA, Rosângela Maria N Barbosa. **Educação e diversidade na Amazônia** – 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. SP: Cortez, 2002.

CORRÊA, Maria Francisca Ribeiro; ABREU, Waldir Ferreira de. **A Identidade Docente nas Narrativas Ribeirinhas: imagens e representações de professores/as na comunidade do rio Quianduba, Abaetetuba/PA**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21 a 28/10/2014. Natal/RN.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. _ Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 2.ed. _ Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, A.P. **O trabalho docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas**. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-epec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/e05-o-trabalho-docente-e-os-alunos-com-deficiencia.pdf/at>. Acesso: 15 de junho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. – 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 5. Ed. São Paulo: cortez - Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã; v.5).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-se e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHEDIN, Evandro (org). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 ed. RJ: DP&A, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIRA, T.M; CHAVES, M.P.S.R. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia**: organização sociocultural e política. Revista Interações, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar.2016.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Obras reunidas: Poesia I. _ São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MENDES, L.S.A; RAMOS, T.S; PONTES.F.A; REIS, D.C; SILVA, S.S.C; SILVA, S.D.B. **A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó**: um estudo preliminar em contexto naturístico. Revista Educação. Porto Alegre, v.31, n.1, p.80-87, jan./abr. 2008.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas. – 2 ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, J.S.B. **Os ribeirinhos da Amazônia**: das práticas em curso à educação escolar. UNISAL, Americana, SP, ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: José Clóvis de Azevedo; Pablo Gentili; Andréa Krug; Cátia Simon. (Org.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. 1ed.Porto Alegre: Editora da Universidade (Universidade Federal de Rio Grande do Sul), 2000, v., p. 143-146.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

PESTILI, Ellen. **Amazônia**. Ilustrações da autora. – São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, M.S.D. **Políticas e práticas curriculares na educação ribeirinha e o processo de alfabetização da infância nas águas tocantinas**. Revista Espaço do Currículo, v.3, n.2, p. 563-577, set. 2010 a mar. 2011.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 39, n.3, p. 272-286, mar. , 1987.

REBOUL, Oliver. **A filosofia da educação**. - 70ª Ed. – Portugal, 2000.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 183 p. cap.2.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, J.J. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Disponível em: http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/m14_jeni.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ed. rev. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Gilmar Pereira da; CANALI, Heloisa H Barbosa; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ARAÚJO, Maria N. Cunha. **Educação do campo na Amazônia**: uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

SOUZA, G. V. **Teoria histórico-cultural e a aprendizagem contextualizada**. Revista Estudando – Vygotsky. Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

SOUSA, Roseli. **Entre o rio e a rua**: cartografia de saberes artístico-culturais da Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Belém: EDUEPA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade Cultural Ribeirinha e Práticas Pedagógicas**. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 19 ed. Campinas. SP: Papirus, 1995.

VICTÓRIA, Cláudio G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM** – Manaus: UFAM, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
Bibliografia de Vygotsky. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE: 1

Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano.

Eu, Nilce Pantoja do Carmo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), venho por meio deste documento, formalmente, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto urban a orientação do Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Esclarecimento sobre a Pesquisa

Para seu conhecimento, esta pesquisa tem como fundamental objetivo: compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos, que estudam em escolas localizadas na zona urbana. Para tanto, constitui-se em um estudo que se aproxima da pesquisa etnográfica, tendo a observação e a entrevista (semi-estruturada) como procedimentos metodológicos a serem utilizados à coleta e análise de dados. Neste sentido, gostaria de lembrá-lo (a) de que, para o melhor registro da etapa, durante as entrevistas utilizarei uma câmera de captação de imagens e áudios, o que favorecerá o posterior processo de transcrição e/ou análise dos dados coletados. Enfatizo que sua participação é voluntária e que o presente documento consiste em autorizar o uso de sua entrevista e imagem para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas, tais como Congressos e eventos do gênero. Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento (com a garantia de devolução de seus depoimentos). Somando-se ao exposto, esclareço que a participação na pesquisa não se vincula a nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida, visto que a finalidade do estudo é contribuir para com a compreensão de como ocorre o processo de escolarização de alunos ribeirinhos em escolas urbanas. Se você é menor de idade, seus representantes legais serão responsáveis por autorizar sua participação nesta pesquisa. Diante dos esclarecimentos e inclinada a esclarecer outras eventuais dúvidas, solicito seu consentimento para utilizar os dados por você fornecidos todas as vez que fizer referências a este estudo.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, cooperando assim com a construção dos dados para posterior análise.

Belém: ____/____/____

Participante da pesquisa (ou representante legal)

Pesquisadora

Orientador

Nilce Pantoja do Carmo
(E-mail: jpnilce@yahoo.com.br)

Prof. Dr Waldir Ferreira de Abreu
(E-mail: awaldir@ufpa.br)

Endereço do Mestrado em Educação: Instituto de Ciências da Educação (ICED) –
Universidade Federal do Pará – Rua Augusto Corrêa 01 – Campos Universitário
Guamá – Belém, CEP: 66075-110. Telefone: 32017112

APÊNDICE: 2

Entrevista Semi-estruturada para Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

- 1) Quem é você?
- 2) Qual a sua maior motivação para estudar? Essa motivação é inspirada em alguém? Quem?
- 3) Quais os aspectos que você considera mais importantes no estudo?
- 4) Quais as principais dificuldades que você sente em estudar em Belém?
- 5) Você acha que o seu direito à educação está sendo, verdadeiramente, garantido? Por quê?
- 6) Quais as semelhanças e as diferenças entre a escola daqui de Belém e a escola da comunidade onde você estudava antes?
- 7) Os aspectos socioculturais e econômicos do lugar onde você mora são abordados na escola?
- 8) Como seus colegas e professores reagem quando sabem que você vem de uma comunidade ribeirinha?
- 9) Você já sofreu discriminação por vim de uma comunidade ribeirinha? O que você acha disso?
- 10) Fale, um pouco, sobre o cotidiano da sua comunidade e sobre os aspectos importantes que existem lá (descrição da vivência na comunidade):
- 11) Descreva, um pouco, a sua vivência quando está aqui na escola (relacionamento com os conteúdos abordados, com os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar):
- 12) Quais as principais características das pessoas que vêm da zona rural? Você se considera uma delas?
- 13) Relate um pouco do seu percurso no deslocamento até chegar aqui na escola?
- 14) Para estudar, você chega a Belém e volta daqui num percurso cuja via principal é o rio. Qual o significado desse “rio no caminho” para você?
- 15) Quais são os planos futuros que você pensa para a sua vida?

Apêndice: 3

Entrevista Semi-estruturada para Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

- 1) Quais as principais características dos alunos ribeirinhos com quem você trabalha?
- 2) Para você existe diferença no desempenho escolar entre o aluno ribeirinho e o aluno da cidade? Qual?
- 3) Como você contribui para que os alunos que vêm das ilhas (ribeirinhos) tenham bom desempenho escolar?
- 4) Você considera que o aluno ribeirinho está em igualdade de condições no que versa ao processo de aprendizagem, quando comparado aos alunos da cidade? Por quê?
- 5) Como você aproveita as experiências dos alunos ribeirinhos nas aulas?
- 6) Que aspectos você considera que favorecem o diálogo entre conhecimentos escolares e conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?
- 7) Que aspectos você considera que podem dificultar e/ou impedir o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?
- 8) Como você analisa a interação, social e cultural, existente entre os alunos ribeirinhos e os demais alunos da escola?
- 9) Na sua opinião, quais as diferenças e semelhanças existentes entre a escola da cidade e a escola ribeirinha?
- 10) Você conhece as dificuldades vivenciadas pelos alunos ribeirinhos para estudar? Cite-as:
- 11) Na sua opinião, como a escola pode contribuir para que as dificuldades dos alunos ribeirinhos sejam superadas ou amenizadas?

APÊNDICE 4

Entrevista Semi-estruturada para Coordenadores Pedagógicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

- 1) Quais as principais características dos alunos ribeirinhos com quem você trabalha?
- 2) Qual a importância da Coordenação Pedagógica no acompanhamento e orientação dos alunos ribeirinhos?
- 3) Para você existe diferença no desempenho escolar entre o aluno ribeirinho e o aluno da cidade? Qual?
- 4) Você considera que o aluno ribeirinho está em igualdade de condições no que versa ao processo de aprendizagem, quando comparado aos alunos da cidade? Por quê?
- 5) Que aspectos você considera que favorecem o diálogo entre conhecimentos escolares e conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?
- 6) Que aspectos você considera que podem dificultar e/ou impedir o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos culturais dos alunos ribeirinhos?
- 7) Como você analisa a interação, social e cultural, existente entre os alunos ribeirinhos e os demais alunos da escola?
- 8) Quais as diferenças e as semelhanças existentes entre a escola da cidade e a escola ribeirinha?
- 9) Você conhece as dificuldades vivenciadas pelos alunos ribeirinhos para estudar? Cite-as:
- 10) Na sua opinião, como a escola pode contribuir para que as dificuldades dos alunos ribeirinhos sejam superadas ou amenizadas?
- 11) Que tipo de referência o PPP da escola faz aos alunos ribeirinhos?
- 12) Em que suportes teóricos as práticas educativas da escola se baseiam para trabalhar a diversidade cultural?

ANEXO

CURRÍCULO: MORRENDO NAS ENTRELINHAS DO CADERNO ESCOLAR

Cecília Irene Osowski

Numa de minhas andanças pelo mundo, encontrei-me com um menino barqueiro. Trabalhava num hotel encravado na floresta amazônica, às margens do rio Ariarú, um braço do Rio Negro. Aparentemente, não tinha mais que 12 anos, mas já havia chegado aos 17.

Uma tarde levou-me a conhecer o rio e suas margens. Embora suficientemente forte para levar a canoa a remo, sua aparência era franzina, miúda e levemente atarracada, num modo físico característico de muitos de nossos irmãos do Norte e do Nordeste.

Minha curiosidade (e ignorância) era grande a respeito da região, e eu acreditava que junto daquele "filho da selva" poderia encontrar alguns dos saberes que havia muito já aprendidos e agora esquecidos, além de outros tantos ensinados.

Assim choviam perguntas: por que esse rio se chama Ariarú? Como é o nome daquele pássaro que voou, logo ali, por baixo daquela árvore, quase tocando as águas? E aquele outro pássaro azul, de papo amarelo, como se chama? E o marrom? E aquele ninho dependurado na árvore, de que pássaro é?

Às tantas perguntas que eu fazia, predominava a resposta: **NÃO SEI, NÃO...** E, quando se aventurava a dar nome a uma árvore, um pássaro ou algo peculiar ao lugar, fazia-o de maneira tímida, dizendo que não tinha muita certeza.

E eu pensava: **COMO SERÁ A ESCOLA DESSE MENINO?** Afinal, ali estava ele, fazendo seu trabalho, mostrando que havia aprendido uma forma quieta e submissa de relacionar-se, e ao mesmo tempo desconhecendo o próprio lugar onde morava, silenciando um saber que tocava sua pele, entrava pelos sentidos, mas morria nas entrelinhas do caderno escolar...

UMA ESCOLA QUE ESTÁ AÍ.

Continuando com minha narrativa, soube que o menino barqueiro havia estudado até a quarta série e depois havia deixado a escola, pois para ter mais estudo precisaria mudar-se para Manaus e não tinha como se manter lá.

E eu pensava: **MAS FOI À ESCOLA AQUI. ESTUDOU NESTE LUGAR.** Viu as águas chegarem e irem embora; observou as chuvas castigarem os animais, o vento dobrar as árvores, as enchentes sucederem-se, marcando o tronco das árvores...

Escutou o canto dos pássaros, observou peixes, sapos, tartarugas, boto-rosa e boto-cinza... **E A ESCOLA?** Onde estava, enquanto esse menino (e tantos outros, certamente) observava, brincava, pescava, trabalhava neste lugar?

E fui constatando **QUE A ESCOLA ESTAVA ALI**, mas que silenciosa, silenciadora da vida que existia; castradora da fala, do riso, da curiosidade que algum dia deveria ter dado vida e brilho àquele rostinho que agora era sério, quieto e fechado;

A ESCOLA ESTAVA ALI, emudecendo quem era sábio de histórias, de lendas, de fatos e dados presentes no dia-a-dia, mas que agora parecia desconhecer a geografia de seu lugar e a história do seu povo;

A ESCOLA ESTAVA ALI, aquietando a mente, esfriando emoções, disciplinando a fala, os gestos e o corpo de quem um dia correria por entre trilhas, subira em árvores, nadara nas águas escuras do Rio Negro e aprendera a linguagem peculiar à sua região...

MAS ESSE JOVEM ESTAVA ALI, junto a mim, apesar da escolarização obrigatória a que se submeteu haver negado ou silenciado a cultura de seu povo, de sua região, de seu próprio grupo social, de criança ou de jovem trabalhador pobre e marginalizado...

A ESCOLA ESTAVA ALI, silenciando saberes e negando culturas: dos indígenas e do caboclo, do nortista e do povo ribeirinho, da criança e do jovem, da mulher e do homem, do idoso e do trabalhador...

TANTAS CULTURAS NEGADAS, TANTAS CULTURAS SILENCIADAS..."